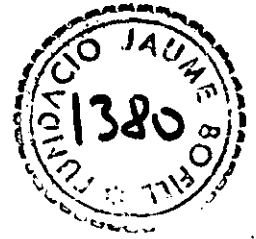


Pr 91



INFORME

**PROJECTE: EDUCACIÓ EMOCIONAL EN
L'ENSENYAMENT OBLIGATORI
A CATALUNYA**

**RESPONSABLES: RAFAEL BISQUERRA (UB)
JOSEFINA SALA (UAB)**

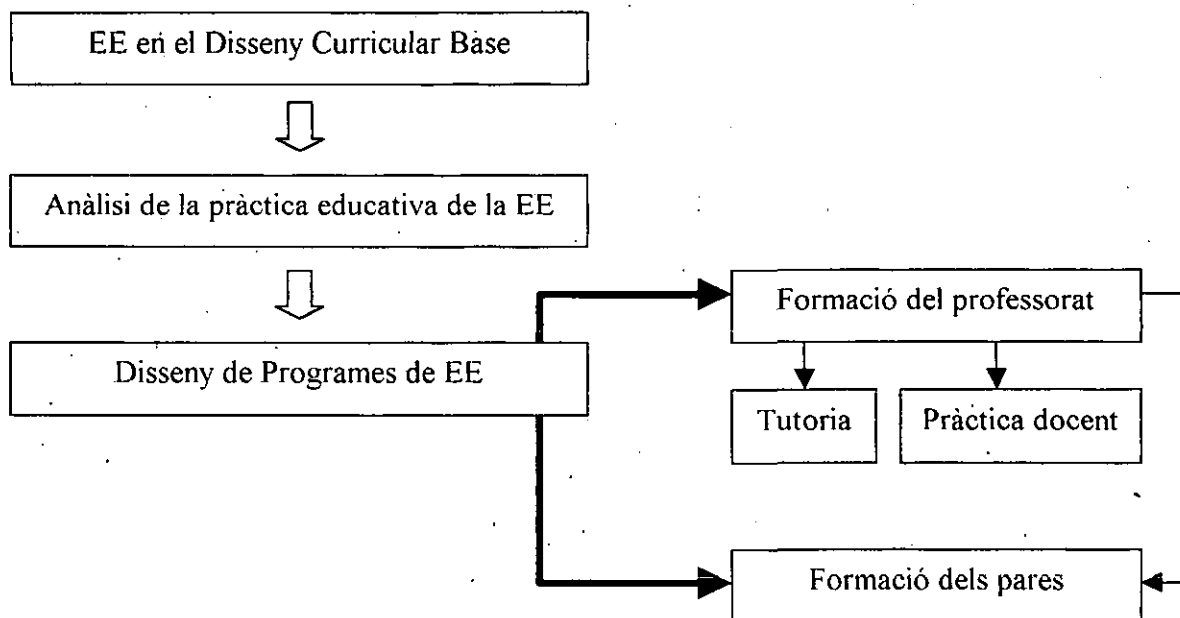
PRIMERA FASE: EDUCACIÓ EMOCIONAL A L'ETAPA DE PRIMÀRIA

La necessitat d'atendre la dimensió emocional en la pràctica docent en els últims anys ha estat cada cop més reconeguda en el món educatiu. Educar no és possible si no es considera el desenvolupament emocional i social del nen-jove i de fet és impossible un desenvolupament social i moral sense un adequat desenvolupament emocional, ja que les emocions motiven i suporten la major part de les accions que emprenem. D'altra banda la necessitat de reconsiderar l'educació per incloure l'atenció a la dimensió emocional està avalada tant per una concepció integral de l'educació que no pot excloure una part tant nuclear de la persona humana com són les seves emocions i les seves competències socioemocionals, com per ser una base indispensable per al desenvolupament moral i la implicació social en una societat democràtica i plural¹, o desenvolupar competències que milloraran el propi equilibri i previndran així problemàtiques o trastorns emocionals, mentals o fins i tot de salut².

Per això en el projecte inicialment vam plantejar la necessitat de realitzar un estudi diagnòstic en el que s'avalués la inclusió de l'educació emocional (EE) en el Disseny Curricular Base (MEC i Catalunya) i a la pràctica educativa per tal de posteriorment fer un disseny de programes que podessin ser treballats tant en la tutoria com en la pràctica docent de totes les assignatures així com incidir en els pares.

¹ Per assolir una ciutadania plural, participativa, inclusiva amb els nou vinguts, etc., es requereix de tenir una identitat adequadament desenvolupada (assumida com a satisfactòria però respectant i valorant l'altre), de tenir l'empatia que ens acostava als punts de vista dels altres, la responsabilitat social que ens mou a implicar-nos en el nostre entorn social perquè ens hi sentim identificats, etc.

² Així, per exemple, un dels factors claus que inciten als joves a començar a fumar és el de refermar la identitat, la pressió grupal dels seus companys, etc. En aquest sentit un major desenvolupament socioemocional previndria la iniciació en el consum de drogues donat que el farien menys vulnerable a aquests factors de risc.



Per tant, aquest projecte s'articulava en un estudi diagnòstic dels continguts de la EE en els Dissenys Curriculars Base establerts pel MEC i la Generalitat de Catalunya i la dimensió emocional de les pràctiques educatives dels professors en l'aula. Aquest diagnòstic ens permetria dissenyar programes ajustats a les necessitats i ancorats adequadament a la normativa legislativa, que aportessin formació i instruments d'educació emocional per l'àmbit de les tutories així com formació en educació emocional per tal que els professors poguessin adequar la seva metodologia i interrelació amb els alumnes, en totes les classes. D'altra banda aquests programes caldrà –en un futur- que siguin complementats per mitjà de programes de formació als pares.

Aquest projecte es va articular en dues fases: En un primer conjunt d'estudis s'abordaria l'educació primària donat que precisament el major gruix del desenvolupament socioemocional es produeix des del naixement fins als 10 anys. Així aquesta etapa coincidia bastant amb la primària. Posteriorment als 12 anys el desenvolupament socioemocional es produeix fonamentalment en una millor utilització de les competències adquirides, una cristallització de la identitat i l'autoconcepte, així com de la utilització de les competències per a l'establiment de nous vincles socials. Aquesta etapa que es correspondria amb la ESO, es va deixar per una segona etapa donat que també el professorat de secundària presenta altres condicionants i el treball amb primària podia assentar noves bases pel treball amb els centres de secundària.

Així els objectius per a la primera fase eren:

- 1) Realitzar una investigació avaluativa que analitzi la dimensió emocional dels objectius curriculars i la pràctica docent; les dades obtingudes ens permetran fer un diagnòstic acurat de la situació actual així com determinar les necessitats formatives i els suports necessaris pel professorat.

- 2) A partir dels resultats anteriors, elaborar programes pilot d'educació emocional, tant programes específics per treballar els diferents continguts d'educació emocional pels diferents nivells educatius, com cursos o materials de formació per millorar la dimensió emocional de la pràctica educativa a través de la reflexió i la reorientació de les metodologies emprades a l'aula i de la interrelació amb l'alumnat. Aquests cursos i programes es portaran a terme i s'avaluaran.

L'EDUCACIÓ EMOCIONAL EN EL DISENY CURRICULAR BASE

Com assenyalen Barron i García Carrasco “la formación pedagógica más habitual y tradicional, así como la valoración coloquial dominante de la educación ha recaído fundamentalmente sobre aspectos intelectuales de la actividad mental” (Barrón y García Carrasco, 2001). No obstant, a partir de la popularització de la intel·ligència emocional des de l'àmbit educatiu s'ha vingut reclamant la necessitat d'integrar l'educació emocional en el currículum. A Espanya, fins i tot abans de que Goleman promocionés el terme *intel·ligència emocional* s'havien realitzat propostes per integrar l'educació socioafectiva en el currículum (López, 1992; Borrego, 1992; Jiménez, 1992). Però donades les dificultats per plantejar una reforma radical dels dissenys curriculars base que introduís l'educació emocional com a matèria, o la creació d'un nou eix transversal, quan s'observen greus dificultats per la implantació real dels eixos transversals ja establerts, considerem que una de les opcions més viables per integrar l'educació emocional és analitzar quins objectius s'han contemplat i intentar posar-los de relleu o reformular-los. No obstant, no tenim un diagnòstic precís de quina és la inclusió real dels continguts de l'educació emocional en el currículum. Aquest diagnòstic ens permetria per un costat posar de relleu aquests aspectes amb estratègies formatives i per l'altre analitzar els dèficits per proposar la introducció dels aspectes deficitaris. Per això el propòsit d'aquest estudi és analitzar la inclusió de l'educació emocional en el disseny curricular base proposat pel Ministeri d'Educació i l'adaptació que la Generalitat de Catalunya ha fet d'aquest disseny. El disseny curricular base és el primer nivell de concreció curricular. Aquest va ser elaborat pel MEC (Ministeri d'Educació i Ciència) i adaptat a aquelles Comunitats Autònomes que dins del territori espanyol tinguessin competències en educació, com és el cas de Catalunya.

En aquest marc, aquest estudi s'ha centrat en analitzar els currículums establerts en el primer nivell de concreció, es a dir, en els dos dissenys curriculars base amb el propòsit de:

- Analitzar la presència o absència dels continguts de l'educació emocional en el disseny curricular base.
- Comparar la inclusió de continguts d'educació emocional en els dissenys curriculars base del MEC i en l'adaptació realitzada per la Generalitat de Catalunya.
- Comparar les diferències entre etapes educatives en els continguts de l'educació emocional per avaluar la seva adequació a la cronologia del desenvolupament emocional.

Metodologia emprada

Per a realitzar aquest estudi es va fer un anàlisi categorial dels currículums establerts pels Reials decrets 1333/1991, 1344/1991, 1345/1991, Resolucions 25-05-1994, 17-01-1995, 7-02-1996; y ordres del 03-11-1993 y del 20-02-1992, seguint el procediment establert per Bardin (1986). Aquesta primera anàlisi va ser realitzada des d'una perspectiva deductiva, donat que s'analitzava la correspondència parcial o total dels objectius explicitats amb unes categories preestablertes.

Partint dels continguts de la intel·ligència emocional i de les competències emocionals dels models revisats, així com del desenvolupament emocional (Ortíz, 2000), considerem les següents 14 categories d'anàlisi de continguts:

1. Coneixement de sí mateix:

- a. Auto-acceptació. Aquesta categoria engloba la formació de la identitat i acceptació d'un mateix, la qual cosa implica acceptar els aspectes positius i negatius percebuts en un mateix com a possibilitats i limitacions. Aquesta categoria està molt vinculada amb l'autoestima (valoració positiva d'un mateix, sentiment de seguretat i confiança) i l'autoconsideració (com a capacitat de respecte envers a un mateix). És una variable en la que incideixen de forma molt important tant el medi familiar com l'escolar per ser un àmbit on el nen estableix les seves relacions amb els iguals i es socialitza.
- b. Autoeficàcia percebuda, entesa com a valoració i confiança en les pròpies capacitats per realitzar una tasca o solucionar un problema. Aquesta categoria està molt vinculada amb les pràctiques educatives donat que la percepció d'èxit en les tasques escolars i la continua retroalimentació del professor respecte a elles constitueixen elements claus en com aquesta es construeix. Aquesta categoria també es vincula amb l'autoestima, i així mateix, implica l'habilitat per donar-se conte del potencial de les pròpies capacitats.
- c. Coneixement de les pròpies emocions, habilitat per reconèixer i comprendre els propis sentiments i emocions, així com conèixer la causa d'aquests sentiments i avaluar la correspondència entre el que s'experimenta i l'objectivitat dels fets.

2. Autodeterminació:

- a. Autorregulació. En aquesta categoria es recull la capacitat per resistir o retardar els impulsos així com per dirigir i controlar les pròpies emocions.

- b. Automotivació. En aquesta categoria es recull la capacitat per motivar-se o interessar-se a un mateix. Aquesta categoria es relaciona amb la capacitat per perseverar en les tasques o projectes, generar emocions positives de felicitat i optimisme en un mateix, de sentir-se satisfet amb la pròpia vida i gaudir d'un mateix i dels altres.
- c. Autorrecompensa, entesa com la capacitat per autoincentivar-se, demorar els reforços... Aquesta capacitat està molt relacionada també amb la perseverança en les tasques siguin escolars o projectes personals, així com de sentir-se satisfet amb la pròpia vida.
- d. Resolució de problemes. Habilitat per identificar i definir problemes que afecten a la vida emocional de la persona, així com generar solucions, prendre decisions i implementar-les. Aquesta capacitat es relaciona amb el desig d'aconseguir el millor per a un mateix i amb la confrontació dels problemes més que l'evitació.

3. Habilitats socials:

- a. Assertivitat, capacitat per defensar les pròpies opinions i drets de forma respectuosa amb els demés i no destructiva.
- b. Comunicació de les pròpies emocions, sentiments i preocupacions. Habilitat per saber comunicar les emocions, sentiments i preocupacions de forma adequada i en els moments adequats.
- c. Empatia. Habilitat per reconèixer les emocions d'altres companys o persones. Aquesta és una variable molt important per les relacions interpersonals.
- d. Acceptació de les diferències dels altres, entesa com a capacitat per reconèixer i acceptar les característiques diferencials dels altres. Aquesta qualitat és essencial en la socialització del nen per assegurar el desenvolupament de conductes de respecte i tolerància, qualitats substancials en un entorn culturalment i ètnicament plural.
- e. Establiment de vincles. Habilitat per establir i mantenir de forma mútuament satisfactòria relacions interpersonals que impliquen actituds de cooperació i solidaritat, així com l'acceptació de les manifestacions afectives dels companys i persones de l'entorn.
- f. Comunicació de recolzament i reforç, entesa com l'habilitat per saber comunicar recolzaments i reforços a les persones del nostre entorn. És una qualitat bàsica per les habilitats socials.
- g. Interiorització de normes socials. Comprensió de les normes de relació interpersonal i ajustament del propi comportament a aquestes normes. Aquesta habilitat està molt relacionada amb la responsabilitat social.

En total es van revisar 65 assignatures (34 del Disseny Curricular Base del MEC i 31 del Disseny Curricular Base proposat per la Generalitat de Catalunya) i es van categoritzar els seus objectius generals i finals, així com els continguts referits a conceptes, procediments i actituds. Per això es van anotar en una plantilla tots aquells objectiu que es relacionaven de forma explícita, parcial o totalment, amb els continguts de l'educació emocional segons les categories establertes. Es va contabilitzar el nombre d'objectius d'educació emocional respecte al total d'objectius en cada àrea temàtica, es a dir, el percentatge d'objectius relacionats amb l'educació emocional respecte al total d'objectius proposats. Amb això es va poder eliminar una font no desitjada de variabilitat donat que la quantitat total d'objectius varia tant entre etapes educatives com entre àrees.

Les dades obtingudes d'aquesta categorització es van analitzar de forma quantitativa amb el paquet estadístic SPSS. Per això es van realitzar proves t-test intra i intergrup.

Amb els objectius seleccionats en la primera anàlisi es va realitzar una segona anàlisi qualitativa de continguts amb l'ajuda del programa informàtic Nudist per contrarestar si aquests es corresponien en tota la seva amplitud a les categories establertes o si, sols reflectien aspectes parcials. En aquest cas el procediment fou inductiu, les categories es van establir a partir del contingut dels objectius considerats.

Dimensió emocional del Disseny Curricular Base

En primer lloc es va analitzar la presència d'objectius relacionats amb l'educació emocional en els objectius generals i terminals o finals; els continguts conceptuals, procedimentals i actitudinals i es va contrastar aquesta presència entre els diferents apartats per analitzar la seva coherència interna. L'anàlisi estadístic va revelar que els objectius relacionats amb les categories proposades representaven un 16,5% dels objectius generals, però aquest percentatge no es corresponia amb el percentatge corresponent als objectius finals, on els objectius relacionats amb l'educació emocional sols representaven un 7,3% dels objectius, essent aquesta una diferència estadísticament significativa. Aquesta dada indica que, encara que alguns elements de l'educació emocional estan considerats en el currículum, es prioritzen els continguts cognitius de les diferents disciplines. Per una altra banda, l'anàlisi va mostrar que dins dels continguts establerts pel currículum, pràcticament tots els objectius relacionats amb l'educació emocional recauen en l'apartat d'actituds, valors i normes, amb un 35% dels objectius proposats enfront el 1,4 i el 3,9% en l'apartat de procediments (fig. 1). Encara que donada la naturalesa de les actituds aquesta distribució era esperable, com senyalava Carpena en el I congrès

d'Educació Emocional, en l'escola s'avaluen les actituds però s'ensenyen (Carpena, 2000). Els professors freqüentment obliden que fomentar les actituds és quelcom diferent de normativitzar (Asensio 2001) pel que la delimitació dels objectius relacionats amb l'educació emocional en l'àrea actitudinal pot traduir-se en la pràctica en una exigència i no a la seva educació.

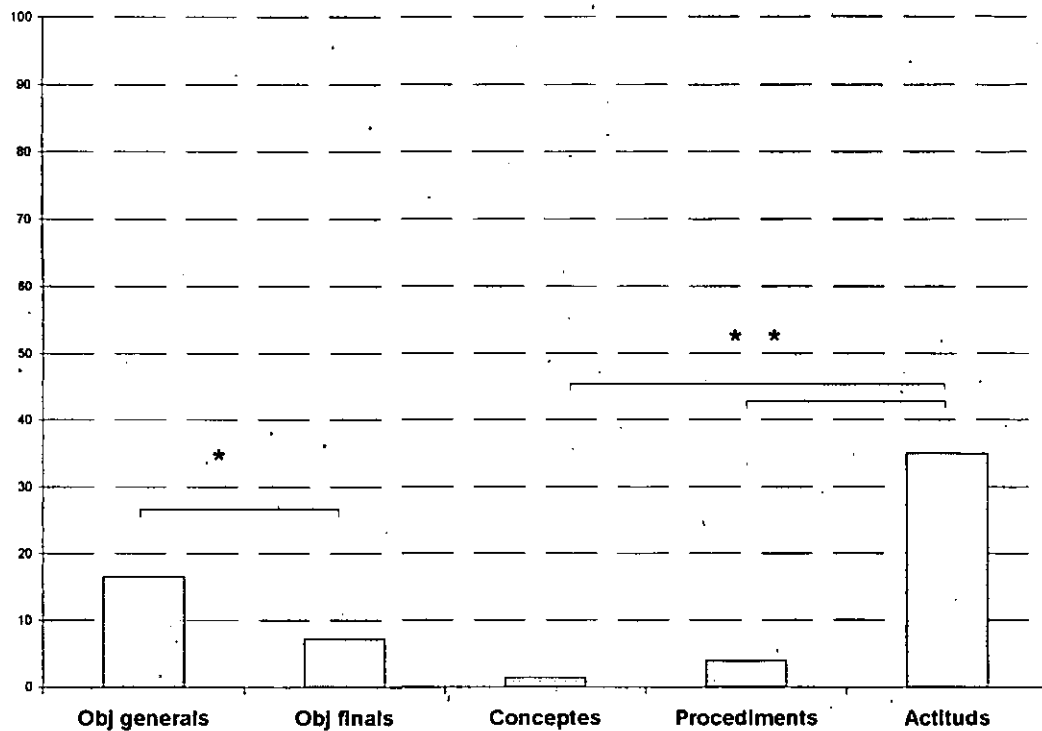


Fig. 1. Percentatge d'objectius generals i terminals, així com de continguts relacionats amb l'educació emocional (* $p < 0.05$; ** $p < 0.001$).

Tant el percentatge d'objectius generals i terminals com el percentatge de continguts conceptuals, procedimentals i actitudinals relacionats amb l'educació emocional van ser inferiors en el Disseny Curricular Base de Catalunya respecte dels del Disseny Curricular Base proposat pel MEC. Malgrat tot aquestes diferències sols van ser significatives en el cas dels objectius generals (fig.2). El Disseny Curricular Base de Catalunya és una primera adaptació del disseny establert pel MEC, després venen dues concrecions més del disseny curricular: El Disseny Curricular de Centre i les programacions d'aula. Per això, aquesta disminució en el Disseny Curricular Base de Catalunya ens fa témer que els continguts curriculars relacionats amb l'educació emocional plantejats inicialment en la llei s'hagin vist progressivament disminuïts en les adaptacions i concrecions curriculars, i que quan arriben a l'aula són purament una ombra de les bones intencions inicials. Per això seria interessant contrastar el Disseny

Curricular Base establert pel MEC amb els projectes curriculars de centre i programacions d'aula, així com analitzar la seva presència en el currículum no explícit que es desprèn de la pràctica diària.

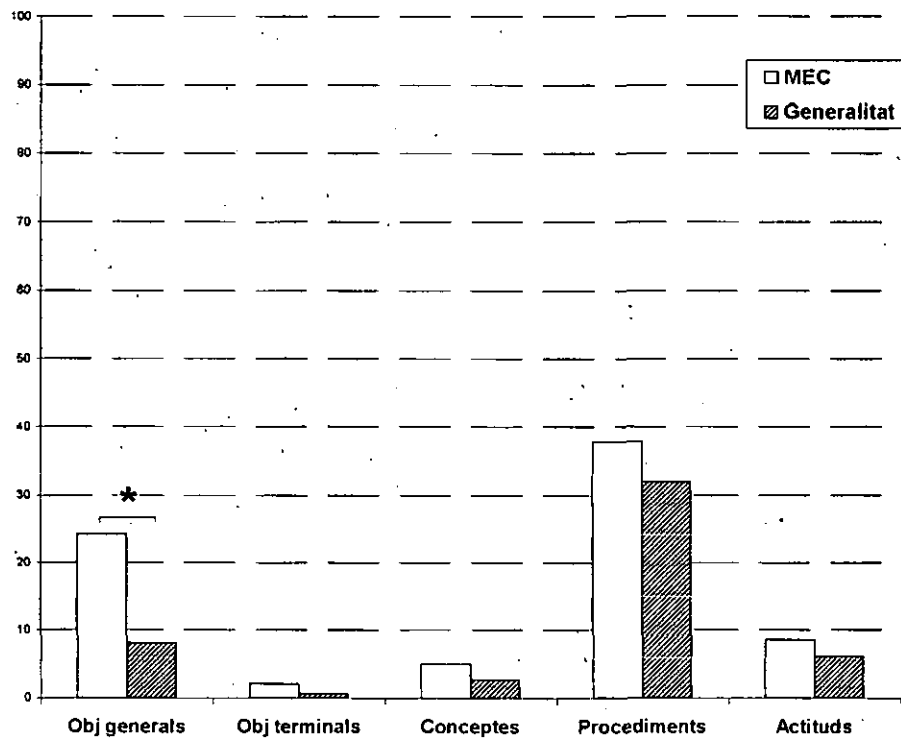


Fig. 2. Diferències entre els percentatges d'objectius generals i terminals, així com de continguts relacionats amb l'educació emocional en els dissenys curriculars base establerts pel MEC i concretats per la Generalitat (* $p < 0.01$).

Al comparar els objectius relacionats amb l'educació emocional en les tres etapes educatives (Infantil, Primària i Secundària), es va observar una clara disminució d'aquests en l'etapa de Primària respecte a la d'Infantil, tant pel que fa respecte als objectius generals com als continguts de conceptes, procediments i actituds. Les diferències en els objectius finals no van poder ser calculats perquè en l'etapa de Primària no es van especificar. Entre l'etapa de Primària i Secundària sols es va trobar una disminució significativa dels objectius relacionats amb l'educació emocional en l'apartat d'objectius finals (fig. 3). Veritablement una part important del desenvolupament emocional es produeix en la primera infància. Però precisament al llarg de l'etapa de Primària i Secundària el nen i l'adolescent formaran i consolidaran la pròpia identitat, el concepte i la percepció de les pròpies habilitats, així com la valoració positiva o negativa de sí mateix (autoestima). Així mateix, encara que la comprensió emocional iniciï el seu desenvolupament en les primeres setmanes de vida, és a partir dels 7 anys quan els nens comencen a entendre que les emocions també es produeixen com a conseqüència de factors interns i que poden donar-se més d'una emoció al mateix temps (Ortiz, 2000). Aquest enriquiment en la

comprensió dels factors que incideixen en les emocions, a la seva vegada afavoreix el desenvolupament tant de l'empatia i les relacions interpersonals com de les estratègies de regulació de les pròpies emocions. L'etapa de Primària es configura com una etapa de desenvolupament emocional molt important pel que l'abandonament de l'educació emocional com un element prioritari dins de l'educació d'aquesta etapa significa una pèrdua irrecuperable d'oportunitats. Aquestes oportunitats estan en la línia de les observacions de Pérez et al. (1999) de que es produeix una menor valoració de les conductes prosocials i emocionalment competents a mesura que es progressa en l'etapa educativa.

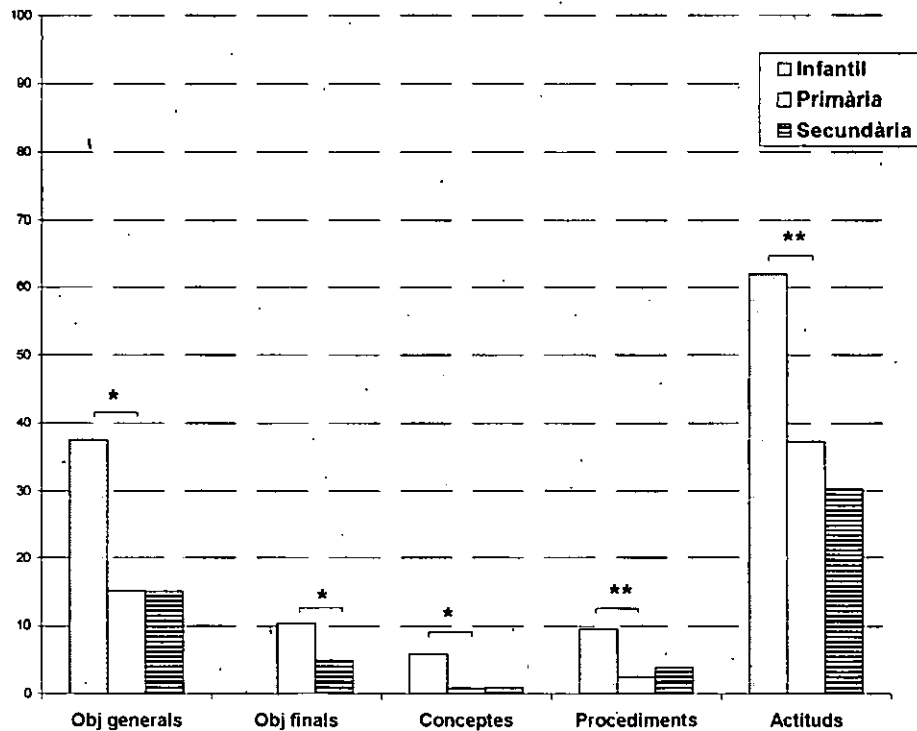


Fig. 3. Diferències entre els percentatges d'objectius relacionats amb l'educació emocional de les diferents etapes (* $p < 0.5$; ** $p < 0.01$).

Amb la finalitat de comprovar si els continguts d'educació emocional inclosos en el curriculum diferien entre les etapes educatives, vam comparar els percentatges d'objectius relacionats amb l'educació emocional de cada categoria en cada etapa. Com pot observar-se en la fig. 4 s'observa que en l'etapa d'Educació Infantil els aspectes més considerats són, per aquest ordre, l'automotivació, l'establiment de vincles, la interiorització de normes socials i la comunicació emocional. En l'etapa de Primària la major part dels objectius relacionats amb l'educació emocional també es relacionen amb l'automotivació, i fins i tot molt per sobre de l'etapa anterior, encara que aquesta diferència no és estadísticament significativa. En menor mesura els objectius relacionats amb l'educació emocional de l'etapa de Primària estarien circumscrits en l'establiment de vincles, l'acceptació de les diferències dels

altres i la interiorització de les normes socials. Com pot observar-se, en aquesta etapa els objectius relacionats amb la comunicació de les pròpies emocions i l'establiment de vincles disminueix de forma important, encara que aquestes diferències no arriben a la significació estadística, sols existiria una tendència a la significació en el primer cas ($t=2.16$; $g.l.=5.72$; $p=0.076$). En la Secundària obligatòria es manté el major percentatge d'objectius en la categoria d'automotivació i s'incrementa de forma important els objectius relacionats amb l'establiment de vincles, encara que de forma estadísticament no significativa. Un menor percentatge d'objectius es relaciona amb l'acceptació de les diferències dels altres i el percentatge d'objectius relacionats amb la interiorització de normes socials es redueix de forma important.

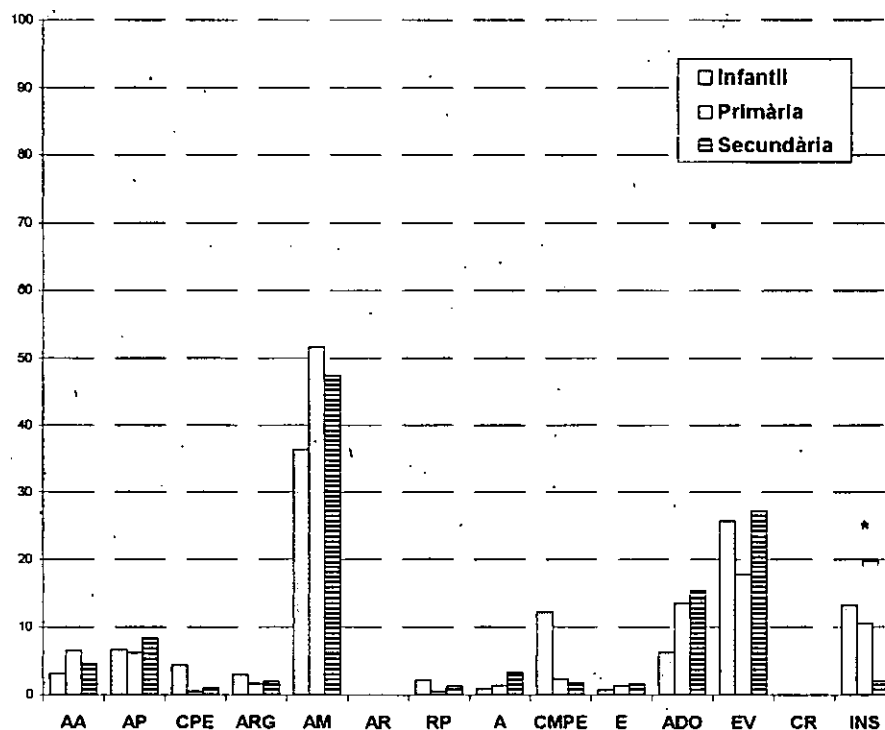


Fig. 4. Diferències entre les diferents etapes educatives en el percentatge global d'objectius relacionats amb les diferents categories d'educació emocional (AA, autoacceptació; AP autoeficàcia percebuda; CPE, comprensió de les pròpies emocions; ARG, autoregulació; AM, automotivació; AR, autorecompensa; RP, resolució de problemes; A, assertivitat; CMPE, comunicar les pròpies emocions; E, empatia; ADO, acceptació de les diferències dels altres; EV establir vincles; CR, comunicar els reforços; INS, interioritzar les normes socials (* $p<0.01$).

La comparació entre dissenys curriculars base dels percentatges d'objectius relacionats amb l'educació emocional de les diferents categories va mostrar que sols diferien en que el curriculum concretat per la Generalitat de Catalunya considerava més l'acceptació de les diferències dels altres (18%) que el MEC (10%). Aquestes diferències podrien tenir el seu origen en la diversitat de cultures presents a

Catalunya. Així mateix l'anàlisi estadístic va mostrar que en les assignatures optatives es tractava més la comprensió de les pròpies emocions de forma quasi significativa (2% respecte al 0.5%) ($t=1.97$; $g.l.=29.23$; $p=0.058$).

El percentatge d'objectius relacionats amb l'educació emocional que es van incloure en el bloc de categories que havíem rotulat com "coneixement de sí mateix" va ser baix (5% autoacceptació, 7% autoeficàcia percebuda, 1% coneixement de les pròpies emocions). L'anàlisi de continguts d'aquests objectius va revelar que respecte a l'acceptació d'un mateix els temes més tractats són el coneixement i l'acceptació de les pròpies característiques físiques, psíquiques, virtuts i dèficits, interessos, etc. i la valoració positiva de les pròpies característiques, produccions, etc. Malgrat tot els objectius relacionats amb la valoració positiva d'un mateix són menors a mesura que avança en les etapes educatives (75, 35 i 17% dels objectius relacionats amb la categoria, respectivament). La major part dels temes relacionats amb l'autoeficàcia percebuda es refereixen a la confiança en el propi esforç i aptituds, la satisfacció i valoració del propi treball i la valoració de les pròpies capacitats i limitacions. Els objectius relacionats amb la comprensió de les pròpies emocions es centren en el coneixement i identificació de les pròpies emocions, i amb simular i experimentar emocions. Els escassos objectius relacionats amb aquesta categoria sols es trobaven en l'etapa d'Educació Infantil i de Secundària Obligatòria.

Considerant que en l'escola els nens reben freqüentment retroalimentació sobre ells mateixos en les relacions amb els seus companys; pel què l'autoestima es va ajustant en funció de les opinions i dels altres i del rendiment en les activitats que es desenvolupen en el marc escolar, ens sembla una equivocació la poca atenció que reben aquests continguts en el curriculum escolar. De fet, s'ha indicat que el nivell d'autoestima és molt alta al principi de la infantesa, però després disminueix en els primers anys escolars a mesura que els nens comencen a realitzar comparacions socials (jutgen les seves habilitats, aparença etc. en relació amb els altres) (Marsh et al. 1984). Així mateix, en funció de com es desenvolupi la seva autoeficàcia percebuda, el nen desenvoluparà un estil atribucional o altre, estil que prediu en bona part la persistència en els objectius escolars i no escolars que es plantegi. D'altra banda la identificació de les emocions experimentades i la comprensió dels agents causals i conseqüències d'aquestes són habilitats necessàries per poder desenvolupar estratègies d'autoregulació emocional. Curiosament en l'etapa en la que més es requereix, la d'Educació Primària, es precisament en la que està absent.

En el bloc de categories vinculades a l'autodeterminació, pràcticament sols es van trobar objectius relacionats amb l'automotivació. En aquesta categoria trobem quasi la meitat dels objectius relacionats amb l'educació emocional (47%). L'anàlisi de continguts mostra que la major part d'aquests objectius assenyalava la manifestació d'interès (68%), el gaudir de la matèria o activitat (18%) i la curiositat com a objectiu (15%). Sols un 1% feia referència a l'esforç i la perseverança. No es va observar una variació excessiva entre etapes, encara que sí una disminució dels objectius que apunten directament a gaudir en la Secundària (27% Infantil, 28% Primària, 12% Secundària) i un lleuger increment al pujar d'etapa en les s'al·ludeix a la manifestació d'interès (50, 56, 77% respectivament) i curiositat (10, 18, 16% respectivament). Aquesta disminució dels objectius relacionats amb el gaudir paral·lelament a l'increment dels relacionats amb la manifestació d'interès també es va observar en la concreció del Disseny Curricular Base de Catalunya (taula 1). Sorpren la gran quantitat d'objectius relacionats amb la motivació i l'ambigüitat amb que aquests són plantejats. Donada l'ambigüitat amb que es formulen es pot pensar que es suposa que l'educador és l'inductor de l'interès, motivació i curiositat de l'alumne. Des d'aquesta perspectiva la suscitant d'interès i curiositat és un objectiu de la pròpia didàctica emprada pel formador que actua com potenciador de l'aprenentatge i no un objectiu en si mateix. Per això mateix resulta contradictori que en les enquestes al professorat de la ESO es queixin de la falta de motivació dels alumnes atribuint la responsabilitat de la falta de motivació del propi alumne (Escámez et al. 2001: 221). En aquesta línia Borrego (1992: 41) apunta que la delegació de les qüestions socioafectives als psicòlegs, pedagogs o psicopedagogs escolars ha alliberat als professors de la seva pròpia responsabilitat d'afavorir el desenvolupament sociopersonal. L'altre possible interpretació, que el que es pretengués fos que l'alumne adquirís habilitats per suscitar en si mateix la motivació, seria més afi a la categoria plantejada. Malgrat tot, l'automotivació no hauria de ser un objectiu propi de l'etapa Infantil, donat que l'autoregulació emocional independent de l'adult es desenvoluparà més tard.

		am	manifestar interès i disposició	sentir curiositat	sentir-se motivat	esforçar-se	sentir-se satisfet	gaudir amb una matèria o activitat	alegria de viure, créixer, etc	sentir admiració
total	nombre	413	282	64	9	4	2	76	5	3
	%		68,3%	15,5%	2,2%	1,0%	0,5%	18,4%	1,2%	0,7%
infantil	nombre	52	26	5	0	2	1	14	5	2
	%		50,0%	9,6%	0,0%	3,8%	1,9%	26,9%	9,6%	3,8%
primària	nombre	106	59	19	5	2	1	30	0	1
	%		55,7%	17,9%	4,7%	1,9%	0,9%	28,3%	0,0%	0,9%
secundària	nombre	255	197	40	4	0	0	32	0	0
	%		77,3%	15,7%	1,6%	0,0%	0,0%	12,5%	0,0%	0,0%
MEC	nombre	232	144	31	6	2	1	64	5	2
	%		62%	13%	3%	1%	0%	28%	2%	1%
Generalitat	nombre	181	138	33	3	2	1	12	0	1
	%		76,2%	18,2%	1,7%	1,1%	0,6%	6,6%	0,0%	0,6%

Taula 1. Temes dels objectius relacionats amb l'automotivació. En la taula consten els percentatges globals, en funció de l'etapa i en funció del disseny curricular base.

En el bloc d'habilitats socials la categoria més representada va ser l'establiment de vincles (24%), seguit per l'acceptació de les diferències dels altres (14%) i la interiorització de normes socials (5%). L'anàlisi qualitativa dels objectius seleccionats en la categoria d'establiment de vincles mostra que el 88% d'aquests objectius apunta a la cooperació i participació en treballs grupals i activitats organitzades a l'entorn escolar, i en molta menor mesura apareixen elements més específics com ajudar als demés (5%), establir relacions interpersonals i vincular-se afectivament (4%). Com pot observar-se en la taula 2 aquesta preponderància del què és el treball en equip, la participació en les activitats s'augmenta a mesura que pugem d'etapa educativa. El treball grupal és sens dubte un entorn que propicia l'establiment de vincle. No obstant, seria interessant que poguessin treballar-se paral·lelament

habilitats com l'empatia o la comunicació de recolzament perquè del contrari es corre el risc de que el treball en equip configuri i consolidi també pautes d'interrelació inadequades. Un altre aspecte a ressaltar és la disminució dels objectius relacionats amb l'establiment de vincles en l'etapa de Primària. Considerant que es aquesta etapa quan els nens comencen a relacionar-se de forma més estable amb els iguals amb l'amistat i les normes socials d'intercanvi, aquesta disminució no es coherent amb el desenvolupament emocional.

	ev	convivència escolar	ajudar als demés i a persones necessitades	cooperar i participar	sentiment pertanyer col·lectiu	establir i mantenir relacions	acceptar demostracions d'afecte	compartir i regalar	buscar ajuda	altres	
total	nombre	238	2	12	209	3	10	1	2	2	4
	%		0,8%	5,0%	87,8%	1,3%	4,2%	0,4%	0,8%	0,8%	1,7%
infantil	nombre	34	1	9	22	1	1	1	2	2	1
	%		2,9%	26,5%	64,7%	2,9%	2,9%	2,9%	5,9%	5,9%	2,9%
primària	nombre	50	1	2	38	1	5	0	0	0	3
	%		2,0%	4,0%	76,0%	2,0%	10,0%	0,0%	0,0%	0,0%	6,0%
secundària	nombre	154	0	1	149	1	4	0	0	0	0
	%		0,0%	0,6%	96,8%	0,6%	2,6%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
MEC	nombre	121	1	10	106	0	3	1	2	2	2
	%		1%	8%	88%	0%	2%	1%	2%	2%	2%
Generalitat	nombre	117	1	2	103	3	7	0	0	0	2
	%		0,9%	1,7%	88,0%	2,6%	6,0%	0,0%	0,0%	0,0%	1,7%

Taula 2. Temes dels objectius relacionats amb l'establiment de vincles. En la taula consten els percentatges globals, en funció de l'etapa i en funció del disseny curricular base.

En la categoria d'acceptació de les diferències dels altres es van trobar fonamentalment objectius relacionats amb l'acceptació i respecte per les característiques particulars (físiques, d'habilitat, llengua, opinió, sexe, etc.) dels demés (90%) i generar actituds contràries a la discriminació (7%).

Els objectius relacionats amb la interiorització de les normes socials apunten a temes com respectar les normes de convivència (27%), el respecte a les normes d'intercanvi comunicatiu (demandar la paraula, respectar torns, posar atenció als altres, etc.) (19%), respectar als demés (16%), acceptar i respectar les normes que regeixen els jocs (16%), respecte a les normes de treball en equip (13%), comportar-se adequadament fora de l'escola (8%) i als hàbits bàsics d'higiene (3%). Les principals diferències entre les etapes educatives són que en l'etapa d'Infantil s'apunta fonamentalment al treball de les normes de convivència (53%), respectar als demés (27%) i les normes que regeixen els jocs (20%); en Primària disminueix el pes que tenia el treball de les normes de convivència (18%) i respecte (12%), i s'incrementen les d'intercanvi comunicatiu (21%), comportar-se adequadament fora de l'escola (12%) i els hàbits bàsics d'higiene (6%); i en la Secundària disminueix el treball de normes referides als jocs (7%) i s'incrementen les de les de treball en equip (27%). Respecte a les diferències entre els dos dissenys curriculars base, el disseny establert pel MEC prioritza les normes relacionades amb les situacions de comunicació (26%) i el vigent en Catalunya prioritza les normes de convivència (44%) i el respecte als altres (20%) (taula 3).

	ins	normes de comunicació	normes de treball en equipo	normes joc	normes de convivència	respectar als demés	comportar-se adequadament fora escola	higiene	altres	
total	nombre	63	12	8	10	17	10	5	2	3
	%		19,0%	12,7%	15,9%	27,0%	15,9%	7,9%	3,2%	4,8%
infantil	nombre	15	2	1	3	8	4	0	0	0
	%		13,3%	6,7%	20,0%	53,3%	26,7%	0,0%	0,0%	0,0%
primària	nombre	33	7	3	6	6	4	4	2	0
	%		21,2%	9,1%	18,2%	18,2%	12,1%	12,1%	6,1%	0,0%
secundària	nombre	15	3	4	1	3	2	1	0	3
	%		20,0%	26,7%	6,7%	20,0%	13,3%	6,7%	0,0%	20,0%
MEC	nombre	38	10	6	7	6	5	4	0	1
	%		26%	16%	18%	16%	13%	11%	0%	3%
Generalitat	nombre	25	2	2	3	11	5	1	2	2
	%		8,0%	8,0%	12,0%	44,0%	20,0%	4,0%	8,0%	8,0%

Taula 3. Temes dels objectius relacionats amb la interiorització de les normes socials. En la taula consten els percentatges globals, en funció de l'etapa i en funció dels dissenys curricular base.

Dins de la comunicació de les pròpies emocions, els temes tractats són l'expressió artística de les emocions mitjançant activitats com l'expressió corporal, el cant i la música, la imatge i el so o la literatura (51%) i també l'expressió verbal i no verbal de sentiments i actituds personals d'acord al context (39%). El primer àmbit temàtic preponderant en el Disseny Curricular Base del MEC i el segon en el de Catalunya.

Conclusions

Els resultats obtinguts mostren que alguns objectius relacionats amb l'educació emocional es troben presents en el Disseny Curricular Base; no obstant, la seva estructuració i organització no sembla seguir una seqüència lògica i fonamentada en els coneixements que sobre el desenvolupament emocional es disposen. Això ens porta a coincidir amb Lopez (1992: 25) en que els equips que van realitzar el currículum de les diferents matèries no van comptar en experts en aquest camp. L'escola és el segon agent de socialització emocional, pel què no establir en el currículum explícit els objectius d'educació emocional i social implica que es corre amb el risc no ja d'educar sinó fins i tot de "deseducar" emocionalment. Com assenyalen Bossard i Stoker: "l'escola és un complex de situacions socials viscudes pel nen i en les que aquest fa la competència a altres nens, actua, desenvolupa actituds i patrons de reacció i resposta, fracassa i triomfa en el procés d'adaptar-se al món" (Bossard i Stoker, 1969: 514). D'altra banda la falta de formació en educació emocional dels docents fa que, encara que l'educació emocional sigui parcialment assumida per molts professors en el què és el currículum ocult, sigui molt difícil portar-la adequadament a la pràctica.

El fet de que, encara que l'educació emocional sigui considerada implícitament com l'objectiu final en l'article primer de la L.O.G.S.E., la seva presència en el currículum explícit sigui deficient, i que aquesta presència encara sigui inferior en la concreció del Disseny Curricular Base feta a Catalunya, ens porta a concloure que el *desenvolupament de la personalitat de l'alumne* no va arribar en la L.O.G.S.E. a concretar-se més enllà que un article d'intencions. Això, juntament amb el què s'ha apuntat anteriorment, assenjala la necessitat de revisar els continguts curriculars apuntats per la L.O.G.S.E. i la formació docent. No obstant, som conscients que és molt difícil que es puguin reformar els dissenys curriculars base en els propers anys. D'altra banda com assenyalen García Carrasco i García del Dujo (2001: 326).

"El afecto, la sensibilidad, la afectividad también estaban incluidos, pero, al tomar el corpus discursivo entre las manos, se han deslizado entre los dedos precisamente aquellos aspectos que no sostenía el tamiz analítico, porque en el fondo el afecto se muestra pero no se enseña, la afectividad se induce pero no se instruye, la emoción se siente y se padece pero no se aprende"

Es per això que per incloure l'educació emocional en la docència aquesta ha de formar part del bagatge pedagògic dels nostres professors i per això hauria de ser un dels camps de coneixement més rellevant de la seva formació. És per això que considerem que haurien de revisar-se els plans d'estudi dels futurs educadors per a introduir l'educació emocional com una de les parts fonamentals de la seva formació.

- ASENSIO, J.M. (2001) Las actitudes en la reforma: un aspecto de la educación emocional. *Revista Española de Pedagogía* (En prensa).
- BARDIN, L. (1986) *Análisis de contenido*. Madrid, Edicions Aral.
- BAR-ON, R. (1997) *The emotional quotient inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence*. Toronto, Multi-Health Systems Inc.
- BAR-ON, R. (2000) Emotional and social intelligence. Insights from the emotional quotient inventory, en BAR-ON, R. i PARKER, J.D.A. (ed.). *The handbook of emotional intelligence*. San Francisco, Jossey-Bass, 363-388.
- BARRÓN, A. i GARCÍA CARRASCO, J. (2001) *La cultura emocional y la comprensión del conflicto en los espacios de formación*. Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación. Murcia, 19-21 de novembre.
- BORREGO, C. (1992) El desarrollo socio-personal como ámbito específico de contenidos escolares: una propuesta educativa, en BORREGO, C. (coord.) *Curriculum y desarrollo socio-personal*. Sevilla, Alfar, 39-49.
- BOSSARD, J.H. i STOKER, E. (1969) *Sociología del desarrollo infantil*. Madrid, Aguilar.
- CARPENA, A. (2000) *Educación emocional en la escuela: Educación dual niños/profesores. Hoy por hoy. una experiencia compartida*. I Congreso estatal de educación emocional. Barcelona, 3-5 de febrer.
- CIARROCHI, J.V.; CHAN, A.Y.C. i CAPUTI, P. (2000) A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and Individual Differences*, 28, 539-561.
- COBB, C.D. i MAYER, J.D. (2000) Emotional intelligence: What the research says. *Educational Leadership*, 58(3), 14-18.
- DAVIES, M.; STANKOV, L. i ROBERTS, R. D. (1998) Emotional Intelligence: In search of an Elusive Construct. *Personality processes and individual differences*, 75(4), 989-1015.
- DEL REY CALERO, J. i CALVO FERNÁNDEZ, J.R. (1998) *Como cuidar la salud*. Madrid, Harcourt Brace.
- EASTERBROOK, J.A. (1959) The effect of emotion on cue utilization and the organization of behavior. *Psychological Review*, 66, 183-201.
- ELIAS, M.J.; ZINS, J.E.; WEISSBERG, R.P.; FREY, K.S.; GREENBERG, M.T.; HAYNES, N.M.; KESSLER, R.; SCHWAB-STONE, M.E. i SHRIVER, T. (1997) *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Alexandria, Association for Supervision and Curriculum Development.

- ESCÁMEZ, J.; GARCÍA, R.; SALES, M.A. i RODRÍGUEZ, J.M. (2001) Educación y conflictos en la escuela. Propuestas educativas, en ORTEGA, P. (coord.). *Conflicto, violencia y educación*. Murcia, Cajamurcia, 209-235.
- GARCÍA CARRASCO, J. i GARCÍA DEL DUJO, A. (2001): *Teoría de la Educación II*. Salamanca, Ediciones Universidad Salamanca.
- GRACZYK, P.A.; WEISSBERG, R.P.; PAYTON, J.W.; ELIAS, M.J.; GREENBERG, M.T. i ZINS, J.E. (2000) Criteria for evaluating the quality of school-based social and emotional learning programs, en BAR-ON, R. i PARKER, J.D.A. (ed.). *The handbook of emotional intelligence*. San Francisco, Jossey-Bass, 391-410.
- HEDLUND, J. i STERNBERG, R.J. (2000) Too many intelligences? Integrating social, emotional and practical intelligence, en BAR-ON, R. i PARKER, J.D.A. (ed.). *The handbook of emotional intelligence*. San Francisco, Jossey-Bass, 136-167.
- JIMÉNEZ, J.R. (1992) Tratamiento de los aspectos socio-afectivos en el curriculum escolar, en BORREGO, C.(coord.) *Curriculum y desarrollo socio-personal*. Sevilla, Alfar, 51-69.
- LÓPEZ, F. (1992) La inserción del desarrollo socio-personal en el curriculum escolar, en Borrego, C. *Curriculum y desarrollo socio-personal*. Sevilla, Alfar, 15-37.
- MARSH, H.W.; BARNES, J.; CAIRNS, L. i TIDMAN, M. (1984) Self-description questionnaire: Age and sex effects in the structure and level of self-concept for preadolescent children. *Journal of Educational Psychology*, 76, 940-956.
- MAYER, J. i SALOVEY, P. (1993) The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17, 433-442.
- MAYER, J.D. i SALOVEY, P. (1997) What is emotional intelligence?, en SALOVEY, P. i SLUYTER, D. (eds.). *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educator*. New York, Basic Books, 3-31.
- MAYER, J.D. (1986) How mood influences cognition, en Sharkey, N.E. (Ed.) *Advances in cognitive science* (Vol. 1). Chichester, Ellis Horwood.
- MAYER, J.D.; CARUSO, D.R. i SALOVEY, P. (2000) Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27(4), 267-298.
- MAYER, J.D.; SALOVEY, P. i CARUSO, D.R. (2000) Emotional intelligence as zeitgeist as personality, and as a mental ability, en BAR-ON, R. i PARKER, J.D.A. (ed.). *The handbook of emotional intelligence*. San Francisco, Jossey-Bass, 92-117.
- ORTIZ, M.J. (2000) Desarrollo emocional, en LÓPEZ, F.; ETXEBARRIA, I.; FUENTES, M.J. i ORTIZ, M.J. (coord.). *Desarrollo afectivo y social*. Madrid, Pirámide, 95-124.
- PÉREZ, P.M., CÁNOVAS, P. i GERVILLA, E. (1999): Valores, actitudes y competencias básicas del alumno en la enseñanza obligatoria. *Teoría de la Educación*, 11; 53-83

- SAARNI, C. (2000) Emotional competence. A developmental perspective, en BAR-ON, R. i PARKER, J.D.A. (ed.). *The handbook of emotional intelligence*. San Francisco, Jossey-Bass, 68-91.
- SALOVEY, P. (1990) *Mood-induced self-focussed attention*. Unpublished manuscript, Yale University.
- SALOVEY, P. i SLUYTER, D.J. (eds.) (1997) *Emotional development and emotional intelligence*. New York, BasicBooks.
- SALOVEY, P. i MAYER, J.D. (1990) Emotional Intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9, 185-211.
- SARRAMONA, J. (2000) Competencias básicas al término de la escolaridad obligatoria. *Revista de Educación*, 322, 255-288
- STONE, K.F. i DILLEHUNT, H.Q. (1978) *Self Science: The subject is Me*. Santa Mónica, Goodyear Publishing Co.
- TRIANES, M.V.; MUÑOZ, A.M. i JIMÉNEZ, M. (1997) *Competencia social: su educación y tratamiento*. Madrid, Pirámide.

L'EDUCACIÓ EMOCIONAL EN LA PRÀCTICA EDUCATIVA DE PRIMÀRIA

1. INTRODUCCIÓ

La major part del desenvolupament emocional es produeix des del naixement fins la pubertat, en aquest interval l'entorn escolar exercirà una especial influència donat que conté molts dels referents que el nen utilitzarà per perfilar el seu autoconcepte, les seves interaccions amb els demés, la seva comprensió del món, etc. Des de la perspectiva sistèmica del desenvolupament (Thelen i Smith, 1998) les competències emocionals emergeixen de la interacció de múltiples factors situats en diversos nivells organitzatius que conformen un sistema dinàmic. Dins d'aquest sistema, en el nivell més molar, es situaria el context escolar. La incidència dels adults en la socialització emocional, tant en el marc escolar com en el familiar, es produeix fonamentalment a través d'influències indirectes i directes (Parke et al. 1989). La socialització directa són els intents deliberats d'influir o facilitar la conducta emocional del nen, normalment a través d'un rol instructiu o organitzador, i la socialització indirecta són les influències no explícites o intencionals de modificar la conducta emocional del nen. Els nens observen les expressions emocionals de l'adult de les que poden aprendre per aprenentatge vicari. Malgrat tot, les interaccions emocionals de l'educador amb el nen es produeix en sentit bidireccional (Eisenberg, Fabes i Losoya, 1997), es a dir, el temperament emocional de l'adult suscita determinats comportaments emocionals en el nen, de la mateixa manera que el temperament emocional del nen suscita determinats comportaments emocionals en l'adult.

En el marc escolar les influències directes estan determinades per la política educativa, plasmada en el disseny curricular base, i per la filosofia educativa de l'escola, plasmada en el projecte educatiu de centre. Per la seva part, les influències indirectes constitueixen el currículum no explícit o també anomenat currículum ocult. En l'estudi anterior vam veure que malgrat que la llei educativa espanyola assenyalava que una de les finalitats del sistema educatiu espanyol "es el pleno desarrollo de la personalidad del alumno", o que "el objetivo primero y fundamental de la educación es el de proporcionar a los niños y a las niñas, a los jóvenes de uno y otro sexo, una formación plena que les permita conformar su propia y esencial identidad, así como construir una concepción de la realidad que integre a la vez el conocimiento y la valoración ética y moral de la misma" (Llei 1/1990, 3 d'octubre), aquestes premisses van quedar sols en un pròleg de bones intencions. Alguns objectius relacionats amb l'educació emocionals es troben presents en el Disseny Curricular Base; no obstant, la seva

estructuració i organització no semblen seguir una seqüència lògica i fonamentada pels coneixements que sobre el desenvolupament emocional es disposen. D'altra banda, en la concreció del Disseny Curricular Base que es fa a Catalunya la presència de diferents objectius disminueix amb relació als objectius dels camps disciplinars, el que fa pressuposar que en les successives concrecions els continguts d'educació emocional es van eludint progressivament.

En un altre estudi vam observar que els alumnes de les diferents carreres de Ciències de l'Educació presentaven diferències en els estils educatius i en les competències emocionals (Sala 2002). Concretament, els alumnes de magisteri obtenien majors puntatges en les competències interpersonals i menors puntatges en els estils punitius i inhibitoris que els estudiants del Curs d'Aptitud Pedagògica. Així mateix les dades van apuntar que les competències emocionals incidien en l'estil educatiu del futur educador.

Malgrat tot, no disposem d'estudis que analitzen la presència de l'educació emocional en la pràctica educativa de primària ni si està relacionada amb els estils educatius dels docents. Es per això que l'objectiu d'aquesta investigació és analitzar la inclusió de l'educació emocional en la pràctica educativa en l'etapa de primària tant pel que respecte a les influències directes (intencionals) com indirectes (no intencionals) i les necessitats formatives del professorat en aquest tema. L'estudi es va realitzar en diferents tipus de centre amb la finalitat d'estudiar la pràctica educativa en diferents contextos que podien afectar-la. També es va analitzar si l'entorn i algunes variables personals incidien en les creences i valors educatius que configuren els estils educatius.

2. METODOLOGIA I MOSTRA

Instruments

Els instruments utilitzats van ser una entrevista semiestructurada, un test d'estils educatius (Magaz i García, 1998) i diferents observacions en l'aula.

En l'entrevista semiestructurada es realitzava una sèrie de preguntes als mestres entorn a la seva percepció de l'emocionalitat de l'alumnat i de la seva pràctica professional. Concretament, després de una sèrie de preguntes introductòries, se'ls preguntava respecte a la seva percepció dels problemes emocionals dels nens, el seu coneixement, formació i pràctica de l'educació emocional. Per assegurar

la comprensió dels components d'educació emocional pels que preguntàvem se'ls il·lustrava aquests elements amb definicions i exemples.

El test d'estils educatius de Magaz i García (1998) pretén mesurar les actituds i valors educatius subjacents als diferents estils educatius de docents i pares, en base a la puntuació obtinguda en 48 ítems dicotòmics que s'estructuren en 4 escales de 0 a 12 punts. Les quatre escales es corresponen a quatre perfils o estils educatius: sobreprotector, inhibicionista, punitiu i assertiu.

Les observacions a l'aula ens permetien recollir aquells aspectes de la pràctica educativa relacionada amb la dimensió emocional de l'educació de la que els professors no són conscients. Per això vam sol·licitar als professors que ens deixessin realitzar tres filmacions: una sessió de tutories, una classe abans del pati i una altra després del pati. Encara que la utilització de la filmació pot tenir efectes no desitjats sobre les persones observades i modificar la seva conducta, es va valorar la filmació com el mitjà més adequat per a realitzar-les. Per una banda consideràvem que el biaix introduït per la camera seria positiu, es a dir, els professors tendrien a donar una imatge més positiva de si mateixos encara que de forma limitada perquè desconeixien el què s'estava valorant, pel què no s'esperaven grans desviacions. D'altra banda les gravacions ens permetien posteriorment visionar i categoritzar el contingut entre varis observadors, fent possible així la triangulació que incrementava la fiabilitat de les observacions. Totes les observacions van ser visionades i categoritzades per tres observadors anotant-se el tipus d'activitats que es desenvolupaven a l'aula, el tipus d'interaccions del professor amb l'alumne -preguntes directives i no directives, ordres, reforços positius i negatius i els contactes afectius-, les manifestacions verbals del mestre relacionats amb l'educació emocional i les activitats relacionades amb l'educació emocional.

Mostra

Es va contactar amb quinze centres de la ciutat de Barcelona seleccionats aleatòriament en funció del nivell socioeconòmic (baix, mig i alt); acordant-se finalment realitzar l'estudi en cinc d'aquests centres. La mostra estava integrada per un total de 31 professors tutors que constituïen la plantilla de professors de l'etapa de primària d'aquests centres. D'aquests 31 docents, 29 eren dones i sols dos eren homes. Les edats oscil·laven entre 23 i 61 anys (mitja de 42 anys). Els cinc centres es trobaven situats en la ciutat de Barcelona i tenien diferents característiques. Un dels centres, al que anomenarem A, era un centre privat amb alumnes de procedència d'un alt nivell socioeconòmic. Els altres dos centres (M i m) eren centres públics amb alumnes de nivell socioeconòmic mig. Els dos centres restants eren centres

amb alumnes de nivell socioeconòmic baix amb una gran quantitat d'alumnes immigrants. Un d'aquests centres era privat concertat (B) i l'altre públic (b). Els 31 professors van ser entrevistats i van contestar el test d'estils educatius. Malgrat tot, sols tres dels centres van accedir a que es realitzessin les observacions. Es van realitzar un total de 55 observacions amb els professors dels centres que van accedir a ser observats. Un dels centres era privat i en ell assistien alumnes d'alt nivell socioeconòmic (A), l'altre era públic i amb alumnes de nivell socioeconòmic mig (M) i el tercer era privat concertat amb alumnes d'un entorn socioeconòmic baix que tenien molts alumnes fills d'immigrants (B).

Anàlisi de dades

Com comentàvem anteriorment les filmacions van ser visualitzades per tres observadors i es va recollir la informació relativa al tipus d'activitats, interrelació del professor amb l'alumne, manifestacions emocionals i activitats relacionades amb l'educació emocional. Els fragments seleccionats es van categoritzar i es van transcriure les manifestacions verbals per posteriorment realitzar una anàlisi categorial de les mateixes. En les observacions el tipus d'activitats que es van desenvolupar es van contabilitzar per minuts. No totes les classes tenien la mateixa duració i hi havia activitats en les que no es podia percebre auditivament al professor, pel què les manifestacions verbals es van ponderar per temps valorat auditivament. Per això la resta dels paràmetres avaluats en la observació van ser contabilitzats en relació al temps de filmació valorat (pautes/per hora). Les comparacions i relacions estadístiques es van realitzar amb les categories que van sortir de l'anàlisi però no amb les subcategories donat que en la majoria dels casos es tractava de casuístiques molt baixes que tenien sols sentit a nivell purament descriptiu. Donat que algunes variables o categories no seguien una distribució normal i que el nombre de professors observats era molt baix es van utilitzar a més de proves paramètriques, proves no paramètriques. Així es van realitzar correlacions paramètriques i no paramètriques, proves T-test, F de Friedman, T de Wilcoxon o H de Kruskal Wallis.

3. RESULTATS

3.1. Entrevistes

En les entrevistes la major part dels professors apuntaven als problemes familiars (39%), tals com la sobreprotecció i la falta d'afecte, com els problemes més freqüentment observats en els nens. També es van indicar altres problemes com la baixa autoestima, la falta de confiança, problemes d'interrelació i

soledat, així com ansietat, impulsivitat i desconcentració, encara que en menor proporció. Segons els professors entrevistats aquests problemes interfereixen en el funcionament de la classe amb interrupcions contínues per comportaments indisciplinats o amb desmotivació i falta d'atenció.

Davant de la pregunta de si coneixien l'educació emocional, el 32% dels entrevistats va afirmar que sí, el 26% va declarar tenir una idea aproximada, en tant que la mateixa proporció va reconèixer tenir una idea molt vaga sobre el tema i sols el 16% va dir no saber res al respecte. No obstant, quan se'ls va demanar què entenien per educació emocional van donar respostes confuses o van assenyalar sols aspectes parcials tals com aprendre a positivitzar les emocions, desenvolupar la persona, expressar pensaments i sentiments, tenir una bona connexió amb els alumnes, etc. Respecte a si l'educació emocional està inclosa en el Disseny Curricular Base, la meitat de les respostes apunten a que està inclosa en l'apartat de valors o poc especificada, encara que la majoria donava respostes confuses respecte a quins aspectes considerar. L'altre meitat considera que no està contemplada. No obstant, tots els professors consideraven que l'escola té un paper fonamental en l'educació emocional. Els aspectes de l'educació emocional que el professorat prioritza feien referència a les relacions interpersonals, i dins d'aquestes al respecte i la tolerància, encara que també van assenyalar aspectes personals aïllats relacionats amb el coneixement dels sentiments i de les emocions, la regulació emocional o l'expressió de les emocions. El 77% dels professors van manifestar que estaven treballant actualment aquests aspectes en les classes de continguts disciplinars o tutories i el 23% dels professors van indicar que no els treballaven sistemàticament. No obstant dos professors van considerar la formació rebuda a magisteri com acceptable, la resta la van considerar nula o insuficient. En quant a la formació de postgrau relacionada amb les emocions alguns professors havien realitzat algun curs relacionat amb l'educació emocional (5), amb competències socials (3), resolució de problemes (1), o prosocialitat (1). D'altra banda, sols una tercera part del professorat va manifestar no conèixer cap metodologia per treballar l'educació emocional. La resta van apuntar a algun llibre, o a discussions grupals, diàleg, tècniques de resolució de conflictes o fitxes d'elaboració pròpia. Quan se'ls va preguntar com treballaven l'acceptació d'un mateix la majoria de les respostes es van relacionar amb l'acceptació física a partir de tutories, diàleg, contes o descripcions. No obstant, el 23% dels entrevistats va donar respostes ambigües.

Respecte a l'autoeficàcia percebuda, les estratègies apuntades pels professors es refereixen fonamentalment a recolzar animant i reforçant acadèmicament, donant seguretat i confiança acadèmica, valorant o ajudant a enfocar la tasca. Sols dos professors van apuntar a estratègies que recolzen la seva

autonomia relacionades amb marcar-se les pròpies fites personals i acadèmiques, mentre que el 19% van contestar eludint respondre a la pregunta.

La majoria dels professors van assenyalar que utilitzaven el diàleg com estratègia per treballar el coneixement i comunicació de les emocions en les tutories o en casos de conflictes. El 25% no van respondre o van donar respostes ambigües. També el diàleg i la reflexió van ser les estratègies per a treballar el coneixement i comunicació de les emocions en les tutories o en cas de conflictes. El 25% no van respondre o van donar respostes ambigües. També el diàleg i la reflexió van ser les estratègies més assenyalsades, conjuntament amb incidir en la importància de conversar i negociar els conflictes, per treballar l'autocontrol. No obstant, alguns professors també van apuntar la utilització d'estratègies específiques com la resolució de conflictes (4 professors), la relaxació o respiració (professors), contar fins a 10 (dos professors), posar-se en el lloc de l'altre (2 professors), o fins i tot castigar-los si el diàleg no funciona (dos professors). El 35% de les respostes van ser respostes ambigües que no clarificaven quin tipus d'estratègia empraven.

Encara que se'ls va preguntar per estratègies que promoguessin la automotivació i l'autorecompensa, la majoria van apuntar a estratègies del mestre per motivar al nen. Sols tres respostes assenyalsaven que l'agent motivador fos el propi nen amb estratègies com cronometrar-se el temps de treball o escollir els deures. El 29% no va respondre a la pregunta.

En referència a la resolució de problemes es va mencionar majoritàriament fomentar el diàleg fonamentalment en les sessions de tutories i sols el 19% va apuntar a la utilització de tècniques de resolució de problemes (19%). Tres professors van indicar com ells resolien els conflictes i una tercera part dels enquestats no va respondre a la pregunta sinó que va donar respostes elusives.

Les estratègies que els professors apunten que utilitzaven per treballar l'assertivitat eren formes en que el professor intentava fer mantenir el respecte als companys més que defendre les pròpies idees o drets. La defensa de les pròpies idees o drets sols va ser mencionada per sis professors. El 39% va donar respostes ambigües que no responien a la pregunta formulada.

Així mateix, sols sis professors van apuntar a estratègies concretes per treballar l'empatia, tals com representació de rols, cooperació entre alumnes o a partir de problemes físics, etc. La meitat dels

professors va respondre eludint la pregunta i la resta apuntant que ho treballaven a través del diàleg o assenyalant l'espai (tutories o classes diàries) en que es treballava.

Per fomentar les habilitats per establir vincles, fomentar la cooperació entre iguals va estar la resposta d'una tercera part dels entrevistats. En set respostes es va apuntar al diàleg com a estratègia i sols en dues es van assenyalat altres estratègies com colònies o organització d'activitats prosocials. La meitat dels entrevistats van donar respostes ambigües que no es corresponien amb la pregunta.

Finalment respecte a la interiorització de les normes socials la meitat dels professors van mencionar estratègies en les que el professor és qui fa respectar les normes. Una tercera part de les respostes indicaven que els alumnes fessin seves les normes i l'altra tercera part no va respondre a la pregunta.

3.2. Observacions

Les activitats que es van desenvolupar en les sessions filmades van ser categoritzades en funció de si es tractava d'activitats individuals, activitats en les que estava implicada tota la classe i activitats grupals (Taula 1). La major part del temps es va dedicar a activitats en la que estava implicada tota la classe, mentre que el temps dedicat a activitats individuals era inferior i les activitats grupals van ser les que menys es van realitzar. La prova T de Wilcoxon va mostrar que aquesta distribució de temps en els tres tipus d'activitats és estadísticament diferent (classe>individuals, $z=-2.2$, $p<0.05$; grup<individual, $z=-3.4$, $p<0.01$; classe>grup, $z=-3.7$, $p<0.01$). L'anàlisi qualitativa d'aquestes activitats va revelar que les activitats individuals eren majoritàriament exercicis, encara que també consistien en lectura o redacció, i fins i tot en algun cas el professor va permetre als alumnes decidir en què volien treballar. Les activitats en les que s'implicava a tota la classe es corresponien als temps en els que el professor explicava la temàtica o organitzava la classe, activitats relacionades amb l'educació emocional, discussions al voltant de problemes o conflictes sorgits dins i fora de l'aula, la realització i correcció d'exercicis, organització d'activitats, la exposició per part dels alumnes del seu treball, o conversacions al voltant de temes personals i activitats com jocs, glopeig de fluor, etc. Les activitats grupals es realitzaven sempre entorn a un exercici.

ACTIVITAT

	A	M	B	Total
INDIVIDUALS	10,07	18,11	15,28	14,49
- Exercicis individuals del tema	0,06	11,08	13,41	9,39
- Llegir individualment	0,00	1,72	0,41	0,80
- Escriure redaccions	0,00	3,35	0,71	1,49
- Treballar en el què volen	0,00	1,50	1,65	1,09
QUE IMPLIQUEN TOTA LA CLASSE	48,96	30,96	48,27	42,73
- Professor explica la temàtica o organitza la classe	7,81	8,67	30,44	15,39
- Parlen de l'organització d'activitats	2,19	6,00	0,10	2,96
- Parlen de coses personals	0,59	1,75	2,76	1,72
- Parlen de problemes o conflictes interpersonals	12,39	7,80	2,35	7,44
- Fan exercicis	9,19	4,15	4,93	5,92
- Corregeixen exercicis	3,37	1,00	4,35	2,79
- Cada nen exposa el què ha passat	9,81	0,00	0,00	2,96
- Es treballen elements relacionats amb l'educació emocional	16,31	5,85	4,77	8,66
- Activitats no relacionades amb continguts disciplinars	0,00	0,00	0,02	0,01
- Jocs	0,00	0,00	0,81	0,26
GRUPALS (sobre continguts de la classe)	0,00	2,76	0,22	0,99

Tabla 1: Categories i subcategories del tipus d'activitats desenvolupades en les observacions. Les categories i subcategories estan mesurades en minuts. Les diferències significatives es troben entre els tres tipus d'activitats.

En referència a la interrelació dels professors amb els seus alumnes es va comptabilitzar el nombre de preguntes directives (que es realitzen esperant una resposta concreta per part de l'alumne), preguntes no directives (en les que no s'espera una resposta concreta), ordres, nombre de reforços positius i de reforços negatius, i contactes físics afectius (taula 2). Respecte a les preguntes dirigides als estudiants, en general van ser més freqüents les preguntes directives que les no directives ($z=-2.3$; $p<0.05$). No es van observar diferències significatives entre els tres centres ni pel què respecta al tipus de preguntes, com a ordres o resolució de conflictes. Malgrat tot, en el centre amb alumnat de nivell socioeconòmic baix es va observar una major proporció d'ordres que en el centre socioeconòmic alt de forma quasi significativa ($H=4.9$; $p=0.08$). També es va observar un major nombre de reforços positius i negatius i de contactes afectius en el centre de mig i baix nivell socioeconòmic que en el d'alt nivell socioeconòmic, encara que aquestes diferències no van ser estadísticament significatives.

INTERRELACIÓ

	A	M	B	Total
PREGUNTES DIRECTIVES	17,17	37,39	40,09	31,55
PREGUNTES NO DIRECTIVES	15,16	15,82	14,68	15,22
ÓRDRES	1,83	3,21	6,15	3,73
RESOLUCIÓ DE SITUACIONS CONFLICTIVES: RESPOSTA PROFESSOR	1,63	1,42	0,76	1,27
- Pregunta al nen quina és la resposta correcta i/o que valori el què ha passat	0,46	0,49	0,39	0,45
- Diu el què s'ha o s'havia de fer, i/o valora el què ha passat	0,65	0,12	0,08	0,28
- Amenança amb retirar algun privilegi o aplicar alguna sanció	0,27	0,00	0,00	0,09
- Fa que el nen es posi en el lloc de l'altre	0,33	0,00	0,28	0,20
- Discuteix amb el nen	0,00	0,12	0,00	0,04
- Renya o marca	0,40	0,31	0,08	0,26
- No fa res	0,00	0,24	0,00	0,08
- Treu importància a l'assumpte	0,17	0,04	0,22	0,14
RESOLUCIÓ DE SITUACIONS CONFLICTIVES: ROL QUE PREN EL PROFESSOR	1,63	1,42	0,76	1,27
- Rol autoritari: el professor marca a l'estudiant o li diu què fa de fer	0,28	0,20	0,00	0,16
- Rol mediador: el professor busca potenciar que els nens resolguin els seus problemes i sols fa de mediador i intenta suavitzar les emocions	0,45	0,52	0,43	0,47
- Rol moralitzant: el professor centra el seu discurs en el què està bé o malament. El nen és passiu.	0,61	0,12	0,14	0,29
- Rol de jutge: els nens exposen els seus problemes i el professor dictamina qui té raó.	0,36	0,09	0,11	0,19
- Rol submis: el professor té dificultats per controlar el comportament dels nens i cedeix davant d'ells	0,00	0,12	0,00	0,04
- Rol passiu: el professor no actua davant del conflicte o l'ignora.	0,00	0,24	0,08	0,10
REFORÇOS POSITIVS	8,51	18,49	21,03	16,01
- Expressions típiques com "molt bé"	6,88	16,27	17,80	13,65
- Referits a respostes o produccions de l'alumne	8,36	18,04	20,02	15,47
- Referits al comportament de l'alumne	0,15	0,45	0,58	0,39
- Referits a qualitats físiques dels alumnes	0,00	0,00	0,33	0,11
- Referits a qualitats de la personalitat de l'alumne	0,00	0,00	0,10	0,03
REFORÇOS NEGATIUS	4,11	10,91	8,04	7,68
- Refereixen al nen	0,25	0,00	0,17	0,14
- Refereixen al comportament inadequat	2,70	4,38	2,44	3,17
- Refereixen a descuits o no fer deures	0,00	0,00	0,59	0,20
- Refereixen a l'exercici o resposta del nen	0,14	0,04	0,82	0,34
- Criden l'atenció o ordena	0,50	3,41	1,81	1,91

- Es normatiu: orienta el comportament	0,14	1,84	1,53	1,17
- Amenaça	0,55	1,08	0,38	0,67
- Es queixa	0,00	0,23	0,23	0,16
- Castiga	0,00	0,00	0,08	0,03
- Desvalora al nen o al seu comportament	1,14	0,25	0,96	0,78
- Refereix la pregunta que li ha fet el nen	0,00	0,00	0,07	0,02
- Resulta sarcàstic	0,00	0,43	0,93	0,45
CONTACTES AFECTIUS: TOQUEN CAP, CARA, BRAÇ, ETC. AFECTIVAMENT	1,55	10,58	9,52	7,22

Taula 2. Categories i subcategories de la interrelació del professor amb l'alumne per centres. Les dades estan en freqüències per hora. Les diferències estadísticament significatives o quasi significatives es troben entre preguntes directives i no directives i entre les ordres emeses en el centre de nivell alt i baix.

L'anàlisi qualitativa va indicar que les estratègies més emprades per resoldre les situacions conflictives era preguntar als alumnes, dir què era el correcte, renyar i/o utilitzar l'empatia. Així mateix es va observar que els professors adopten diferents rols davant dels conflictes que poden variar en diferents situacions encara que hi ha una certa tendència a repetir els rols. El rol autoritari identifica als professors que marquen als estudiants o els diuen què han de fer. Els professors quan agafen el rol mediador intenten potenciar que els nens solucionin els seus problemes i es limiten a prendre un paper intermediari intentant paral·lelament suavitzar les emocions que suscita el conflicte. El rol moralitzant descriu l'actitud de generar un discurs entorn del què està bé o malament. Encara que en d'altres rols com el de mediador també es dona informació en el discurs referent als valors, en aquest cas no es persegueix potenciar el paper del nen sinó que aquest es manté passiu. En el rol de jutge, el professor escolta l'exposició respecte al problema que fan els nens i dictamina qui té la raó. El rol submís descriu les situacions en les que el professor té dificultats per controlar el comportament dels nens i cedeix davant d'ells. I el rol passiu refereix el comportament de no fer res respecte al conflicte o ignorar-lo. Els rols més emprats van ser els de mediador i el moralitzant.

L'anàlisi qualitativa dels reforços positius indicava que en la majoria dels casos es tractava d'expressions prototípiques tals com "molt bé" i que es referien a les respostes correctes o produccions dels alumnes. En molta menor mesura es referien al comportament, qualitat físiques o personals. D'altra banda, en la majoria dels casos els reforços negatius es referien a comportament inadequats, encara que també a les produccions del nen, descuits o preguntes. En d'altres casos eren normatius, es a dir, indicaven la conducta correcta, o comportaven amenaces explícites, queixes o càstigs. Fins i tot en

alguns casos resultaven sarcàstics o desvaloritzaven al nen. Les verbalitzacions del professor sobre elements emocionals es relacionaven fonamentalment amb la interiorització de normes socials, la autoeficàcia percebuda i la comprensió emocional.

Així mateix també es relacionaven amb l'establiment de vincles, la regulació emocional, l'autoconcepte i l'increment o disminució de l'autoestima, l'expressió emocional, el control d'impulsos, l'acceptació de les característiques diferencials dels altres, l'habilitat per reforçar als demés, l'assertivitat, i l'habilitat per recompensar-se i motivar-se a un mateix (taula 3).

MANIFESTACIONS VERBALS REFERIDES A LES EMOCIONS

	A	M	B	Total
MANIFESTACIONS VERBALS (TOTAL)	7,13	20,50	7,81	11,81
AUTOEFICÀCIA PERCEBUDA (ALABA LA PRODUCCIÓ O RESPOSTA DEL NEN)	1,72	2,09	1,07	1,63
AUTOESTIMA	0,13	0,65	0,74	0,51
MANIFESTACIONS QUE PODEN DISMINUIR L' AUTOESTIMA	0,25	0,00	0,47	0,24
AUTOCONCEPTE	0,25	0,07	0,09	0,14
NORMES	1,36	11,67	2,90	5,31
- Respectar els toms o esperar als companys	0,20	1,83	0,76	0,93
- El professor actua de model de bons modals: donar gràcies, demanar perdó, etc.	0,19	1,79	0,29	0,75
- No fer soroll o interrompre, estar atent o sentar-se bé	0,25	7,01	1,51	2,92
- Responsabilitat en fer els deures	0,17	0,00	0,10	0,09
- Responsabilitat social: no fer trapes, mantenir els compromisos assumits, col·laborar, etc.	0,10	0,16	0,24	0,17
- No molestar als companys, insultar o riure-se'n	0,39	0,88	0,00	0,42
COMPREENSIÓ EMOCIONAL	2,25	1,83	1,35	1,81
- El professor mostra reconèixer o comprendre les emocions o sentiments de l'alumne	0,84	0,56	0,47	0,63
- El professor insta als alumnes a comprendre o reconèixer les emocions dels altres alumnes	0,67	0,69	0,41	0,59
- El professor insta als nens a comprendre les seves pròpies emocions	0,53	0,14	0,18	0,28
- Discuteix les causes de les emocions	0,27	0,06	0,14	0,16
- El professor parla als nens de les seves pròpies emocions o problemes	0,05	0,11	0,00	0,05
- El professor s'interessa per saber si han trobat difícil o fàcil la tasca	0,22	0,24	0,42	0,29

- El professor parla de les emocions de forma independent de qualsevol realitat concreta.	0,05	0,09	0,00	0,04
EXPRESSIÓ EMOCIONAL	0,14	0,24	0,25	0,21
REFORÇAR ALS COMPANYS	0,23	0,78	0,15	0,38
- El professor actua de model felicitant als nens	0,09	0,31	0,08	0,16
- El professor demana als nens que feliciten o diguin coses positives als seus companys	0,14	0,12	0,08	0,11
- El professor actua de model agraint alguna cosa a un alumne	0,00	0,35	0,00	0,12
ESTABLIR VINCLES	0,56	1,20	0,49	0,75
- Promou la cooperació o ajuda dels nens dins de l'aula	0,37	1,08	0,37	0,61
- Promou la cooperació o ajuda dels nens fora de l'aula	0,08	0,00	0,07	0,05
- Mostra models de solidaritat	0,00	0,00	0,20	0,07
- Promou la interrelació amb altres persones	0,05	0,12	0,04	0,07
- Parlen de les relacions que hi ha en la classe	0,26	0,00	0,00	0,09
REGULACIÓ EMOCIONAL	0,53	0,92	0,19	0,55
- Realitzen activitats específiques per tranquil·litzar-se	0,00	0,00	0,08	0,03
- Reconeix la dificultat de la tasca i/o anima	0,09	0,29	0,11	0,17
- Intenta tranquil·litzar amb expressions verbals	0,38	0,42	0,00	0,27
- Els diu que no tinguin vergonya o que es llencin	0,00	0,21	0,00	0,07
- Els orienta a buscar solucions	0,06	0,00	0,00	0,02
CONTROL DE IMPULSOS	0,00	0,44	0,10	0,18
- Demana al nen que controli l'atenció	0,00	0,04	0,10	0,04
- Demana al nen que esperi i no es precipiti	0,00	0,41	0,00	0,14
ACEPTACIÓ DE LES DIFERÈNCIES AMB ELS ALTRES	0,10	1,05	0,09	0,41
- Fa notar que en algunes coses són diferents i en d'altres similars	0,10	0,53	0,00	0,21
- Incideix en que no s pot jutjar que no es pot jutjar als altres sols pel seu aspecte extern o una característica aïllada	0,00	0,39	0,00	0,13
- Porta l'atenció a les qualitats personals dels altres	0,00	0,13	0,09	0,07
ASERTIVIDTAT	0,32	0,41	0,10	0,27
- Els deixa decidir què fan	0,10	0,04	0,10	0,08
- Els demana l'opinió	0,00	0,24	0,00	0,08
- Insisteix en que defensin el seu paper i no es deixin influenciar pels altres	0,17	0,13	0,00	0,10
- Els dona el paper protagonista	0,05	0,00	0,00	0,02
AUTORECOMPENSA: INSISTEIX EN QUE VALORIN EL QUÈ HAN FET	0,09	0,24	0,00	0,11

AUTOMOTIVACIÓ	0,15	0,00	0,00	0,05
---------------	------	------	------	------

Taula 3. Categories i subcategories de les manifestacions verbals del professor relacionades amb les emocions per centres. Les dades estan en freqüències per hora. Les diferències estadísticament significatives o quasi significatives es troben en la freqüència total de manifestacions dels tres centres, en les manifestacions referides a normes i control d'impulsos entre el centre de nivell alt i mig, i en les referides a autorecompensa entre el centre de nivell mig i baix.

En el centre M es van observar més manifestacions verbals relacionades amb elements emocionals que en el centre A ($H=5.03$; $p<0.05$) i el B ($H=3.69$; $p=0.05$). Així mateix el centre B també realitzava més manifestacions verbals relacionades amb les emocions que el centre A ($H=6$; $p=0.05$). Les diferències entre el centre B i M en aquest tipus de manifestacions es van centrar fonamentalment en que el centre M feia més intervencions dirigides a potenciar la capacitat de recompensar-se a si mateixos ($H=3.58$, $p=0.06$) de forma quasi significativa. I respecte al centre A, el centre M realitzava més intervencions dirigides a que els nens interioritzin les normes socials ($H=3.7$; $p=0.05$) o al control d'impulsos ($H=3.58$; $p=0.06$) de forma quasi significativa.

La majoria de les manifestacions referides a la interiorització de les normes socials es referien a no molestar als companys, en molta menor mesura respectar els torns, donar exemple de bons modals i no interrompre. En algunes sessions també es va observar al professor reclamar la responsabilitat de mantenir compromisos, o no fer trapes, fer els deures, etc. Com pot observar-se a la taula 3 en la majoria dels casos les manifestacions referides a la comprensió de les emocions es refereixen a actituds empàtiques del professor cap als alumnes i les actuacions del professor dirigides a assolir que els alumnes reconeixin i/o compreguin les emocions pròpies i dels seus companys. En la categoria reforçar als demés pot observar-se que en la majoria dels casos en que això es produeix el professor actua de model. En la d'establir vincles fonamentalment les manifestacions es refereixen a cooperar amb els alumnes dins de l'aula. En la de regulació de les emocions majoritàriament es tracta d'intervencions externes tals com dir-li "tranquil·litza't", no s'ensenya a que el nen aprengui a regular per si mateix les seves emocions. El mateix succeeix amb el control d'impulsos en els que el professor reclama l'atenció o que no es precipiti. Per treballar l'acceptació de les diferències dels altres fonamentalment es recórrer a apuntar que existeixen diferències en la forma de ser, vestir, etc, i que no s'ha de jutjar als demés per les aparences o les diferències. I en les manifestacions relacionades amb l'assertivitat es tracta d'intervencions del professor en que demana la opinió als alumnes o insisteix en que defensin el seu punt de vista.

L'anàlisi qualitativa va revelar que les activitats relacionades amb l'educació emocional anaven dirigides a potenciar l'establiment de vincles, reforçar l'autoconcepte o l'autoestima, treballar el coneixement de les emocions, impulsar la capacitat per reforçar als altres, o controlar els impulsos. Els medis emprats en aquestes activitats van ser redaccions, exposicions, lectura de text, activitats de tutories o demorar l'acció. No es van observar diferències significatives entre centres en el nombre d'activitats relacionades amb l'educació emocional.

Es van contrastar les observacions entre les classes de tutories i les classes en que es donaven continguts disciplinars. Es va observar que en les classes de tutories es realitzaven menys activitats individuals ($H=12.36$, $p<0.001$), preguntes directives ($H=4.18$, $p<0.05$), reforços positius ($H=8.71$, $p<0.01$) i més intervencions per resoldre conflictes ($h=11.44$; $P<0.01$), augmentar l'autoconcepte ($H=7.37$, $p<0.01$) o establir vincles ($H=3.39$, $p=0.07$) de forma estadísticament significativa o quasi significativa.

També es va observar que les pràctiques estaven influïdes pel curs educatiu. El curs en que s'impartia docència va correlacionar negativament amb les preguntes directives ($r=-0.37$, $p<0.05$), les ordres ($r=-0.38$, $p<0.05$) i positivament amb les manifestacions dirigides a treballar l'autoconcepte ($r=0.40$, $p<0.05$) i l'assertivitat ($r=0.42$, $p<0.05$).

3.3. Estils educatius

En referència als estils educatius no es va trobar cap correlació d'aquests estils amb el curs ni els anys d'experiència docent. Tampoc es van observar diferències en funció del cicle educatiu en el que s'impartia docència. Però es van trobar algunes relacions significatives o properes a la significació estadística. Així l'edat correlacionava positivament amb el perfil assertiu ($r=0.34$ $p=0.09$); l'antiguitat en el centre de forma negativa amb el perfil sobreprotector ($r=-0.42$; $p<0.05$) i el nombre de fills també va correlacionar negativament amb el perfil sobreprotector ($r=-0.25$; $p=0.08$). D'altra banda es va trobar que els mestres de les escoles privades puntuaven més alt en el perfil inhibicionista que els mestres de la pública de forma quasi significativa ($t=1.98$; $p=0.06$). D'altra banda, el nivell sociocultural de l'alumnat va influir en l'estil sobreprotector dels mestres de forma que a major nivell socioeconòmic dels alumnes menys sobreprotecció. No obstant, les diferències estadístiques sols es van observar en el nivell socioeconòmic baix respecte als altres dos. Els mestres amb alumnes de nivell socioeconòmic baix van puntuar més alt en aquest estil que els mestres amb alumnes de nivell mig

($t=3.77$; $p<0.01$) o alt ($t=4.57$; $p<0.001$). D'altra banda, els mestres dels alumnes de nivell socioeconòmic alt puntuaven més alt en el perfil inhibicionista que els mestres d'alumnes de nivell mig de forma propera a la significació estadística ($t=1.88$; $p=0.08$).

3.4. Relacions entre les variables personals del docent, la pràctica educativa i els estils educatius

La relació entre el test d'estils educatius, l'edat i la experiència amb les observacions en l'aula es va analitzar mitjançant correlacions no paramètriques amb les categories. No es van observar correlacions significatives dels paràmetres observats amb l'edat, l'antiguitat, l'experiència o els fills. Malgrat tot, sí es van observar relacions entre els estils educatius i alguns dels paràmetres avaluats en les observacions. L'estil sobreprotector es va relacionar positivament amb les preguntes directives ($r=0.36$, $p<0.05$). Així mateix es va observar una relació negativa entre el perfil punitiu i el control d'impulsos ($r=-0.43$, $p<0.05$).

4. DISCUSSIÓ

De l'anàlisi de les entrevistes es va desprendre que en general tots els professors creuen que l'escola ha de treballar l'educació emocional, però tots, excepte dos, van declarar que no se'ls havia format adequadament per desenvolupar aquesta tasca. En aquest sentit alguns professors van apuntar haver realitzat formació permanent relacionada amb algun aspecte de l'educació emocional. Això ens porta a pensar que en general el professorat desitja formar-se al respecte però que l'oferta formativa no és suficient o eficient. Moltes de les respostes van denotar un desig de donar una impressió positiva. Així un 84% va manifestar conèixer el què és l'educació emocional però en general no van poder explicar amb claredat el que era i si ho feien era de forma molt parcial. Segurament per la mateixa raó quasi tots els enquestats van apuntar que utilitzaven estratègies per treballar els diferents aspectes de l'educació emocional sobre els que es preguntaven, però pocs van assenyalar algun tipus d'estratègia específica. En molts casos es referia a la tutoria com espai però no es descrivien les estratègies. De fet, entre un 50% i un 19% de les respostes eren àmbigües, fet que connotava que no entenien el concepte encara que se'l definís i es poses un exemple. Això concorda amb la falta de formació expressada pels entrevistats. En la mateixa línia, la utilització del diàleg com a metodologia per a desenvolupar l'educació emocional va estar una constant en quasi totes les respostes, la qual cosa indica el desig de treballar aquests aspectes però que no es disposa de la formació ni dels recursos necessaris. Els aprenentatges emocionals són aprenentatges implícits que difícilment poden ser assimilats des del

raonament cognitiu deslligat de les emocions. En aquest sentit poques respostes van apuntar a estratègies específiques que no recorrin al treball cognitiu.

Les filmacions ens van permetre contrastar les declaracions del professorat amb la pràctica quotidiana en l'aula. Les observacions van revelar que les activitats grupals són infrautilitzades, malgrat que aquest tipus d'activitat és molt adequat pel desenvolupament emocional, ja que implícitament es treballen les habilitats socials, l'establiment de vincles, la responsabilitat social, etc. Les discussions entorn a problemes o temes personals van constituir també un marc útil per treballar l'educació emocional, donat que es parteix dels problemes i emocions vivenciats pels alumnes i permeten incidir en les múltiples dimensions de l'educació emocional. Així mateix, resulta interessant la pràctica observada de permetre que els alumnes dediquin els últims minuts de la classe a les tasques que creuen convenientes, donat que facilita l'exercici de l'autonomia i la planificació de la pròpia activitat, amb lo que s'assenten les bases de l'autocontrol i l'autodeterminació.

Respecte a la interrelació professor-alumne, considerem que una major utilització de preguntes no directives –en les que l'alumne pot tenir una major dosi de protagonisme–, que de preguntes directives, en les que el control recau fonamentalment en el professor, constitueix una forma no explícita d'incrementar l'autoeficàcia percebuda del nen, pròpia de l'estil educatiu assertiu. No obstant, es va observar una major proporció de preguntes directives que no directives, la qual cosa indica que, encara que el professorat tenia puntuacions més altes en l'estil educatiu assertiu, això no es reflectia a la pràctica. Aquesta mateixa dificultat s'observa en el rol que assumeixen els professors en la resolució de conflictes. En aquestes situacions és molt positiu que el rol més emprat sigui el de mediador, no obstant, aquest sols es fa servir en el 37% dels casos, recolzant-se en rols moralitzants, de jutges o autoritaris en les altres vegades. Així mateix, les ordres reflecteixen que el control de la conducta de l'alumne recau externament a ell, en el professor. El fet de que siguin més freqüents en el nivell socioeconòmic baix estaria en consonància amb la major puntuació en l'estil sobreprotector d'aquests docents.

Pel que fa als reforços verbals, els positius solen adoptar la forma del "bé" o "molt bé" prototípic, mentre que els negatius són més variats pel que probablement aquests últims tinguin més força o siguin més significatius per l'alumne. D'altra banda, donat que es van quantificar més reforços positius que negatius (més del doble) es pot pensar que la hipotètica millora de l'autoestima que produeixen els reforços positius permetrien tolerar les recriminacions sense perjudici pel desenvolupament personal

del nen (Magaz i García, 1998). No obstant, no es va controlar en la observació a quins alumnes anaven dirigits els reforços per la complexitat metodològica que pressuposava. Malgrat tot, vam observar que en molts casos els reforços negatius anaven dirigits a un o dos nens de l'aula i aquests mateixos nens eren els menys reforçats positivament. En aquests alumnes el balanç de reforços positius i negatius està invertit, potenciant l'atribució externa de l'èxit (Elliot i Dweck, 1988) i constituint una amenaça seria pel desenvolupament de la seva autoestima. Això suposa un risc de potenciar els comportament disruptius de l'alumne i conseqüentment incrementar els reforços negatius del professor, en una espiral d'interrelació negativa en la que el desenvolupament socioemocional del nen és el principal perdedor. D'altra banda, tal com apunta De la Caba (2000), la utilització dels reforços positius s'ha de realitzar amb molta cura perquè sinó per comparació social es disminueix l'autoestima d'aquells que mai la reben.

En l'apartat de les manifestacions verbals del professor relacionades amb l'educació emocional vam comptabilitzar que pràcticament la meitat es dirigien a promoure normes socials i que la resta es relacionava principalment amb l'autoeficàcia percebuda i la comprensió emocional. S'ha de valorar, però, que la freqüència va ser molt baixa. D'altra banda, alguns dels aspectes valorats com la capacitat per autoregular les emocions, el control d'impulsos o l'assertivitat, estaven absents donat que el docent era qui assumia el control i no es potenciava que el nen desenvolupés aquest control. La menor quantitat de manifestacions emocionals del centre A (centre privat de nivell socioeconòmic alt) es podria atribuir a que en aquest tipus de centre la demanda (de la direcció de l'escola i dels pares) està més relacionada amb el desenvolupament cognitiu i l'adquisició dels continguts disciplinars amb la qual cosa els aspectes emocionals es restringeixen a les sessions de tutories.

Malgrat el baix nombre de professors que conformaven la mostra, van aparèixer algunes correlacions que, encara que no fossin significatives, eren properes a la significació estadística. En aquest sentit va ser molt suggerent que l'edat, i no l'experiència docent, correlacionés amb el perfil assertiu. De fet, en un altre estudi (Sala, 2002) vam observar que el perfil assertiu es podria vincular amb un bon estat afectiu general i que l'edat es relacionava positivament amb l'optimisme. D'altra banda, l'experiència en el centre i l'experiència maternal es relacionava negativament amb el perfil sobreprotector, la qual cosa indicaria que probablement la experiència disminueix l'ansietat davant de la responsabilitat en tenir cura dels nens. A demés, l'estil sobreprotector correlacionava positivament amb les preguntes directives, la qual cosa suggeria que l'actitud sobreprotectora condueix a assumir un major control del professor en la situació d'aula. D'altra banda, l'associació positiva en la condició privada dels centres i

l'estil inhibicionista suggereix que els mestres contractats per una escola privada podrien tenir una percepció de la responsabilitat educativa més compartida amb l'entorn del nen dins i fora del centre. Una altra dada interessant és que l'estil educatiu està mediatitzat per la percepció dels recursos socioeconòmics dels nens augmentant el perfil sobreprotector en la mesura en que el nivell socioeconòmic dels nens disminueix, incrementant-se el perfil inhibicionista quan els nens tenen un alt nivell socioeconòmic. La relació entre el perfil punitiu i el control d'impulsos és negativa. Això s'explicaria perquè, segons Magaz i García (1998), l'educador amb perfil punitiu considera que el nen "ha de comportar-se" d'acord a les normes i no que "ha d'aprendre" a comportar-se d'acord amb les normes.

També es van observar relacions entre el cicle educatiu i les pràctiques educatives valorades. A mesura que s'incrementa l'edat dels nens, o s'augmenta de curs, es produeix una disminució del control de professor, observant-se una correlació negativa amb les preguntes directives i les ordres, i un major treball de l'assertivitat i l'autoconcepte. Ha de considerar-se, però, que el nombre de subjectes va condicionar que moltes de les diferències observades no arribessin a la significació estadística. Això suggeria que la relació de les variables personals i contextuals en la dimensió emocional de la pràctica educativa pot ser molt major de la observada en aquest estudi.

5. CONCLUSIONS

D'aquest estudi es desprèn que el professorat està concient de la necessitat de treballar l'educació emocional en l'aula. No obstant, no disposa ni de la formació ni dels recursos per treballar-la. Els seus esforços es centren en el diàleg, el que comporta freqüentment una actitud moralitzant en la que l'alumne pren un paper passiu.

Les observacions van suggerir que varies de les pràctiques quotidianes poden ser útils per treballar els components de l'educació emocional. D'entre les activitats desenvolupades a l'aula algunes com les grupals, les discussions sobre problemes o temes personals i la pròpia gestió del temps es van mostrar com bones oportunitats per aprofundir en la dimensió emocional. En la pròpia interrelació professor-alumne es pot millorar el desenvolupament emocional mitjançant una major utilització de les preguntes no directives que incrementen l'autoeficàcia percebuda de l'alumne i l'assumpció del rol mediador en la resolució de conflictes. Un dels elements en els que el professorat hauria de posar especial atenció és en la utilització dels reforços verbals, intentant evitar que els reforços positius es converteixin en expressions prototípiques –amb la qual cosa el seu valor reforçador queda disminuït– i que els negatius

adquireixen major força al ser més variats. Per altra banda s'ha de considerar que la utilització de reforços negatius ha d'apuntar a les conductes correctes i no recaure sols sobre una part de l'alumnat donat que amb això sols es generen més comportaments disruptius i una disminució de l'autoestima. Un altre dels aspectes útils és aprofundir en els aspectes emocionals que sorgeixen en el dia a dia. No obstant s'observa que aquest recurs és poc emprat per la majoria de professors i que quan s'utilitza no sol induir un paper actiu en l'alumne. Malgrat tot, uns pocs professors van demostrar tenir una gran habilitat per incloure aspectes emocionals en el seu discurs en les diferents tasques que es realitzen a l'aula, promovent l'autocontrol, l'assertivitat, l'autoeficàcia percebuda, la comprensió emocional, etc. Un dels altres aspectes que es desprèn d'aquest estudi és que els estils educatius estan mediatitzats per diferents variables personals, experiencials i per la percepció que el professor té dels seus alumnes. La inclusió de la dimensió emocional en la pràctica educativa, estaria relacionada amb aquests estils educatius i altres aspectes com l'edat dels alumne si el seu nivell socioeconòmic.

En definitiva, la pràctica educativa es desenvolupa en un sistema interactiu en el que inevitablement la esfera emocional es troba present pel què qualsevol pràctica té un efecte educatiu o deseducatiu socioemocional en els alumnes. Es per això que es requereix de plans formatius per a que el professorat que està en actiu i una revisió de la formació inicial del professorat.

Així, en la pràctica educativa quotidiana es pot potenciar el desenvolupament emocional de l'alumne modificant sols alguns aspectes metodològics i de patrons d'interrelació amb l'alumnat. Amb això treballar l'educació emocional està a l'abast de tots els professors i dins de les possibilitats curriculars.

REFERÈNCIES

- DE LA CABA, M.A. (2000) Intervención educativa para la prevención y el desarrollo socioafectivo en la escuela, en F. LÓPEZ, I. ETXEBARRIA, M.J. FUENTES i M.J. ORTIZ, (coord). *Desarrollo afectivo y social*. Madrid: Pirámide, 361-382.
- EISENBERG, N.; FABES, R.A. i LOSOYA, S. (1997): Emotional Responding: Regulation, Social Correlates, and Socialization, en P. SALOVEY i D.J. SLUYTER, (eds.) *Emotional Development and Emotional Intelligence*. New York: BasicBooks, 129-163.
- ELLIOT, E.S. i DWECK, C.S. (1988) Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 5-12.

- MAGAZ, A. i GARCÍA, E.M. (1998) *Perfil de estilos educativos. Manual de referencia*. Bizcaia: Albor-COHS.
- ORTÍZ, M.J. (2000): El desarrollo emocional, en F. LÓPEZ, I. ETXEBARRIA, M.J. FUENTES i M.J. ORTIZ, (coord). *Desarrollo afectivo y social*. Madrid: Pirámide, 95-124.
- PARKE, R.D.; MACDONALD, K.B.; BURKS, V.M.; CARSON, J.; BHAVNAGRI, N.; BARTH, J.M. i BEITEL, A. (1989): Family and peer systems: In search of linkages. En k. Kreppner i R.M. Learner; (Eds.), *Family systems and life span development*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 65-91.
- SALA ROCA, J. (2000): *Psicobiología de les emocions i educació emocional*. I Congrés Estatal d'Educació Emocional. Barcelona, 3-5 de febrero.
- SALA, J. (2002): Estilos educativos i competencias emocionales en estudiantes de ciencias de la educación. *Revista española de pedagogía*, 223, 543-558.
- SALA, J. i ABARCA, M. (2001): La educación emocional en el currículum. *Teoría de la Educación*, 13, 209-232.
- THELEN, E. i SMITH, L.B. (1998): Dynamic systems theories, en W. Damon, (ed) *Handbook of Child Psychology. VI. Theoretical Models of Human Development* (5ª edición). New York: John Wiley & Sons, Inc., 563-634.

PROGRAMA D'EDUCACIÓ EMOCIONAL PER A LA PRÀCTICA EDUCATIVA DE PRIMÀRIA

1. JUSTIFICACIÓ

La introducció de l'educació emocional a la pràctica educativa no sols permetrà acostar-nos a l'objectiu del desenvolupament integral dels alumnes, la prevenció de trastorns psicològics, la millora de la qualitat de vida de les noves generacions... sinó que també constituirà una eina clau per solucionar molts dels problemes als que s'enfronta avui en dia l'educació (els problemes motivacionals dels joves, els conflictes, l'agressivitat, etc.) i alhora proporcionarà eines al professorat per fer front als propis problemes d'estrès laboral, per tenir cura de la pròpia dimensió emocional i per millorar la seva qualitat de vida. A més aquest programa està pensat perquè el professor incorpori l'educació emocional com a part de la seva quotidianitat educativa, com a metodologia, com a forma de relacionar-se... sense demanar un espai o un temps específic, cosa que dificultaria la seva implantació.

2. FINALITATS

1. Millorar el desenvolupament emocional dels estudiants i generar actituds positives vers l'aprenentatge
2. Millorar el benestar emocional del professorat
3. Millorar les interrelacions tant entre el professorat com entre el professor i l'alumnat
4. Capacitar al professorat per incidir positivament en el desenvolupament emocional dels alumnes

3. OBJECTIUS GENERALS DEL PROGRAMA

1. Conscienciar els docents de les oportunitats que hi ha a la pràctica docent quotidiana per promoure el desenvolupament emocional dels alumnes

2. Proporcionar eines perquè els professors puguin introduir canvis en la pràctica educativa per tal de treballar la dimensió emocional
3. Conscienciar al professorat de com incideix la dimensió emocional en la seva interrelació amb l'alumnat i la resta de companys
4. Millorar la interrelació del professorat amb l'alumnat per tal de promoure actituds positives en els estudiants vers l'aprenentatge
5. Millorar la interrelació amb els companys per tal de millorar el clima de treball i potenciar la cooperació
6. Millorar el benestar emocional del professorat i donar eines per afrontar l'estrès
7. Aportar estratègies que incideixin en el desenvolupament de les competències socioemocionals en els estudiants que fomentin un clima de convivència

4. CONTINGUTS

1. Intel·ligència emocional
2. Emocions i competències emocionals
 - a. Què és l'emoció i les competències emocionals
 - b. Relació emoció-cognició-acció
3. Incidència de les emocions i la competència emocional en el dia a dia
 - a. Com influeix l'estat afectiu en la qualitat de vida: benestar i salut
 - b. Com influeixen les emocions i les competències emocionals en les nostres relacions
 - c. Com influeixen les emocions i competències emocionals en el nostre rendiment
 - d. La rellevància de l'autoestima en el benestar
4. Emoció i aprenentatge
 - a. Motivació, atribució dels resultats i l'autoeficàcia percebuda
 - b. Com incideixen les emocions en l'atenció, concentració, memòria i consolidació dels aprenentatges
5. Desenvolupament emocional i socialització emocional a l'escola

- a. Etapes del desenvolupament emocional
 - b. Incidència del desenvolupament emocional en el desenvolupament social
 - c. Agents de socialització del desenvolupament emocional: família, iguals i escola
 - d. Paper del professorat en el desenvolupament emocional
6. Educació emocional
- a. Objectius de l'educació emocional
 - b. Continguts de l'educació emocional
 - i. Consciència i comprensió dels estats emocionals
 - ii. Expressió emocional
 - iii. Establiment de vincles
 - iv. Reactivitat emocional i regulació emocional
 - c. Tipologies de programes d'educació emocional

5. METODOLOGIA

La metodologia emprada en el programa és *l'empowerment o model de capacitació*. És a dir, el principi rector és l'autonomia, per això el programa pretén capacitar els professors perquè siguin capaços de detectar les seves pròpies necessitats, prendre les decisions sobre què volen treballar, posar en funcionament els mecanismes per assolir els aprenentatges desitjats i avaluar l'eficàcia del procés. Nosaltres partim de (aquest "de" no sé si hi ha d'anar) que el professor té instruments per treballar l'educació emocional que utilitza de forma irregular i dels que no és conscient. Amb el programa pretenem en primer lloc que el professor sigui conscient de les seves fortaleces, és a dir, de les seves competències socioemocionals i les estratègies d'educació socioemocional que millor li funcionen. Pensem que a partir de la detecció dels propis punts forts el docent podrà optimitzar la utilització dels recursos que ja disposa i posteriorment introduir gradualment altres recursos.

És per això que el programa funciona com a un assessorament, en el que es facilita al professor la informació per a què pugui fer aquest diagnòstic de les seves necessitats com a docent i dels seus

alumnes, s'analitza les possibles maneres d'introduir l'educació emocional a la pràctica educativa, es fa un seguiment dels canvis introduïts en la pròpia pràctica i una avaluació final dels resultats assolits.

La informació que es facilitarà a cada professor perquè pugui fer una reflexió sobre la situació d'ell mateix i de la seva aula respecte a les competències socioemocionals seran: un filmació d'una sessió d'aula de llengua, un test de competències socioemocionals d'ell mateix i un test de competències socioemocionals dels seus alumnes. Aquesta informació serà estrictament confidencial, només es proporcionarà a cada professor el seu material. Així mateix, se li facilitarà la informació necessària per interpretar els tests, unes plantilles d'observació perquè visualitzi el vídeo i pugui fer una observació el més objectiva possible (per evitar el que es fixin solament en petits aspectes i es caigui en l'autocrítica negativa). El professor podrà consultar qualsevol cosa en privat amb les formadores sempre que ho vulgui. A partir d'aquest material es demanarà al docent que seleccioni alguns objectius preferents del que voldria treballar.

Les sessions formatives es duran a terme al llarg de 8 sessions d'una hora i mitja de duració. A les tres primeres sessions s'analitzaran alguns elements bàsics com la diferència entre emocions i competències emocionals, la possibilitat d'educar-les, el desenvolupament i la socialització de les competències emocionals. Aquests aspectes són claus per situar el paper de l'educador en relació al desenvolupament emocional dels alumnes, i en relació a com vivència ell mateix la seva tasca professional. En l'última d'aquestes tres sessions es retornarà a cadascun dels professors les filmacions i els tests, per a que puguin analitzar-los i decidir quins aspectes volen treballar preferentment. A les cinc sessions restants s'analitzaran algunes de les competències més rellevants, i el com poden treballar-se en el dia a dia de l'aula. Al final de cada sessió es facilitarà a cada docent una plantilla perquè anoti quins elements intentarà posar a la pràctica (no és obligatori) i com li ha funcionat. A l'inici de les sessions, si els professors ho desitgen, es deixarà un temps per comentar com els ha anat les estratègies provades.

Al final del programa es realitzarà de nou una filmació per professor i els tests, i s'omplirà un qüestionari sobre com s'ha desenvolupat el programa. Aquesta informació es retornarà a cada professor per tal que pugui analitzar els canvis que s'hagin produït.

1er Bloc: Coneixements bàsics (3 sessions)

- Emocions, competències emocionals i intel·ligència emocional
- Desenvolupament emocional
- Socialització de les emocions. Devolució tests i vídeos



Anàlisi de necessitats i establiment d'objectius individuals

2on Bloc: Com educar les competències emocionals (5 sessions)

- Comprensió emocional: d'un mateix i dels altres.
- Autoregulació emocional i resolució de conflictes.
- Expressió emocional i regulació emocional dels altres
- Establiment de vincles



Experimentació

Experimentació

Experimentació

Experimentació

6. AVALUACIÓ

L'avaluació de l'efectivitat del programa es va realitzar a partir dels mateixos instruments d'avaluació que es proporcionava al professorat. Així el pla d'avaluació va quedar en:

Què avaluem i com

QUÈ	COM
Avaluar el disseny del programa	
pertinença del programa (objectius)	<ul style="list-style-type: none"> - Qüestionari - Sessió avaluació final - Observació participant dels propis formadors
continguts	
metodologia	
temporització	
formadors	
Avaluar els efectes del programa	
Sobre el professorat	
- Si estan aplicant estratègies d'Eem en la pràctica docent diària	- Contrast vídeos / plantilles
- Si han millorat les seves competències emocionals	- Contrast Test del Bar-On
- Si han canviat les relacions entre els professors dins el centre	<ul style="list-style-type: none"> - Qüestionari i avaluació final - Entrevista amb els directors o cap d'estudi
- Si ha canviat algun aspecte de l'enfocament pedagògic al centre	<ul style="list-style-type: none"> - Entrevista amb els directors o cap d'estudi - Avaluació final - Qüestionari
Sobre l'alumnat	
- Si han millorat les seves competències emocionals i l'autoestima/autoeficàcia percebuda	- Contrast tests competències emocionals

Sobre la interrelació professor-alumnat	
- Si ha millorat la interrelació del professor amb el grup	- Contrast vídeos - Qüestionari
Avaluar la implicació del professorat	
- Seguiment del programa	- Assistència
- Aplicació de les estratègies proposades	- Plantilles i qüestionari (objectius que ells s'havien establert)
- Realització de les tasques encomanades	- Puntualitat en el lliurament de les feines sol·licitades
Avaluar la motivació del professorat	
- Obligatorietat / voluntarietat de la seva participació	- De qui parteix la decisió - Comentaris al respecte
- Interès en les sessions	- Preguntes - Expressions facials i corporals - Aportacions - Presses per marxar o puntualitat a l'inici - Objectius que es plantejaven ells a la tercera sessió - Qüestionari (objectius que s'havien plantejat)
- Participació en les dinàmiques de grup	- Participació activa en les dinàmiques proposades

7. RESULTATS

El programa es va experimentar en un centre públic de la zona d'Horta Guinardó que ja havia col·laborat en l'anterior estudi. Es va plantejar la seva participació en un claustre i va acceptar col·laborar-hi voluntàriament tot el professorat.

Tots els professors del centre van participar en el programa, tant els professors tutors de primària, com els d'educació infantil i els especialistes. Així van participar un total de 16 professors, que van assistir a l'assessorament, van ser filmats i van respondre al test i als qüestionaris. El total de nens que van ser objecte indirecte del programa van ser uns 175 nens, dels quals 94 nens van contestar al test de competències emocionals (la resta eren massa petits per poder contestar al test).

QÜESTIONARIS

Tant les filmacions com la recollida de tests es va realitzar sense cap mena de complicacions. Les sessions d'assessorament es van desenvolupar amb una participació molt activa i interessada dels professors. Tot i que l'aplicació pràctica dels exercicis plantejats a l'assessorament va estar irregular, tots els professors van valorar molt positivament el programa, valorant que s'havia ajustat a les seves necessitats, molt útils per a la seva tasca i a les seves possibilitats d'aplicació, molt ajustat en quant a metodologia i temporalització, etc. A continuació es presenta el resum de les respostes.

Nom:

Data:

En quant a continguts...

- En quina mesura els continguts del programa s'han adequat a les teves necessitats professionals?

← Molt				Gens →
1	2	3	4	5

- Com t'han semblat els continguts?

← Excessius		Suficients		Pocs →
1	2	3	4	5

- Com valeres...

	← Molt				Gens →
La utilitat de la informació aportada	1	2	3	4	5
La comprensivitat en que s'ha presentat	1	2	3	4	5
Les possibilitats d'aplicació	1	2	3	4	5

En quant a metodologia i activitats...

- La temporalització del programa (número de dies i temps per sessió) t'ha semblat:

← Massa llarga		Ajustada		Massa curta →
1	2	3	4	5

- Concretament, quin és el teu parer sobre...

	← Excessiu		Suficient	Insuficient →	
...l'extensió del programa?	1	2	3	4	5
...el temps de cada sessió?	1	2	3	4	5
...les possibilitats de discussió?	1	2	3	4	5

- Com has trobat la metodologia emprada?

← Massa teòrica		Ajustada		Massa pràctica →	
1	2	3	4	5	

- El llenguatge utilitzat t'ha semblat:

← Massa tècnic		Ajustat		Massa planer →	
1	2	3	4	5	

- Els exemples pràctics oferts en el programa t'han semblat per a la teva pràctica docent:

← Molt útils		Adients		Poc adients →	
1	2	3	4	5	

- En relació al material aportat com valeres...

	← Molta		Alguna		Cap →	
... la utilitat i comprensivitat de la informació aportada en el dossier	1	2	3	4	5	
... la utilitat de la informació aportada per les filmacions	1	2	3	4	5	
... la utilitat de la informació aportada pel teu test Bar-on	1	2	3	4	5	
... la utilitat de la informació aportada pels tests dels nens	1	2	3	4	5	

- Com t'han semblat les activitats complementàries del programa ("deures")?

← Excessives		Ajustades		Poques →	
1	2	3	4	5	

- La pràctica de l'observació t'ha semblat:

	← Molt			Gens →	
- Interessant	1	2	3	4	5
- Util	1	2	3	4	5
- Difícil de realitzar	1	2	3	4	5
- Ha estat dur de veure'm	1	2	3	4	5

- Has anat fent les pràctiques de plantejar-nos objectius a treballar, activitats... que se suggerien en les darreres sessions?

← Sí, totes		Només algunes		No, cap →	
1	2	3	4	5	

- Si la resposta ha estat "només algunes" o "no", quins són els motius? (poden ser més d'un)
 - (8) Per manca de temps (entre una sessió i l'altra no dona temps)
 - (5) Perquè em costa passar a la pràctica la teoria
 - (6) Vaig introduint petites coses a la pràctica però no m'he plantejat establir uns objectius prèviament
 - (0) No ho trobo necessari
 - (2) Espero anar-ho fent durant el que queda de curs
 - (8) Altres

Comentari general al final de l'apartat _____

- Com ha estat la teva participació? (marca amb una creu el que correspongui):

Vídeo	<input type="checkbox"/> Em van filmar	<input type="checkbox"/> Vaig revisar la filmació
Test adults	<input type="checkbox"/> Vaig respondre al test	
Test nens	<input type="checkbox"/> Vam recollir la informació	

Tothom ha fet la seva feina

Pel que fa als temes tractats, marca el que correspongui:

1. Emocions, competències emoc. i intel·ligència emoc.	<input type="checkbox"/> (13, tothom) Vaig assistir a la sessió
2. Desenvolupament emocional	<input type="checkbox"/> (13, tothom) Vaig assistir a la sessió
3. Socialització i educació emocional	<input type="checkbox"/> (13, tothom) Vaig assistir a la sessió
4. Les emocions envers a un mateix	<input type="checkbox"/> (12) Vaig assistir a la sessió <input type="checkbox"/> (7) He aplicat alguns dels elements parlats en la sessió
5. La comprensió emocional	<input type="checkbox"/> (12) Vaig assistir a la sessió <input type="checkbox"/> (9) He aplicat alguns dels elements parlats en la sessió
6. La regulació emocional i resolució de problemes	<input type="checkbox"/> (11) Vaig assistir a la sessió <input type="checkbox"/> (8) He aplicat alguns dels elements parlats en la sessió
7. L'establiment de vincles i la resolució de conflictes	<input type="checkbox"/> (13, tothom) Vaig assistir a la sessió <input type="checkbox"/> (7) He aplicat alguns dels elements parlats en la sessió

- Vols fer alguna proposta en quant a metodologia del programa?

Comentari general

Es proposa més treball pràctic i més temps de discussió, tot i que es percep que el temps utilitzat és insuficient per la quantitat de matèria. La necessitat de "païr" i treballar tot el tractat en el programa amb més temps sembla ser una sensació força generalitzada. Hi ha qui proposa l'extensió a dos cursos, i plantegen una sessió teòrica i una de pràctica per cada tema. Incloure treball de casos pràctics per analitzar.

Es reflexa una dificultat per portar a la pràctica el treballat a les sessions, en els deures. Un possible causant és la manca de temps entre sessió i sessió o el propi ritme del docent, que es veu absorbit pels requeriments del dia a dia. Un altre motiu que s'apunta és també una certa desorientació al fer aquest pas de la teoria a la pràctica, per aquest motiu es reclamen més orientacions pràctiques.

Són unes quantes les persones que manifesten interès pels comentaris dels companys i el diàleg com a font d'aprenentatge. Poder fer un treball més aprofundit del tema de l'educació emocional dins de cada cicle, comptant amb els especialistes, és una proposta o necessitat que es va repèntint al llarg dels qüestionaris. Probablement aquest treball intercycle podria haver ajudat en alguns casos a materialitzar més activitats o modificacions en la pràctica docent, a solventar o minimitzar la dificultat de traspasar la teoria a la pràctica, i a fer més eficaces/intenses les relacions entre companys (mestres).

En quant a impressió general...

- Quin ha estat el teu grau de motivació respecte el programa?

← Molt alt					Molt baix →	
1	2	3	4	5		

- Quin és el teu grau de satisfacció respecte el programa?

← Molt alt					Molt baix →	
1	2	3	4	5		

- A dia d'avui, el treball en educació emocional...

	← Molt		Gens →		
... t'ha sensibilitzat per pensar més sobre el tema, reflexionar-hi	1	2	3	4	5
... ha modificat la teva conducta/relació amb els alumnes	1	2	3	4	5
... ha modificat la teva conducta/relació amb els companys	1	2	3	4	5
... ha fet que et plantegis alguna activitat específica per treballar les competències emocionals a l'aula	1	2	3	4	5

- Creus que a nivell de cicle o claustre us podeu plantejar una continuïtat del treball de l'educació emocional?

← Sí	Alguns aspectes	No és necessari →
------	-----------------	-------------------

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

- A nivell individual, creus que seguiràs indagant, provant amb els teus alumnes i/o companys, en el camp de l'educació emocional?

← Sí, estic molt motivada per fer-ho		Potser		No ho crec →	
1	2	3	4	5	

- Què has trobat a faltar en el programa? *Algunes coses apuntades:*
Temps: per treballar les activitats (deures) i per poder parlar sobre casos pràctics i intercanviar experiències.
Més orientacions pràctiques i algunes sessions amb grups més reduïts (per cicles).

- Què t'ha sobrat del programa?
En general res, però s'assenyala un excés de la part teòrica.

- Avui dia, creus que el programa ha tingut algun impacte en tu...

	← Molt			Gens →	
- com a docent?	1	2	3	4	5
- com a persona?	1	2	3	4	5

- Et sents identificat/ada amb alguna d'aquestes frases?

- (9) El programa m'ha estat útil per la meva vida personal
- (9) El programa m'ha estat útil per sentir-me millor en el meu rol d'educador
- (9) El programa m'ha permès adonar-me que treballava molts aspectes de la Educació emocional

Quins? Els més citats han estat: l'autoconcepte, l'autoestima, i alguns aspectes de relació entre els alumnes i alumne-mestre, i motivació de l'alumnat.

- (6) El programa m'ha ajudat a introduir alguns elements de l'educació emocional
Quins? Regulació, comprensió i expressió emocional, parlar més (verbalitzar) sobre el tema de les emocions

Per tant l'avaluació del programa ha estat molt satisfactòria dels professors, coincidint amb la dels responsables del projecte. Així mateix aquesta satisfacció s'ha pogut corroborar, donat que han realitzat una petició de continuar amb l'assessorament un curs més.

OBSERVACIONS

L'anàlisi de les filmacions ens va indicar una millora en diferents aspectes. El nombre de reforços positius es va incrementar lleugerament (1a sessió mitja= 31; segona=32) conjuntament amb una disminució dels reforços negatius (mitja de la primera sessió 16, segona 14). Així mateix els professors intervenien més per tal de millorar l'autoeficàcia percebuda (30.7<32.1); l'autoestima (1,3<1,9), aprendre a reforçar als altres (2,6<3,9), l'assertivitat (2,5<3,3). Un dels indicadors en els que es va observar un major canvi van estar els contactes afectius (tocar afectivament l'alumne) (18<27). Aquest aspecte és molt important perquè és per al nen un indicador de l'acceptació de la seva persona per part del professor –la qual cosa redunda positivament en el seu autoconcepte i autoestima- i que quan se li fa alguna observació negativa sobre la seva conducta, és sobre la seva conducta i no sobre la seva persona; la qual cosa facilita el canvi. Així mateix els contactes afectius són una forma de vincular-se del professor amb l'alumne i constitueix un bon model d'habilitats socials per a la seva vinculació amb d'altres persones.

TESTS

En el test de competències emocionals del professorat no es van observar diferències significatives. Això en part era esperable, perquè per a obtenir uns resultats positius que es reflexin en aquest tipus de test caldria que es produïssin canvis al llarg de bastant temps. D'altra banda aquests tests són autoinformes, pel què el fet de tenir un major coneixement sobre les competències socioemocionals sovint provoca una avaluació més crítica de les pròpies capacitats en aquest sentit.

En els tests passats als nens es va observar només una millora de les competències d'adaptabilitat en els alumnes de 5è (95<102) i 6è curs (103<112) de forma significativa. Paradoxalment, es va

observar una disminució de les competències intrapersonals en els alumnes de 2on (104>91) i 3er (100>90) curs de forma significativa. Aquestes diferències podrien estar relacionades amb canvis evolutius més que en un impacte del programa. De fet aquest test ha estat validat als USA i no existeix cap validació a Catalunya. És per això que creiem necessari passar el test-retest a una escola control per poder mesurar aquests efectes, així com passar el test a una àmplia població de Catalunya per tal de tenir-ne uns varem.

8. CONCLUSIONS

La nostra valoració del programa ha estat positiva. La participació i entusiasme del professorat ens indica que el programa ha estat ajustat per a satisfer la necessitat d'una millor formació. Podríem dir que el professorat experimenta un sentiment de buit en la seva formació en aquest àmbit que li genera freqüents dubtes respecte de la pròpia pràctica professional en el dia a dia. Al llarg del programa hem pogut observar com el professorat es sentia més reforçat i anava aprenent mica en mica el gran valor que tenen les seves actituds, el seu enfocament didàctic, i en especial la seva relació amb l'alumne, per al seu desenvolupament socioemocional.

No obstant som conscients que el què el professor pot traspasar al seu dia a dia és molt inferior al que potencial pot fer. En les observacions s'ha observat una millora, però que és inferior al què podria produir-se. Cal tenir present, però, que per poder saber detectar les necessitats de cada nen, veure les oportunitats que a cada moment es presenten, cal primer un treball important en el desenvolupament de les pròpies competències socioemocionals. Segurament és excessiu esperar que un programa produeixi un canvi radical en aquest sentit, quan el temps per fer-lo és limitat (el professorat va molt sobrecarregat de feines). Però és molt probable que l'efecte a llarg termini sigui molt més gran. El sentar les bases per comprendre com es desenvolupen les competències emocionals, com impacten les nostres pròpies competències en l'alumnat requereix també d'una fase de reflexió i consolidació després del programa. En aquest sentit el centre ens ha sol·licitat continuar aquest curs treballant, a partir d'estudi de casos. Aquesta via ens sembla molt interessant donat que ajudarà al professorat a aprofundir en el què s'ha tractat al programa i a transferir-ho de forma més eficaç a la pràctica.

Així mateix, aquest curs iniciarem el programa en un altre centre. En el nou programa s'intentarà cercar estratègies que maximalitzin l'eficàcia del programa. Amb això pretenem trobar un programa que sigui assequible pel professorat, en quant a format i temps, i que pugui portar la seva atenció cap als processos socioemocionals propis i dels seus alumnes i què n'estimula el creixement, així com donar instruments per a comprendre-ho. Cap programa d'educació emocional difícilment pugui proporcionar un domini expert sobre les competències socioemocionals, perquè en bona part això depèn del treball personal que després realitza el professor. I no es pot educar socioemocionalment als alumnes si un no té i practica competències socioemocionals. Així en aquest camp ens movem amb unes dificultats majors de les que pot plantejar un programa sobre didàctica de les matemàtiques, o de la llengua, en els que els aprenentatges són fonamentalment de tipus cognitiu i en realitat es proporcionen un conjunt de materials emmagatzemables. Educar socioemocionalment als teus alumnes no es pot fer a través d'un paper o una explicació a la pissarra, sinó que requereix de saber com relacionar-nos amb ells, com gestionar l'emotivitat present a l'aula i de tenir una bona comprensió emocional per saber veure a cada moment com treure profit de les situacions quotidianes per estimular el seu desenvolupament.

En aquest sentit pensem després d'experimentar el programa en un o dos centres més i millorar-lo consecutivament per tal que els aprenentatges siguin més significatius; pretenem trobar-li un format i crear més materials de suport (vídeos, estudis de casos, etc.) per a traspassar-ho als centres de formació permanent del professorat (ICEs).

Volem finalment agrair a la Fundació Bofill el suport donat per poder portar a terme el programa, estèm segurs que aquest esforç significarà a llarg termini una millora significativa de l'educació de les nostres generacions més joves i constituiran la base per a una futura societat catalana més madura, respectuosa amb els altres, més democràtica i amb un major benestar i qualitat de vida.

ACTIVITATS D'EDUCACIÓ EMOCIONAL

Introducció

El GROU (Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica) es va crear al setembre de 1997 amb la intenció d'investigar sobre **educació emocional**. El present projecte s'emmarca dins la línia prioritària de recerca del GROU, la qual presenta varies fases, que exposades sintèticament són:

1. **Elaboració d'un marc teòric de l'educació emocional.**
2. **Disseny de programes d'educació emocional.**
3. **Creació de materials curriculars per a l'educació emocional.**
4. **Formació del professorat** en educació emocional a fi de possibilitar l'experimentació de programes.
5. **Aplicació i avaluació de programes d'educació emocional**
6. **Perfilar les estratègies més idònies per a la implantació de programes d'educació emocional.**
7. **Avaluació de l'impacte de l'educació emocional.**
8. **Institucionalització del canvi.**
9. **Optimització permanent.**

Marc teòric

El **marc teòric** en el qual s'inscriu aquesta investigació es pot sintetitzar així: a) bases psicopedagògiques de l'educació emocional, que són fonamentalment constructivistes; b) les **teories de les emocions**, sobretot d'inspiració cognitiva (Lazarus, Izard, Plutchik, etc.); c) la **teràpia emocional**, principalment la logoteràpia de V. Frankl, la psicoteràpia racional-emotiva de Ellis, les teràpies cognitives de Beck i Meichenbaum, etc.; d) les aportacions en el marc de la **intel·ligència emocional** (Goleman, Salovey, Mayer, Gardner, etc.); e) les investigacions sobre el **benestar subjectiu**, realitzades per autors com Strack, Argyle, Schwartz, Veenhoven, etc.; f) les recerques sobre el **fluir**, realitzades principalment per Csikszentmihalyi (1997); g) les investigacions sobre el cervell emocional, en el marc de la neurociència (LeDoux, 1996,

2000) i la psiconeuroimmunologia; h) els treballs que posen en relació **emoció i motivació**; i) les aportacions recents sobre avaluació de les emocions; j) les propostes d'intervenció en **educació emocional** (Bisquerra, 2000).

Com a resum podem dir que l'educació emocional es configura com una proposta de prevenció inespecífica encaminada a potenciar el desenvolupament emocional, que és el complement indispensable del desenvolupament cognitiu. Són ambdós els que possibiliten el ple desenvolupament de la personalitat de l'alumnat. Això últim és precisament la finalitat del sistema educatiu, tal com queda promulgat a l'article 1.a de la LOGSE.

Objectius

En el projecte es van formular els següents objectius:

1. Analitzar la presència de l'educació emocional en els currículums de l'educació obligatòria.
2. Analitzar la inclusió de l'educació emocional en la pràctica docent
3. Detectar les necessitats materials, funcionals i de formació per poder desenvolupar programes d'educació emocional en l'ensenyament obligatori a Catalunya.
4. Desenvolupar programes pilot per aplicar en els àmbits d'educació infantil, primària i secundària i avaluar-ne els resultats.
5. Desenvolupar cursos o materials per formar la dimensió emocional que qualsevol pràctica educativa porta implícita i que tenen una incidència demostrada en el desenvolupament de les competències emocionals dels nens.
6. Millorar les competències emocionals del professorat i aportar-li eines i estratègies per fer front tant a les necessitats de l'alumnat com a les seves pròpies.
7. Sensibilitzar al professorat de la necessitat d'incloure l'educació emocional en la seva pràctica educativa.

La part que s'exposa en aquesta secció és la corresponent als objectius 4, 5, 6 i 7.

Metodologia

Bàsicament la metodologia de l'elaboració de materials de recolçament pels programes a aplicar pel professorat consisteix en **grups de discussió**. Els passos que s'han seguit són:

- 1) Aprofundiment en la configuració del marc general de l'educació emocional.

- 2) Especificació per a la seva aplicació al primer cicle de l'educació primària.
- 3) Priorització dels objectius generals a treballar. S'han acordat els cinc grans blocs dels projectes anteriors:
 - a. Conciència emocional
 - b. Control emocional
 - c. Autoestima
 - d. Habilitats socio-emocionals
 - e. Habilitats de vida i benestar subjectiu

El grup de treball s'ha dividit les tasques d'acord amb aquests cinc grans blocs de treball.

La selecció dels col·laboradors externs que conformen el grup de treball s'ha fet d'acord amb els criteris següents: a) interès pel tema i ganes de formar-se en educació emocional; b) preferentment professorat de primària, i també de secundària amb experiència en primària; c) amb temps suficient per anar-se formant, participar en els processos d'elaboració i avaluació de materials i, posteriorment en la seva experimentació.

El grup total, s'ha dividit en petits grups, formats per unes tres persones. Cada un d'aquests petits grups ha anat elaborant propostes d'activitats d'acord amb els passos següents:

Una persona proposa una activitat per assolir uns objectius concrets, d'acord amb el marc teòric.

Aquesta activitat és analitzada críticament pel grup de treball, en el qual hi participa professorat especialista en diverses matèries curriculars de secundària.

Si l'activitat no supera un primer filtre és rebutjada. En cas de superar-lo es redacta per passar-la al grup avaluador.

El grup avaluador està format per unes tres persones, distintes de les que han elaborat els exercicis. Cal a dir que uns grups són elaboradors d'unes activitats i avaluadors d'unes altres. És a dir, tothom és elaborador i avaluador; però ningú avalua les pròpies activitats.

El grup avaluador pot prendre tres tipus de decisions: acceptar l'activitat proposada, rebutjar-la o proposar modificacions.

Les activitats que superen el filtre avaluador són passades a tot el grup, al qual en denominarem Plenari.

Dins el Plenari se segueix el mateix procés. D'aquesta forma cada activitat ha passat per tres filtres: grup elaborador, grup avaluador i plenari.

El resultat són una col·lecció d'activitats per a l'educació emocional, de les quals s'adjunten alguns exemples a l'Anex. Amb això acaba la fase que ens havíem proposat. Podem dir que fins aquest punt s'han assolit els objectius.

Una vegada que disposem de les activitats elaborades, passem a una altra etapa: l'experimentació de les activitats en grups d'alumnes. Estem iniciant aquesta fase, encara que ja correspon a un projecte futur.

S'han elaborat unes 50 activitats, que han estat dissenyades i avaluades d'acord amb el procés esmentat. A l'Annex s'inclouen alguns exemples.

Aquests exercicis s'estructuren d'acord amb els cinc blocs acordats. En concret, per a cada bloc s'ha elaborat el següent nombre d'exercicis:

1. Consciència emocional: 6
2. Control emocional: 7
3. Autoestima: 5
4. Habilitats socio-emocionals: 6
5. Habilitats de vida i benestar subjectiu: 6

Procés d'experimentació

Els materials tenen com a propòsit recolçar la tasca del professorat en el procés d'aplicació de programes d'educació emocional. Aquests programes hem considerat que la millor manera de portar-los a la pràctica és a través de la tutoria. En les pàgines següents es fa una descripció del procés d'aplicació en un centre real. L'exposició ha estat redactada per la mateixa persona que ha dinamitzat la implantació de l'educació emocional dins el centre. Per aquesta raó l'apartat següent està en català.

Anexe 1: Exemples dels materials elaborats

Bloc de consciència emocional Primer cicle de primària

"Cercant emocions"

Es fa difícil imaginar que els altres tinguin emocions, fins i tot podem arribar a creure que tothom sent el mateix que nosaltres en les mateixes situacions. Prendre consciència de les emocions dels altres facilitarà un millor coneixement de nosaltres.

Objectius:

- Adquirir vocabulari emocional.
- Diferenciar emocions; alegria, tristesa, por, vergonya, sorpresa i ira.
- Detectar emocions en diferents situacions.
- Prendre consciència de les emocions dels altres.

Procediment:

Treball en grup classe:

L'educador els preguntarà que creuen ells que són les emocions. Breument i amb el company de taula, aniran buscant paraules i fets que les descriu. Les aportacions s'aniran escrivint a la pissarra fins a establir bàsicament les següents característiques:

Es una resposta de l'organisme produïda per un aconteixement extern o intern a les persones, el qual tendeix a provocar actuacions involuntàries (canvis corporals, fisiològics) i voluntaris (canvis facials i verbals, comportaments i accions).

D'aquesta manera es perfilarà una definició molt senzilla d'emoció, on es prendrà el més essencial de les característiques indicades.

Un exemple de definició pot ser:

"Es una resposta del nostre organisme davant un succés determinat".

A continuació i entre tots els alumnes aniran anomenant diferents emocions. Per motivar la seva identificació es demanarà a l'alumnat que descobreixi algunes d'elles pensant com se senten en diferents situacions del dia; en arribar a l'escola, en el moment del pati, en mig d'una baralla, si algú els interromp en el moment en que estan al lavabo o al finalitzar el dia i es tornen a trobar amb els pares.

S'hauria d'intentar identificar les emocions d'alegria, tristesa, por, vergonya, sorpresa i ira.

Exemple:

Quan arribo a l'escola, sento alegria, tristesa, vergonya.

Quan anem al pati; Alegria, sorpresa, por.

En mig d'una baralla; Por, ira, tristesa

Trobada amb els pares, Alegria, sorpresa

Treball en petit grup:

Es distribueix la classe en grups de 3 o 4 alumnes i se'ls dona a cada grup una cartolina, dividida en dues parts, en cada una d'elles hi haurà escrita una emoció (de les 6 definides i treballades). D'aquesta manera, un grup treballarà unes emocions i els altres unes altres, per tal que les 6 emocions siguin treballades. Se'ls facilitarà revistes, cola i tisores i se'ls demanarà que busquin i enganxin imatges que, segons la seva opinió, representin l'emoció corresponent.

Posada en comú:

Cada grup explicarà a la resta dels companys les imatges que han enganxat i el que els ha motivat a pensar que aquesta imatge reflexa l'emoció.

Recursos:

Cartolines

Revistes

Pega

Tisores

Temporització:

L'activitat es portarà a terme en una sessió de 50 minuts aproximadament.

Orientacions:

A manera de reflexió s'han de comentar els treballs exposat en les cartolines, intentant relacionar emocions, cercant situacions que facin viure aquestes emocions i evidenciant que la vida en si mateixa produeix emociones diferents a cada persona. A continuació es poden penjar en una paret de la classe en forma de mural

Aquesta activitat es pot dividir en dues sessions, en cada una d'elles es pot treballar 3 emocions, per exemple, alegria, tristesa i por i en la següent vergonya, ira i sorpresa.

Activitats del bloc de regulació emocional per al primer cicle de primària

"Sentint amb les mans"

El cosa ens trasmet diverses sensacions, que poden afavorir la relaxació. Les mans ens donen la possibilitat de sentir, trasmetre i rebre energia. Entrenar al cos a sentir, facilita conduir situacions i regular-les. La relaxació treballa l'ensinistrament en les actuacions de la vida davant situacions inesperades.

Objectius:

- Relaxar el cos
- Utilitzar les mans per relaxar-se
- Sentir i canalitzar per mitjà de la relaxació

Procediment:

Treball en grup classe:

L'educador iniciarà l'activitat demanat silenci a l'alumant fent que posin les mans, amb la palma de la mà sobre la taula o superfície plana, en aquest moment se'ls farà notar la sensació que produeix aquesta situació. Durant l'experiència l'educador anirà explicant possibles sensacions per evitar que parlin entre ells i dirigir la reflexió. (sentiu una coorent, noteu una sensació agradable uqe sembla que passi el vent...), Al cap de 2 minuts se'ls demana que aixequin les mans, aproximadament 1 centímetre, sense que toquin la superfície i conservant la postura, se'ls preguntarà sobre les sensacions experimentades.

Després d'experimentar i sentir les sensacions, es portarà a terme una posta en comú. Per motivar el debat l'educador els preguntarà.

Posta en comú:

Preguntes de reflexió.

Què es el que heu sentit?

Esteu ara més tranquils que abans de fer l'activitat?

Perquè serveix aconseguir tranquil·litzar-nos.

Quins canvis heu notat?

Recursos:

Aula o espai còmode i ampli (pot ser la mateixa classe).

Temporització:

L'activitat es portarà a terme en una sessió d'uns 15 - 20 minuts.

Orientacions:

L'activitat es pot variar en funció del grup classe, posant les mans a la cara, a la panxa, a les cames... i també sentint entre ells juntant les mans amb els companys, sempre i quan la relaxació s'hagi treballat i experimentat, en altres ocasions de manera individual.

Activitat del bloc d'autoestima per al primer cicle

"D'aquesta manera opino jo"

Totes les persones opinen de manera diferent i particular. Una mateixa situació pot ser vista de maneres molt diverses i això no significa que una opinió sigui bona o dolenta, sinó diferent. Però si bé es important tenir una opinió pròpia sobre un tema, es també important saber escoltar i aprendre de les opinions dels altres.

Qui té una autoestima positiva també accepta i valora als altres tal com son, pot establir relacions saludables, comunicar-se de forma clara i directa amb els altres, defensar i mantenir una opinió sense sentir-se pressionat o variar la seva apreciació per l'opinió dels altres. Està obert a l'aprenentatge i a l'acceptació de nous comentaris, ja que es coneix, s'accepta i es valora amb totes les seves virtuts, defectes i capacitats.

Objectius:

- Valorar les opinions personals i dels altres.
- Defensar els punts de vista propis
- Estimular la valoració de la pròpia individualitat mitjançant la diferenciació personal.
- Desenvolupar el coneixement de si mateix.

Procediment:

Treball en grup classe:

Es proposarà un tema a debat, dirigit i motivat a la participació i a la possibilitat que sorgeixen idees i opinions diverses. En un període curt de temps, s'interrompiex el debat, per a portar a terme una recapitulació de la informació sorgida. S'estructurarà la informació i es farà una conclusió, on es reflexa les diferents opinions.

A manera d'exemple es proposen diversos temes;

Què opines sobre les persones que agafen gats pel carrer?

Us sembla bé que tallin arbres?

Creus que la TV ajuda a aprendre coses?

Que us sembla...?

Preguntes:

Per començar es poden formular preguntes com;

Coneixeu algú que hagi fet això?

Perquè creus que ho va fer?

Que creus que es millor?

Posta en comú:

A mida que es va desenvolupant el tema es pot anar formulant les preguntes al respecte, que l'educador anirà adequant en funció del tema a tractar:

Què faries (davant tal acontejement)

Com creus que es podria solucionar ...?

I sin fos d'una altre manera?

Quines coses ens han ensenyat els gran referent a aquest tema?

Respecte al que diu (aquell noi/a) que penses?

Que podria passar si algu fes el que diu aquell company?

Quines coses s'han dit?. Què podríam concloure?. Què penses ara de les persones que fan...?

Recursos:
Espai ampli
Temes a debatre
Preguntes de reflexió

Temporització:

L'activitat es portarà a terme en una sessió de 30 minuts aproximadament.

Orientacions:

L'activitat ha de ser molt concreta, on es pugui assolir una opinió pròpia i que ells mateixos la valorin per ser diferent, com a enriquiment personal a través de les opinions dels altres i a la inversa. Tenint en compte que poden variar la seva opinió en funció del que senten dels altres i això és el que els fa créixer com a individus.

L'educador ha de ser guia del debat, motivador, mediador, generador d'opinions i de dubtes; alternatives ai solucions. Per aquest motiu ha de ser una persona preparada i amb capacitat d'escolta per que l'alumnat se senti acollit i satisfet de d'aportar les seves opinions, tenint en compte aquells alumnes que els costa participar i donar el seu parer als altres.

L'educador ha de fomentar que l'alumnat aportí la seva opinió davant els altres i que intenti fonamentar-la, també incentivarà a cercar solucions si el tema tractar ho requereix.

El tema a seleccionar pot variar en funció del grup classe, dels seus interessos, gustos i fins i tot de les notícies actuls, del que la gent parla.

Activitat del bloc d'habilitats socio - emocionals per al primer cicle de primària

"Imaginar i endevinar"

El treball en grup sol ser una mica complexa, es fa difícil acceptar l'opinió dels altres, organitzar un treball en grup, posar-se d'acord i que tothom quedi satisfet. Amb aquesta activitat es podrà participar i cooperar per aconseguir una escenificació senzilla, es podrà dirigir, prendre decisions i representar deixant-se portar per la imaginació i el propi cos.

Objectius:

- Estimular el desenvolupament de les habilitats socio-emocionals.
- Cooperar.
- Expressar amb el cos.
- Valorar les actituds positives identificades o descobertes.
- Analitzar el grau de satisfacció amb relació al treball realitzat.

Procediment:

Treball en petit grup:

Es divideix la classe en tres grups, dos d'ells amb 10 alumnes cadascun i el tercer amb la resta del grup classe. Aquest farà de jutjat. Per a la distribució dels grups se'ls repartirà una fitxa, en cada una d'elles hi haurà dibuixat un cercle, una rodona o una estrella. Els cercles formaran el grup A, els quadrats el grup B i les estrelles el jurat.

Els grups A i B, representaran una història o anècdota (diferent per a cada un dels grups), curta, atractiva, pot ser divertida i molt senzilla.

Una vegada organitzats els grups se'ls explicarà una història a representar, tindran 10 minuts per preparar-la i després la representaran davant la classe.

Per a la representació no disposaran de més material que el seu propi cos, ja sigui per representar els personatges o per tots i cadascun dels objectes que s'utilitzin, també podran canviar de rol a representar si es necessita. Per afavorir la comprensió de la representació a portar a terme, se'ls donarà un exemple.

Exemple

Anem a representar una història, que representa una situació en un hospital, per la qual cosa, un actor farà de doctora, un altre de pacient i un altre d'infermer, la resta del grup farà dels elements a utilitzar. D'aquesta manera, un actor podrà fer de llitera, l'altre de màquina d'oxigen, amb un braç podran fer de suero i amb la ma de catèter, amb un dit d'agulla, un altre pot representar una màquina d'electroxoc, fent un esforç per aconseguir les mateixes condicions d'aquesta màquina amb el seu cos.

Durant la representació no es pot parlar, els actors faran mímica, utilitzant la gesticulació del rostre i els moviments corporals. La maquinaria i tots els altres elements annexes no es podran moure per ells mateixos, sinó que hauran d'esperar que ho faci la doctora o el malalt, mantenint-se en la posició que els deixin, l'actor haurà d'imaginar-se que és una màquina per tant no podrà gesticular, riure, ni res que pugui distreure el seu paper.

Una vegada finalitzada la representació del grup A, el grup B descriurà la història observada segons la comprensió de la mateixa.

A continuació es canviaran els papers, el grup B portarà a terme la seva representació i el grup A observarà i descriurà la història.

El jurat no farà cap comentari en el moment de la representació, sinó que en finalitzar les dues escenes exposarà a la resta del grup aquelles actituds que han observat i segons ells són aspectes positius que favoregen la relació.

Posada en comú:

Es porta a terme una posta en comú, com a reflexió grupal, en la que tots puguin participar donant al seva opinió sobre el que ha passat, constatant les actituds de cadascú a l'hora d'organitzar-se o fer la representació.

Es interessant anar remarcant els aspectes que vagin sorgint, aquells que afavoreixen el treball en grup i els sentiments que provoca la relació en el treball; seguretat, il·lusió, motivació per el treball, destacant les emociones que afavoreixen el treball en grup i aquelles que no permeten o distorsionen la realització del treball.

Recursos:

Espai lliure, ampli i tranquil.

Temporització:

L'activitat es portarà a terme en una sessió de 40 minuts

Orientacions:

Es pot adaptar el nivell de dificultat de la representació en funció del grup classe, donant plena llibertat a que siguin ells mateixos qui inventin la seva pròpia història, es pot donar pautes oferint possibles temes tal com; l'autobús, la casa, l'escola, la platja.

Cal motivar als alumnes perquè aportin valors i actituds positives observades en l'organització i desenvolupament de l'activitat, L'educador ha de fer conscients a l'alumnat de l'efectivitat i l'enriquiment del treball en grup, observant les dificultats i la necessitat d'aprendre a treball amb els altres.

Es dona un temps limitat per a la preparació de l'activitat, ja que porta a la necessitat d'organitzar-se de manera ràpida i no perdre temps en la discussió. Abans d'iniciar l'activitat s'ha de deixar clar la necessitat d'escoltar a tots i cadascun del membres del grup i no imposar opinions pròpies sense haver estat valorades per tots ells. Aquesta activitat no té cap finalitat competitiva.

Activitats del bloc d'habilitats de vida per al primer cicle de primària

"La joguina preferida"

Es fa difícil tenir-ho tot, sempre trobem companys, amics o coneguts que tenen coses que nosaltres no tenim. Compartir alegries, il·lusions, jocs, fa que es multipliqui la nostra alegria, il·lusió i satisfacció per dos. Guanyar o enriquir-se compartint depèn de cada un de nosaltres.

Objectius:

- Valorar l'esforç de compartir.
- Compartir les coses.
- Respectar les coses dels companys.

Procediment:

Per preparar l'activitat es demanarà a l'alumnat que per la classe del matí portin una joguina, aquella que més els agradi, sempre i quan sigui de dimensions acceptables, aquella que juguin més, que més il·lusió els faci.

Treball individual:

L'educador explicarà a l'alumnat que van a compartir amb els seus companys les joguines. Per poder portar a terme l'activitat cada un deixarà la seva joguina, aquella que ha portat a classe, a un company, intentant que no es comparteixi la joguina amb els propis amics. Cal deixar-la a un company que no es tingui massa relació o que per regle general no comparteixin el joc.

Durant 15 minuts, jugaran amb la joguina deixada i una vegada finalitzat el temps, es deixaran en un racó de la classe i els alumnes es posaran en rotllana, de manera que es puguin veure les cares.

Posta en comú:

Cada alumne explicarà als seus companys com s'ha sentit, l'educador per a motivar el debat els preguntarà:

Com t'has sentit?

Pensaves en que te la trencarian?

Has pogut jugar amb la joguina prestada o pel contrari has estat pensat amb la teva?

Què has après?

Creus que el compartir et fa senti bé?

Al finalitzar les preguntes s'arribarà a la conclusió que es difícil deixar allò que valorem, que s'ha de pensar amb els altres quan utilitzem les seves coses, que els altres també es poden sentir igual i potser per això sovint ens costa deixar, compartir les nostres coses. Seria interessant arribar a la conclusió que compartir multiplica les nostres coses per mil.

Recursos:

Una joguina personal

Temporització:

L'activitat es portarà a terme en una sessió de 30 minuts aproximadament.

Orientacions:

Aquesta activitat pretén fer reflexionar a l'alumnat sobre la necessitat d'entendre el sentiment dels demés al deixar una cosa que valorem.

No es tracta de fer veure que tot es pot deixar o compartir, sinó de reflexionar sobre els sentiments propis i dels altres al no deixar o no compartir i valorar en cada moment el que es vol fer.

Anexe 2: Un programa d'educació emocional en un centre

Experiència d'aplicació d'un programa d'Educació Emocional en un centre educatiu

Introducció

Fa més de deu anys s'inicià un important camí de reforma del sistema educatiu en el nostre país. El centre educatiu en el qual es durà a terme aquest treball inicià una profunda reflexió sobre la tasca educativa, tant a nivell formal com no formal.

Sorgiren diverses propostes decidint potenciar diverses àrees i matèries específiques, així com experiències de tipus transversal, ja que afectaven el currículum en tota la seva extensió. La filosofia del centre educatiu es fonamentava en establir una dinàmica pedagògica específica, amb l'objectiu de potenciar l'anomenada educació integral de l'alumnat. Totes aquestes experiències ens han permès observar la riquesa de la pedagogia moderna i la necessitat d'innovar en el terreny educatiu, en l'actualitat i en el futur.

Una d'aquestes experiències ha estat la introducció d'un Programa d'Educació Emocional, adreçat actualment a tots els nivells de primària i secundària. És una proposta de tipus transversal i vertical. Aquesta experiència tracta de promoure l'educació de les emocions en el nostre alumnat. L'esmentada experiència resulta totalment innovadora dintre de l'àmbit educatiu i, després d'un període de sensibilització i presa de consciència vers el tema per part de la comunitat educativa, en aquests moments es troba en fase de desenvolupament, potenciant la formació del professorat i aplicant tècniques i propostes en el currículum de l'educació primària i secundària. En cursos més concrets, ja podem parlar d'una aplicació sistemàtica amb la seva corresponent avaluació i seguiment.

Aquesta experiència presenta avui en dia una base que podem començar a considerar estable i sòlida, i té una bona perspectiva de futur, ja que s'ha acceptat com una línia a consolidar en el centre educatiu.

Disseny, aplicació i avaluació d'un Programa de Educació Emocional en Educació Primària i Secundària

1. Anàlisi del context

A continuació presentem un diagnòstic del context global i de les variables d'entrada que han emmarcat l'aplicació del programa.

No podem entendre un centre educatiu prescindint del seu context, la comunitat on es troba ubicat, els problemes i les característiques socioculturals d'aquesta comunitat, i encara menys de les institucions de govern i personals que estan afavorint o enfrontant un determinat model educatiu. Aquesta anàlisi del context atorga sentit a les accions i decisions que es van prenent. I això és així perquè les accions humanes estan parcialment determinades pel context i l'ambient en què succeeixen.

1.1. Fitxa tècnica del centre

Fitxa tècnica del centre

Nom del centre: Col·legi La Salle Bonanova

Adreça: Passeig de la Bonanova, 8

Telèfon: 93 254 09 50 **Fax:** 93 254 09 94

a/e: a8003907@centres.xtec.es - www.lasalle.es/bonanova

Població: Barcelona **Codi postal:** 08022

Nom Director: Gmà. Josep M. Ramos

Nom Coordinadors dels cicles on s'intervé:

Primària: Silvia Amorós (CI), Mònica Jal (CM), Josep Cereza (CS)

Secundària: Vicenç Casas (1r cicle), Esteve Hernández (2n cicle)

Nom Caps d'Estudis: Gmà. Josep Marginet (Primària), Florenci Bové (Secundària)

Tipus de centre: Col·legi religiós, privat i concertat

Nivells educatius: Cicle Inicial, Cicle Mitjà, Cicle Superior d'Educació Primària, Primer Cicle i Segon Cicle d'Educació Secundària; Primer i Segon de Batxillerat

Total alumnes: 1608

Total professors/es: 92, dels qual hi ha 30 tutors/es a Primària i 16 tutors/es a Secundària

1.2. Descripció socioeconòmica

El Col·legi La Salle Bonanova està situat en el *Passeig de la Bonanova, 8 de Barcelona* i s'emmarca dintre del districte de *Sarrià- Sant Gervasi*. Actualment, aquesta zona ocupa una superfície de 2.009,43 hectàrees dividides en tres grans zones: Sant Gervasi, Sarrià i Vallvidrera- Les Planes.

El districte està format per antics pobles com Sant Gervasi de Cassoles, agregat a Barcelona l'any 1897, Vallvidrera - les Planes, annexat a Sarrià el 1890, i el municipi de Sarrià, que va passar a formar part de Barcelona l'any 1921. La suma d'aquestes diferents realitats històriques i territorials ha donat com a resultat una identitat especial, humana i urbanística, que es reflecteix en el seu entorn.

Sarrià- Sant Gervasi es caracteritza perquè acull nombrosos i importants centres educatius, prestigiosos centres sanitaris, empreses de publicitat reconegudes i també un ampli ventall de comerç. És un districte residencial amb una bona qualitat de vida en el qual destaca la disponibilitat de parcs i zones verdes, i molt en particular el parc de Collserola, que ofereix als ciutadans la possibilitat de conèixer i gaudir d'un entorn natural per poder desenvolupar-hi tota mena d'activitats esportives i d'esbarjo.

Sant Gervasi, zona en què s'ubica el centre educatiu sobre el qual es centra aquest treball d'investigació, és un indret caracteritzat per l'elevat nombre d'escoles, pels nombrosos edificis singulars i perquè té una alta densitat urbana combinada amb amplis espais verds. Sant Gervasi concentra el 73 % de la població del districte.



Segons les dades obtingudes a partir de l'"*Anuari Estadístic de la Ciutat de Barcelona*" (2002), facilitades per la pàgina web de l'Ajuntament, la població d'aquest districte consta de 132.864 habitants i la seva densitat de població és de 6.612 habitant per quilòmetre quadrat. La distribució d'aquesta població varia molt depenent de la zona. Així, ens trobem la zona de Sant Gervasi amb 18.297 hab/km², la zona de Sarrià amb 7.809 hab/km² i la zona de Vallvidrera- Les Planes amb 286 hab/km².

Pel que fa a la seva procedència, el 66,9% correspon als nascuts a Barcelona ciutat, el 10,4% són nascuts a la resta de Catalunya, el 15% han nascuts a la resta d'Espanya i el 7,8% són nascuts a l'estranger, sobretot a Europa. Per tant, ens trobem amb una proporció força elevada de població autòctona.

El nivell d'estudis és elevat, considerant que un 31,6% tenen estudis primaris, un 31,1% estudis secundaris i un 36,7% estudis superiors.

Pel que fa a l'activitat econòmica del districte, un 37,9% de la població es dedica a l'activitat professional, mentre que un 62,1% treballa en activitats empresarials, sobretot en els sector de serveis i comerç.

1.3. Descripció educativo-cultural

El districte disposa d'una extensa xarxa de serveis educatius en tots els nivells, que en la seva gran majoria són privats:

- Centres d'educació infantil: 84 centres.
- Centres d'educació primària: 56 centres.
- Centres d'educació secundària: 55 centres.

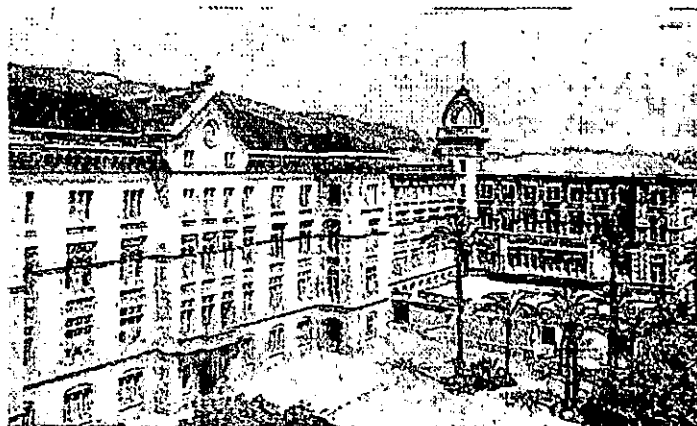
- Centres de formació professional de grau superior: 12 centres.
- Centres d'educació universitària: 28 centres.
- Centres d'educació especial: 11 centres, tot i que a les escoles ordinàries hi ha aules d'educació especial.
- Centres d'ensenyament de règim especial: 30 centres.
- Centres de formació ocupacional: 12 centres.
- Internats: 3 centres.
- Col·legis internacionals: 7 centres.
- Centres d'ensenyament no reglat: 75 centres.

En el plànol cultural, Sarrià- Sant Gervasi és un districte que disposa de 20 biblioteques, la majoria de les quals són especialitzades, i 5 museus.

En aquest mateix àmbit, apareixen altres recursos i serveis socials de caràcter assistencial: espais de participació ciutadana (casals, centres cívics, clubs de jubilats), 2 menjadors, 1 equip d'atenció a la infància i adolescència, 2 centres residencials per a infants i joves, 5 centres per dismiuïts, 284 centres d'assistència mèdica.

1.4. Història del col·legi

L'any 1889, als afores de Barcelona, al peu del Tibidabo, s'inaugurà el Col·legi La Salle Bonanova, construït amb pedra de Montjuïc. En fou arquitecte el Sr. Ignasi Romaña. S'inspirà en el gòtic de Poblet, com es pot comprovar al vestibul d'entrada i als finestrals. L'escultor Manuel Coromines elaborà els capitells de portes i finestres.



L'any 1900 s'organitzaren els primers "Jocs Florals" del col·legi amb participació de Mossèn Cinto Verdaguer. El 31 de maig de 1901, amb ocasió de la recent canonització de Sant Joan Baptista de La Salle, s'inaugurà la capella del col·legi, obra de l'arquitecte Bonaventura Bassegoda. El curs 1903-1904 s'edità la primera *Memòria Escolar* que ha continuat sense interrupció fins ara. El primer *Butlletí Informatiu* del Col·legi es publicà l'any 1914. El curs 1907-1908 es construí el Pavelló Terrassa, destinat a les classes industrials, primer precedent de l'actual *Escola d'Enginyeria de Telecomunicació*. El Germà Sant Miquel Febres Cordero es refugià en el centre durant la Setmana Tràgica de 1909. L'any 1911 es fundà l'«Associació Bonanova» d'Antics Alumnes. El 1914, en ocasió dels 25 anys, s'erigí el monument a La Salle, a l'entrada del parc. Al començament de la guerra de 1936-39, dotze Germans dels setanta-dos que formaven la Comunitat moriren en testimoniatge de la seva fe. El primer d'abril de 1939, aniversari dels 50 anys, es reanudaren les activitats escolars. L'any 1954, s'inaugurà l'edifici nou que quasi doblaria la primera edificació. En fou arquitecte el Sr. Pedro Ispizua, el qual emprà pedra artificial. D'aquesta època cal destacar les pintures signades per Tarrasó. El professor Manuel García Martín realitzà el gran mural de 60 m² del menjador principal, que fa referència al Congrés Eucarístic Internacional de Barcelona. El mateix autor les restaurà en 1997-98. L'any 1958 es posà en funcionament el Laboratori de Psicologia Aplicada, un dels primers que en aquest moment hi havia a Barcelona.

L'any 1970 es reconeix oficialment l'Escola Universitària d'Enginyeria Tècnica de Telecomunicació La Salle. L'any 1991 queda integrada a la Universitat Ramon Llull, aprovada per Llei del Parlament de Catalunya. Els Germans de La Salle en són un dels Patrons Fundadors. El curs 1970-1971 comença l'ensenyament intensiu de l'anglès, que més tard serà el Langcentre. L'any 1972 s'inaugura el Poliesportiu La Salle. Durant el curs 1972-73 s'inicien les primeres Convivències La Salle, que són la Festa Major de la Comunitat Educativa. El curs 1972-73 comença la coeducació al COU. Durant el curs 1972-1973 s'inicia l'APA. La Biblioteca escolar del Col·legi compta amb cinquanta mil volums. També són remarcables els museus de mineralogia, ciències naturals i física, pels seus exemplars i la seva qualitat. El Museu de papallones ofereix uns quinze mil exemplars de més de 230 espècies diferents. El curs 1977-1978 s'inauguren les primeres Jornades de Cultura Catalana. L'any 1989 se celebra el centenari del centre.

1.5. Estructura i organització del centre

Projecte educatiu del Col·legi La Salle Bonanova

El Col·legi La Salle Bonanova té la finalitat de promoure el ple desenvolupament de la personalitat de l'alumnat, és a dir, l'*educació integral*.

El Col·legi La Salle Bonanova és una *escola cristiana* i la seva proposta religiosa és la pròpia de l'Església Catòlica, i tindrà sempre el caràcter d'un oferiment respectuós envers la llibertat de tot l'alumnat, el professorat i les famílies.

El Col·legi La Salle Bonanova és una *escola catalana*, així doncs, l'assumpció de la realitat sociocultural de Catalunya i el compromís de servei al poble són, també, expressió concreta de la identitat cristiana i de la vocació evangelitzadora de l'escola.

El Col·legi La Salle Bonanova és una *escola oberta* a tothom qui desitja l'educació que s'hi imparteix, defuig qualsevol discriminació i s'ofereix a la societat com una comunitat en la qual tothom és acceptat i tothom pot dialogar, escoltar i ser escoltat, i tots els qui hi participen se'n senten corresponsables.

El Reglament de Règim Intern

El Reglament de Règim Intern recull el conjunt de normes i orientacions que regulen el funcionament ordinari del centre en els aspectes més importants i, de manera especial, el seu model de gestió. Com a centre integrat, la gestió és única per a tots els cicles i etapes siguin o no siguin concertades.

Tenint en compte això, les parts de què consta el reglament del centre són les següents:

El *Títol preliminar* presenta la definició de l'escola, recull molt esquemàticament els elements bàsics del seu model educatiu i defineix la comunitat educativa. Així s'introdueix el contingut dels títols següents.

L'organització del centre, pel que fa als òrgans de govern i gestió, està descrita amb detall en el *Títol primer*. El criteri que en determina el contingut és la concepció participativa de la gestió de l'escola, i s'hi concreta el camp d'acció de cada un dels òrgans de govern unipersonals i dels òrgans de govern col·legiats.

L'organització de l'acció educativa ocupa el *Títol segon*. Aquí, s'hi descriu com l'escola s'organitza per elaborar, aplicar i avaluar un projecte curricular que asseguri l'oferta d'una educació integral que inclogui el creixement de totes les dimensions de la persona de l'alumne.

Finalment, el *Títol tercer* es dedica a cada un dels sectors de la comunitat educativa, fent veure que tots insereixen la seva acció en el conjunt del treball escolar per tal de fer efectiu el model educatiu del centre.

L'elaboració d'aquest reglament fou impulsat i coordinat pel titular del centre, i hi van intervenir els òrgans de participació de la comunitat educativa segons les respectives competències, essent aprovat pel consell escolar en la reunió celebrada el dia 23 d'octubre de 1997.

La comunitat educativa

L'estructura organitzativa del centre consta de tres nivells bàsics:

- educació primària (cicle inicial: 1r i 2n, cicle mitjà: 3r i 4t, cicle superior: 5è i 6è).
- educació secundària obligatòria (primer cicle: 1r i 2n, segon cicle: 3r i 4t).
- batxillerat (1r i 2n).

Cada curs acadèmic funciona amb cinc línies a primària, amb una mitjana d'alumnes-professor/a de 22 a 25 alumnes per grup. El nombre total de alumnes és de 749 repartits en 30 aules. Secundària disposa de quatre línies, amb una mitjana de 32 alumnes per grup. El nombre total d'alumnes és de 512 repartits en 16 aules. Per últim, el batxillerat disposa de cinc línies per curs. El nombre total d'alumnes és de 347 repartits en 10 aules.



L'alumnat del centre no presenta especials problemes; hi ha alumnes amb necessitats educatives especials, però això no suposa cap entrebanc especial. Els alumnes són disciplinats, amb interès per aprendre i no solen faltar al col·legi, com a norma general; tenen bons hàbits d'higiene i de treball. El que sí es nota és la mancança de formació en el terreny més emocional, sobretot amb els adolescents, la qual cosa ha millorat molt amb el treball de l'educació emocional en els cursos on s'ha aplicat.

Respecte al rendiment escolar, tot i que hi ha alguns alumnes amb dificultats en algunes àrees, en general tenen un bon rendiment, afavorit perquè des de casa se sol seguir el treball del col·legi i se'ls inculca la importància d'aconseguir bones notes. La majoria d'alumnes acaben cursant estudis universitaris.

Els alumnes solen fer activitats extraescolars, la majoria aprofitant l'àmplia oferta que presenta el mateix col·legi, com pot ser l'anglès, la música o els esports, entre d'altres. Respecten i cuiden el material i el col·legi. L'edifici no presenta pintades, les zones verdes estan netes i ben cuidades, tot i que les classes costa més que tinguin aquesta cura per l'ordre i la neteja. Els desperfectes que pateix el centre i les seves dependències són deguts a un ús normal, però no al vandalisme i gamberrisme que es pot donar en altres centres.

Pel que fa al **professorat** del centre, l'equip està format per 92 professionals, 42 docents a primària (30 són tutors/es) i 50 a secundària (16 són tutors/es). Les funcions dels quals corresponen, en el cas de primària, a les de tutoria i docència en totes les matèries. A més, en alguns casos la tutorització és exclusiva en àrees o serveis molt concrets: així, per exemple, l'educació física, la llengua catalana o la música van a càrrec d'un professor específicament, la titulació del qual l'acreditat per assumir la responsabilitat. La titulació general de l'equip de primària és de Diplomats en Magisteri en les diverses especialitats, tot i que, bastants d'ells han realitzat, a més, una

llicenciatura (bàsicament de Pedagogia i Història). En el cas de secundària, el professorat és llicenciat en les diferents matèries que s'imparteixen (Filologia Catalana, Filologia Castellana, Filologia Anglesa, Història, Belles Arts, Biologia, Química, Matemàtiques, Filosofia, etc).

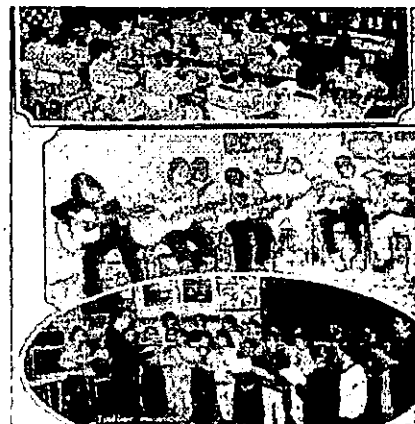
Tanmateix, la formació permanent sembla ser un punt important en la seva tasca docent, ja que la majoria participen en diversos cursos d'iniciació o perfeccionament en temes diversos: educació emocional, psicologia d'infants i joves, informàtica, etc.

Recursos i serveis disponibles

El Col·legi La Salle Bonanova compta amb més d'un centenar d'anys d'experiència que l'han convertit en un centre dotat d'instal·lacions i serveis molt diversos, com a resposta a la millor formació del seu alumnat.

Pel que fa a mitjans pedagògics, el centre disposa de biblioteca, museus, aules d'informàtica, laboratoris, aules de tecnologia, laboratori de Psicologia Aplicada pensat per a l'orientació personal, acadèmica i professional de l'alumnat, classes de reeducació i aula d'estudi personal.

Altres prestacions fan referència a l'oferta de servei de menjador, farmaciola, assegurança escolar, venda de material escolar i adquisició de llibres, sala d'objectes perduts, cantina, autocars, pàrquing, poliesportiu, gimnàs, pistes per practicar esports, gronxadors, ascensor, aula de dibuix, sala d'actes, auditori, teatre, "La meva Escola" i "Agenda La Salle" com a instruments de comunicació família- col·legi, excursions i visites culturals, "Juliol diferent" (activitats i tallers durant el mes de juliol), Setmana Cultural Sant Jordi, formació cristiana (misses, comunions, confirmació, etc.), campanyes de solidaritat, missa familiar, butlletí informatiu mensual, memòria escolar anual, convivències i residència universitària.



La relació de les activitats extraescolars que el Col·legi ofereix a l'alumnat com a formació complementària són: hora complementària a Primària (taller de lecto-escritura, taller de lectura eficaç, ensenyament assistit per ordinador- EAO, programa d'educació i convivència, programa d'enriquiment instrumental- PEI, informàtica i educació en valors- "Sisplau"), hora complementària a 1r i 2n d'ESO (tallers de tècniques d'estudi, estudi dirigit, expressió lingüística, lectura, teatre, informàtica, disseny, mecanografia assistida per ordinador, expressió corporal, coneixement del medi), escola d'idiomes "Langcentre", educació musical, guitarra, escacs, ballet, activitats d'acció social "Finestra Oberta", grups de reflexió, activitats del Club Esportiu La Salle (hoquei, handbol, bàsquet, futbol, gimnàstica rítmica, patinatge, judo), Escola d'Iniciació Esportiva, estimulació de la intel·ligència, repàs dirigit, labors i costura, manualitats, representacions teatrals, estudi personal, natació, mecanografia amb ordinador, arts plàstiques i tallers de reforç de matèries.

Relacions família- escola

El nivell sociocultural i econòmic de les famílies és mitjà-alt. La major part de mares realitzen una activitat laboral remunerada i són poques les que es dediquen només a treballar a casa.

La relació de les famílies de l'alumnat amb el centre és bona. Les famílies valoren l'escola i solen col·laborar en la tasca docent en la mesura de les seves possibilitats.

La seva participació en el funcionament del col·legi és força notable i es fa present a través de l'Associació de pares i mares d'alumnes. Els *Estatuts propis de l'Associació* regulen el seu funcionament. L'Associació té com a finalitat la canalització de les activitats dels pares i mares per col·laborar en la formació integral de l'alumnat, segons el "Caràcter Propi del Col·legi".

La *Junta Directiva* està formada per 15 membres i coordina les diverses activitats de l'Associació, a més de mantenir un contacte periòdic amb els delegats i subdelegats de curs. L'Associació s'organitza per comissions: comissió de religió i obres socials,

comissió de cultura, comissió de convivències i celebracions, comissió "Proide", que col·labora amb la ONG Proide dels Germans de La Salle, comissió de publicacions, Escola activa de Pares i Club Esportiu La Salle.

La majoria de famílies solen mostrar interès per acudir al col·legi voluntàriament i solen ser qui porten la iniciativa a l'hora de demanar entrevistes amb el professorat i preocupar-se pel seguiment acadèmic dels seus fills i filles. El mitjà més habitual de comunicació professorat- famílies és a través de l'agenda. Per controlar que realment s'han rebut els missatges, s'obliga als alumnes a retornar les notes signades per un dels dos (pare o mare), el dia o classe següent.

Les activitats que s'organitzen de cara a les famílies solen tenir una afluència considerable (convivències, comunions, confirmacions), així com les reunions organitzades per l'Escola activa de Pares que s'organitzen el tercer dilluns de cada mes, i a les qual hi sol assistir un centenar de pares i mares. L'assistència a aquestes xerrades s'ha vist incrementada des que s'ha decidit adreçar-les a un cicle concret, tot i que estan obertes a tothom, i es fa confirmar per escrit a tots els pares i mares d'aquell cicle si assistiran o no a la xerrada, mitjançant una butlleta que es dona a l'alumnat i que s'ha de retornar obligatòriament signada. Aquest curs ha estat el segon any consecutiu que s'ha ofert una xerrada sobre com educar emocionalment els fills des de la família, xerrada adreçada especialment a pares i mares amb fills/es a 3r i 4t d'ESO i la participació ha estat massiva en ambdues ocasions.

2. Antecedents

L'origen d'aquesta experiència se situa a l'any 1999. El director del centre en aquell moment, durant les reunions de claustre, ens va començar a introduir el concepte d'**intel·ligència emocional**, un concepte que havia irromput amb força en el món empresarial i que començava a introduir-se en altres àmbits. L'educació era un d'ells. Ens justificà la necessitat d'educar la part emocional dels nostres alumnes, amb vistes a aconseguir la tan desitjada educació integral.

Amb el temps, la intel·ligència emocional aplicada a l'educació anava ocupant la seva parcel·la en el món educatiu i comencem a sentir parlar del concepte d'**educació emocional**, entès com un procés educatiu, continu i permanent, que pretén potenciar el desenvolupament emocional com a complement indispensable del

desenvolupament cognitiu, constituint, juntament amb el desenvolupament corporal i el desenvolupament moral, els elements essencial de la personalitat integral de l'individu.

L'educació emocional es proposa el desenvolupament de coneixements i habilitats sobre les emocions amb l'objectiu de capacitar els joves a afrontar els reptes que es plantegen en la vida quotidiana. Tot això, amb la finalitat d'augmentar el benestar personal i social, en definitiva, de ser més feliços.

En el nostre cas, el model d'intervenció i avaluació correspon al model de programes, entenent per programa un pla d'acció que encaminem vers unes metes que considerem valuoses.

Aquest pla d'acció no apareix per casualitat, sinó que respon a unes necessitats que el professorat del centre estem detectant cada cop amb més freqüència i que fan referència a:

1. Existència d'importantes llacunes emocionals en l'alumnat. Aquestes llacunes són conseqüència de múltiples factors: poca dedicació dels pares als seus fills per motius laborals, manca de patrons de conducta, pares separats, societat que promou el consum de tot tipus i fomenta l'agressivitat, etc.
2. Necessitat del professorat de resituar-nos, professionalment i personal, enfront les noves demandes educatives.
3. Existència d'un buit en la formació del professorat pel que fa a l'educació de les emocions de l'alumnat, imprescindible si volem arribar a la tan preuada educació integral.
4. Necessitat de materials aplicables a l'aula.

Tots aquests factors generen, de forma quasi espontània, la consciència de la necessitat d'introduir el treball de les emocions en l'alumnat i de preparar-nos emocionalment com a docents per rebre aquest nou tipus d'alumnes, tot duent a terme aquesta tasca, cada cop més complexa i que exigeix una major implicació del professorat.

3. Objectius

El propòsit d'aquest treball és incorporar l'educació emocional en el currículum, amb tot el que això implica d'inserció dels aspectes interpersonals i intrapersonals en el

què, com i quan ensenyar i avaluar. Els objectius concrets que pretén assolir la present investigació estan diferenciats en objectius generals, objectius referits a l'alumnat, al professorat i a les famílies.

a) Objectius generals

- Incloure l'àrea de les competències emocionals en la pràctica educativa del centre i en les actuacions de tots els membres de la comunitat escolar.
- Afavorir la interacció positiva de i entre els diversos elements de la comunitat educativa: professorat, alumnat i famílies.
- Avaluar experimentalment la intervenció que es dugui a terme.

b) Objectius per a l'alumnat

- Conèixer millor les pròpies emocions i les dels altres.
- Regular les pròpies emocions.
- Desenvolupar una major competència emocional.
- Desenvolupar l'habilitat d'automotivar-se.
- Adoptar una actitud positiva davant la vida.

c) Objectius per al professorat

- Innovar i millorar la pròpia pràctica docent.
- Aprofundir en els aspectes teòrics i pràctics de l'educació emocional, la qual cosa suposa adquirir coneixements, estratègies i habilitats tècniques.

d) Objectius per a les famílies

- Sensibilitzar les famílies sobre la importància de les competències emocionals en el desenvolupament i adaptació dels seus fills i filles, i sobre la seva tasca en l'ensenyament d'aquestes competències.
- Proporcionar-los els coneixements i dotar-los de les estratègies i habilitats necessàries per posar en pràctica l'educació emocional en l'àmbit familiar.

4. Model d'actuació

Per a la consecució dels objectius anteriorment assenyalats proposem:

1. Incloure el desenvolupament emocional com un dels objectius generals de centre, etapa i curs per a tot l'alumnat. Considerar i contemplar l'educació emocional no

com quelcom teòric, sinó portant-la a la pràctica en el desenvolupament del treball diari, incorporant les estratègies a les pràctiques educatives habituals del professorat, implicant a més a tota la comunitat escolar.

2. Abordar el tema de l'educació emocional des de quatre vessants:
 - a) De forma específica, com a Programa d'Educació Emocional.
 - b) Com a tema transversal amb caràcter interdisciplinari, tenint-la present en el desenvolupament de les diferents àrees, ja que les competències emocionals difícilment es poden adscriure específicament a cap de les àrees, ja que impregnen tota l'activitat educativa.
 - c) Com a part de l'acció tutorial dintre de les diferents aproximacions d'ensenyar a comportar-se, ensenyar a ser persona i ensenyar a conviure.
 - d) Com element important de l'estil docent del professorat del centre.

3. Emprar diverses estratègies didàctiques i eines de treball, entre les quals ressaltem les dramatitzacions, la literatura infantil i juvenil, les fotografies, la relaxació, etc.

Essent conscients de les dificultats que tot això genera, ja que suposa, entre el contemplar aspectes organitzatius i treballar coordinadament, ens plantejem aquest tema com un projecte d'investigació pel fet de suposar un major estímul personal i professional, major recursos per ajudar el professorat en la seva pròpia formació i possibilitat de validar el model d'intervenció, aspectes que incidiran directament en la millora de la qualitat de l'ensenyament.

El model d'actuació que s'està duent a terme en aquesta experiència es va consolidant des de l'inici de la investigació i volem remarcar que el aquí es vol exposar no és un model rígid ni tancat, sinó obert a noves incorporacions, modificacions i reajustaments. Per a l'aplicació i posada en pràctica concreta del treball en competències emocionals, partim del Programa d' Educació Emocional, tot incorporat diferents elements i emprant les estratègies didàctiques que s'escauen.

Les principals característiques que afloren en la filosofia del model d'intervenció són les següents:

- a) Ensenyament intencional

El nostre pressupòsit inicial és que cal ensenyar explícitament, directa i sistemàtica les competències emocionals. Per tant, cal realitzar activitats intencionals i cal estructurar experiències que afavoreixen el desenvolupament emocional.

b) Treball en equip i coordinació de tot el centre

Per a la planificació, desenvolupament, avaluació i seguiment de l'educació emocional, és precís un treball coordinat entre tots els professionals del centre. És més, tractant-se d'un treball d'educació emocional, ens atrevim a dir que és necessari que existeixin unes adequades relacions interpersonals entre el professorat. Per això, és molt convenient que es creï un clima d'innovació i formació del professorat.

c) Participació de les famílies

En el treball de l'educació emocional, és necessari que tots els membres de la comunitat educativa estiguin directament o indirectament implicats i, per tant, les famílies juguen un paper rellevant en tot aquest procés.

d) Doble perspectiva en l'actuació

L'òptim desenvolupament del programa implica dos nivells d'aplicació: formal i oportuna. *L'aplicació formal* requereix el treball explícit i específicament dirigit a l'assoliment dels objectius de l'educació emocional, fet que implica determinar uns temps, objectius i activitats específiques per treballar directament el programa d'educació emocional. *L'aplicació oportuna* suposa treballar l'educació emocional integrada dins les rutines diàries i quotidianes de l'aula i de la vida familiar. És precís aprofitar oportunament els molts i variats moments que es produeixen en la vida del centre i en la família i en els quals, de forma espontània i natural, s'han de posar en joc les diverses competències que es consideren com a competències-objectiu. Aquesta estratègia facilitarà la transferència i generalització d'allò après en els períodes formals d'ensenyament, a les situacions naturals i espontànies.

e) Generalització

La meta última que es pretén és que l'alumnat actui de forma emocionalment competent en els contextos socials quotidians en els quals discorre la vida. Per aquest motiu, cal tenir especial cura en incorporar determinats elements per assegurar i garantir la generalitat i transferència dels canvis comportamentals i les competències treballades en l'àmbit escolar. Entre ells remarquem: els mateixos continguts a casa i al col·legi, ensenyament en un ambient natural amb un grup

natural -el grup de classe-, participació de pares i mares, integració de variables conductuals, cognitives i afectives en l'entrenament, continguts rellevants, significatius i funcionals per als alumnes en edat escolar i per a les seves famílies, professorat i iguals, i reforç dels continguts treballats.

4.1. Programa d'Educació Emocional

En aquest apartat ressenyem les peculiaritats de l'aplicació i modificacions que hem estat fent per optimitzar el treball i assolir els objectius proposats.

a) Blocs treballats

En les classes on s'estan aplicant activitats d'educació emocional s'han treballat bàsicament aspectes relacionats amb dos dels cinc blocs que conformen el programa. Aquests blocs són els de consciència emocional i regulació emocional. La resta de blocs, autoestima, habilitats socioemocionals i habilitats de vida, pràcticament no han estat treballats. El bloc de consciència emocional ha estat el primer en ser treballat en tots els cursos a través d'activitats que propicien l'adquisició de vocabulari emocional, a partir del qual es pot pensar en treballar altres blocs. En tots aquests casos s'han treballat els mateixos blocs, tot i que, evidentment, s'han desenvolupat diferents activitats didàctiques d'acord amb el nivell i les característiques de l'alumnat.

b) Sessions d'aplicació

Els temps específics dedicats al treball de l'educació emocional es duen a terme, bàsicament, durant una sessió setmanal d'uns 50 minuts. En el cas de cicle inicial, aquest temps no excedeix els 30 minuts.

En el cas del primer cicle de primària, s'ha fet ús en alguna sessió de la literatura infantil per motivar i practicar les competències emocionals, ja que la narració i el comentari del conte ha possibilitat el manteniment de l'atenció dels nens i nenes i ha provocat la conversa i participació en torn al conte i els personatges. Per realitzar dramatitzacions, ha estat precís proporcionar guions molt breus, organitzar la situació i intervenir amb freqüència. Aquest pas del procediment d'ensenyament és difícil en aquesta etapa, ja que si no, la resta d'alumnes, s'avorreixen i no atenen a l'activitat.

En el cicle mitjà i el cicle superior, la instrucció verbal, el diàleg i la discussió han estat les estratègies més utilitzades. Es fa una breu explicació general per presentar el tema que cal treballar i, a continuació, es dona la instrucció verbal sobre l'activitat a

desenvolupar. Respecte al procediment, el mètode de treball sol consistir en treballar individualment en primer lloc. A continuació, es treballa en parelles o petits grups per posar en comú el que cadascú ha reflexionat en particular. Després es fa una posada en comú davant el grup-classe i s'intenta arribar a unes conclusions que representin el parer de la majoria.

Considerant el *feedback* i el reforç, s'ha emprat de forma sistemàtica el reforçament. A més, en els aspectes concrets on fallen, se'ls intenta proporcionar informació concreta i positiva per possibilitar la correcta actuació.

L'espai dedicat a la **tutoria grupal** s'ha revelat com l'espai ideal en el nostre context. A 4t d'ESO és el tercer any que s'està aplicant un programa d'activitats d'educació emocional per a secundària, activitats extretes bàsicament del material elaborat pel GROU. Per introduir aquest programa, primer es va parlar amb direcció i es suggerí la idea de començar a treballar aquest tema a 4t d'ESO, proposta que va ser acceptada. El primer any (curs 2000-2001) vam treballar amb el material didàctic que trobàrem sobre el tema, molt escàs en aquells moments, però molt vàlid. Vam treballar amb fitxes que anàvem repartint en cada sessió.

Durant el curs 2001-2002 vam preferir preparar un dossier que aplegués les activitats que ens semblaven més idònees i vam fer ús d'un material didàctic pensat per a alumnes de 2n cicle d'ESO, que vam aplicar durant l'hora de tutoria del primer trimestre.

Arribat el curs 2002-2003, s'estan tornant a aplicar les activitats que més ens van agradar de l'any passat i s'han fet les correccions oportunes. El professorat que ha començat a aplicar durant aquest curs el programa d'educació emocional amb els seus alumnes, empra el material adequat al seu nivell. Aquest any, per ser el primer, la direcció del centre ha limitat aquesta implementació a la realització de 5 sessions d'educació emocional.

Convé assenyalar que el centre disposa d'un material propi, editat i seqüenciat per a tota la Primària, que treballa les normes de convivència. Aquest any s'ha decidit reeditar aquest material i ampliar-lo a Secundària i Batxillerat, tot incorporant l'educació emocional. Amb aquest propòsit, hem creat un grup de tres persones que treballem l'educació emocional en diferents nivells per elaborar material didàctic. Tenim reunions periòdiques de coordinació amb la resta de grups, pertanyents a diferents centres, i

que treballen altres àmbits relacionats amb els valors. El nostre objectiu és crear un material didàctic d'educació emocional destinat a treballar amb l'alumnat una sèrie de valors que considerem bàsics.

4.2. Formació del professorat

Un treball adequat en educació emocional exigeix al professorat innovar i millorar la pràctica docent, la qual cosa comporta un procés permanent de formació i reciclatge individual i grupal. Evidentment, si es vol treballar amb garanties d'èxit, és aconsellable aprofundir en els aspectes teòrics i pràctics de l'educació emocional, la qual cosa suposa adquirir coneixements, estratègies i habilitats tècniques.

És precís remarcar que, tractant-se de competències emocionals, és molt important tot el que suposa l'equilibri emocional de cada docent com a persona concreta que actua i es relaciona amb les altres persones, aspectes que s'han d'estimular explícitament en aquest procés de formació.

Arran dels missatges transmesos per part del director del centre en aquells moments, alguns professors i professores, intuïnt la rellevància del tema, vam sentir la necessitat de formar-nos al respecte i per aquest motiu, començarem a assistir a cursos d'intel·ligència emocional, cursos que funcionaven en paral·lel amb lectures especialitzades que anàvem realitzant, entre elles, el best-seller de Goleman, *Intel·ligència emocional*.

Els tutors de 4t d'ESO vam decidir incorporar l'educació emocional a les nostres tutories grupals durant el curs 2000-2001. Iniciàrem aquest procés de forma experimental, seleccionant de la bibliografia existent en el mercat (escassa en aquells moments), el material que vam creure més oportú i més pràctic d'aplicar en el nostre context. L'experiència va resultar molt positiva i gratificant, tant per a nosaltres com per als nostres alumnes.

En vistes dels resultats, vam decidir repetir l'experiència durant el següent curs 2001-2002, però amb un material didàctic diferent, pensat per ser aplicat a alumnes de Secundària, ja que el material emprat durant el primer curs s'adreçava a alumnes de Batxillerat, tot i que no per això vam tenir majors dificultats.

Aquesta vegada, la nostra formació no fou autodidacta com durant el primer curs d'aplicació, sinó que va venir de la mà del mateix coordinador del Programa d'Educació Emocional que estàvem aplicant, el Dr. Rafel Bisquerra, catedràtic de la Universitat de Barcelona i coordinador del GROU (Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica). Al conèixer-lo personalment, li plantejàrem la necessitat de formar-nos per poder aplicar amb certes garanties el programa que el seu grup d'investigació havia elaborat.

Així doncs, durant el primer trimestre del curs 2001-2002, trimestre en el qual vam aplicar el programa, vam anar rebent aquesta formació, aprofitant l'hora de reunió setmanal de la qual disposem els tutors d'un mateix nivell. Aquesta formació, en paral·lel amb l'aplicació del programa amb el nostre alumnat, ens permeté d'anar resolent els nostres dubtes sobre la marxa, així com plantejar suggeriments o propostes de millora. Fou un ajut inestimable per tornar a repetir amb èxit aquest procés d'aplicació del Programa d'Educació Emocional per segon any consecutiu.

Al finalitzar el trimestre i després d'avaluar els resultats, els tutors de 4t d'ESO vam concloure que per assegurar l'educació emocional dels nostres alumnes, calia aplicar aquest programa de forma seqüencial durant tota la Primària i Secundària. La nostra aportació a l'educació emocional de l'alumnat si, al llarg de tota la seva escolaritat es limitava a aquests tres mesos, era pràcticament nul·la. Vam suggerir a la direcció del centre la necessitat de sistematitzar aquest procés de formació emocional.

Es va fer una primera presentació del tema al professorat i es suggerí la possibilitat de realitzar un curs de formació en educació emocional, aportant, a més, els arguments pels quals apostàvem els tutors que havíem aplicat el programa.

Amb aquest propòsit, s'organitzaren durant el mes de setembre del curs 2002-2003 dues jornades matinals d'informació sobre educació emocional, impartides per la mateixa persona que ens havia format als tutors de 4t d'ESO durant el curs anterior. Per a la part pràctica d'aquestes jornades, es dividí el professorat en dos grups, corresponents a Primària i Secundària, i s'aplicaren activitats diverses adreçades a l'alumnat. La dinàmica del grup de Primària fou dirigida per una professora del centre que ja aplica el programa amb els seus alumnes i la dinàmica de Secundària pel Dr. Rafel Bisquerra.

Finalitzades aquestes jornades, la direcció del centre manifestà al claustre de professors el seu interès en introduir l'educació emocional. Per això, es volia facilitar al

màxim aquesta formació, que s'impartiria en el mateix centre al finalitzar l'horari lectiu. Seria un curs de 15 hores, adreçat a tot el professorat de Primària i Secundària que hi estigués interessat, i s'inclouria dintre de les 30 hores de formació que cal realitzar anualment.

27 docents de Primària i 8 de Secundària van acceptar rebre formació en educació emocional i decidírem tirar endavant aquest projecte de formació, que es dugué a terme durant el primer trimestre del curs. Aquesta formació la vam rebre per part de dos membres del grup d'investigació que van elaborar el material didàctic que vam emprar a 4t d'ESO. A partir d'aquest punt, el següent pas, en el qual ens trobem actualment, consisteix en l'aplicació del Programa d'Educació Emocional amb els nostres alumnes.

A mitjans del mes de febrer del curs 2002-2003 vam fer una sessió de seguiment de l'aplicació del programa. Van sorgir molts dubtes i es plantejà a direcció la necessitat de facilitar temps per permetre la coordinació entre els docents del mateix nivell. Per altra banda, es va suggerir que si es pretén consolidar l'Educació Emocional com a línia pedagògica del centre, hauria d'aplicar-se de forma obligatòria en tots els nivells i en totes les classes. Així doncs, vam acordar que, si l'experiència puntual d'aquest curs funciona satisfactòriament, el següent pas haurà de ser la implementació definitiva.

Arribat aquest punt, s'ha suggerit aprofitar els cursos d'estiu per continuar rebent formació, permetent l'aprofundiment en la filosofia de l'educació emocional, a més d'anar adquirint seguretat i confiança per formar emocionalment els nostres alumnes. Mentrestant, procurem anar adquirint la bibliografia que va apareixent en el mercat sobre l'educació emocional, que anem llegint i consultant en funció de les nostres necessitats. Una professora del centre especialitzada en el tema s'ha encarregat d'anar distribuint aquests llibres, atenent el contingut, entre el professorat al qual li pot resultar de més utilitat.

4.3. Intervenció de les famílies

Un dels propòsits és anar incloent la família en tot aquest procés de treball i això degut al fet que reuneix unes característiques que la fan molt rellevant:

a) Influència. Els pares i les figures afins; juguen un paper fonamental i tenen una notable influència en el desenvolupament social dels seus fills i filles.

b) Estabilitat i durabilitat. Els pares estan presents durant molt temps i al llarg de tota la vida i a més interactuen amb els seus fills i filles en moltes situacions.

c) Oportunitats. En la família apareixen moltes oportunitats socials que no apareixen en el col·legi; amb la família es poden aprendre moltes conductes, en moltes situacions i amb moltes persones.

d) Reforç. Els pares són importants agents de facilitació de la interacció perquè són una poderosa font de reforç per als infants i joves.

En aquest treball s'ha considerat la participació dels pares i mares d'una forma molt concreta: indirectament, simplement respectant, recolzant i completant la tasca duta a terme amb els seus fills i filles en el centre, i assistint a la xerrada anual sobre aquest tema que s'organitza en el marc de l'Escola Activa de Pares.

El grau d'implicació de les famílies s'ha iniciat amb l'organització de dues xerrades impartides en el marc de l'Escola Activa de Pares.

La primera xerrada, realitzada al gener de 2002 i adreçada especialment als pares amb fills a 3r i 4t d'ESO, fou impartida pel Dr. Rafel Bisquerra. La xerrada pretenia donar a conèixer als pares el significat de l'educació emocional, a més de justificar la importància de la seva introducció en els centres educatius i, sobretot, en l'àmbit familiar.

Durant el curs 2002-2003 es decidí repetir la xerrada, aquest cop impartida per una professora del centre que ja aplica aquest programa per tercer any consecutiu a 4t d'ESO. La xerrada va despertar un gran interès i l'assistència dels pares va ser considerable, comptant amb més d'un centenar d'assistents. Aquesta vegada, l'exposició pretenia donar a conèixer el concepte, objectius i continguts de l'educació emocional, però sobretot, pretenia donar pistes pràctiques als pares per educar els seus fills adolescents amb intel·ligència emocional. Hi va haver una part d'aplicació per posar a prova les estratègies suggerides i el balanç d'aquesta xerrada fou totalment satisfactori, com comentaren els mateixos pares a l'acabar la xerrada.

Així doncs, l'objectiu de sensibilitzar les famílies sobre la importància de l'educació emocional en tots els àmbits de la vida dels nostres adolescents s'havia assolit. El propòsit és continuar aquest procés de formació i sensibilització dels pares, dels quals necessitem la seva total implicació per dur a terme amb èxit la tasca que estem emprenent amb els seus fills i filles.

4.4. Activitats didàctiques

Algunes de les activitats aplicades per treballar diferents aspectes de l'educació emocional són les següents:

a) Dramatitzacions

La representació de determinades situacions permet afavorir el procés d'empatia, ja que implica que l'alumne es fiqui en la pell del personatge que representa i escenifiqui allò que creu que sent i vivència el seu personatge.

b) Literatura infantil i juvenil

L'oferta literària actual adreçada als infants i joves és molt abundant i diversa. En el treball concret de l'educació emocional, s'està emprant aquest recurs com element motivador, sobretot en el cicle inicial de primària. El procediment consisteix en narrar el conte o història i, al comentar-lo, el professorat dirigeix la conversa vers l'objectiu que es proposa assolir mitjançant aquella lectura.

c) Relaxació

La relaxació s'havia començat a treballar en el centre abans de la introducció del programa d'educació emocional, sobretot per part de mestres de cicle superior de primària especialment sensibilitzades amb la seva importància. En aquests moments, la relaxació s'ha començat a aplicar en altres cursos de cicle inicial i cicle mitjà.

d) Fotografies.

Serveixen per treballar plàsticament el vocabulari emocional i recolzar l'entrenament dels alumnes més petits. Les fotografies afavoreixen l'anàlisi de situacions, gestos i expressions relacionades amb diferents emocions: alegria, tristesa, por, vergonya, ira, etc.

5. Exemples d'activitats

En aquest apartat descrivim algunes de les activitats desenvolupades en diferents cursos per il·lustrar el treball de l'educació emocional que s'està duent a terme en el centre.

• ACTIVITAT DEL BLOC DE CONSCIÈNCIA EMOCIONAL

Cicle inicial de primària

"Cercant emocions"

Es fa difícil imaginar que els altres tinguin emocions, fins i tot podem arribar a creure que tothom sent el mateix que nosaltres en les mateixes situacions. Prendre consciència de les emocions dels altres facilitarà un millor coneixement de nosaltres.

Objectius

- Adquirir vocabulari emocional.
- Diferenciar emocions; alegria, tristesa, por, vergonya, sorpresa i ira.
- Detectar emocions en diferents situacions.
- Prendre consciència de les emocions dels altres.

Procediment

Treball en grup classe

L'educador els preguntarà que creuen ells que són les emocions. Breument i amb el company de taula, aniran buscant paraules i fets que les descriguin. Les aportacions s'aniran escrivint a la pissarra fins a establir bàsicament les següents característiques.

Es una resposta de l'organisme produïda per un aconteixement extern o intern a les persones, el qual tendeix a provocar actuacions involuntàries (canvis corporals, fisiològics) i voluntaris (canvis facials i verbals, comportaments i accions).

D'aquesta manera es perfilarà una definició molt senzilla d'emoció, on es prendrà el més essencial de les característiques indicades.

Un exemple de definició pot ser:

"Es una resposta del nostre organisme davant un succés determinat".

A continuació i entre tots els alumnes aniran anomenant diferents emocions. Per motivar la seva identificació es demanarà a l'alumnat que descobreixi algunes d'elles pensant com se senten en diferents situacions del dia; en arribar a l'escola, en el moment del pati, en mig d'una baralla, si algú els interromp en el moment en que estan al lavabo o al finalitzar el dia i es tornen a trobar amb els pares. S'hauria d'intentar identificar les emocions d'alegria, tristesa, por, vergonya, sorpresa i ira.

Exemple

Quan arribo a l'escola, sento alegria, tristesa, vergonya.

Quan anem al pati; Alegria, sorpresa, por.

En mig d'una baralla; Por, ira, tristesa.

Trobada amb els pares, Alegria, sorpresa.

Treball en petit grup

Es distribueix la classe en grups de 3 o 4 alumnes i se'ls dóna a cada grup una cartolina, dividida en dues parts, en cada una d'elles hi haurà escrita una emoció. (de les 6 definides i treballades). D'aquesta manera, un grup treballarà unes emocions i els altres unes altres, per tal que les 6 emocions siguin treballades. Se'ls facilitarà revistes, cola i tisores i se'ls demanarà que busquin i enganxin imatges que, segons la seva opinió, representin l'emoció corresponent.

Posada en comú

Cada grup explicarà a la resta dels companys les imatges que han enganxat i el que els ha motivat a pensar que aquesta imatge reflexa l'emoció.

Recursos

Cartolines

Revistes

Pega

Tisores

Temporització

L'activitat es portarà a terme en una sessió de 50 minuts aproximadament.

Orientacions

A manera de reflexió s'han de comentar els treballs exposat en les cartolines, intentant relacionar emocions, cercant situacions que facin viure aquestes emocions i evidenciant que la vida en si mateixa produeix emocions diferents a cada persona. A continuació es poden penjar en una paret de la classe en forma de mural. Aquesta activitat es pot dividir en dues sessions, en cada una d'elles es pot treballar 3 emocions, per exemple alegria, tristesa i por i en la següent vergonya, ira i sorpresa.



• **ACTIVITAT DEL BLOC DE REGULACIÓ**

Cicle mitjà de Primària

"Jo parlo, tu no m'escoltes"

Quan volem explicar alguna cosa ens agrada que ens escoltin i per aconseguir-ho parlem més fort, fem gestos o qualsevol moviment. Anem a veure què passa si quan volem explicar alguna cosa no ens escolten. Segurament serem conscients de la necessitat d'escoltar i del sentiment que ens provoca el voler explicar alguna cosa i que ningú ens faci cas:

Objectius

- Valorar la necessitat d'escoltar.
- Descobrir el sentiment de sentir-se ignorat.

Procediment

Es formen grups de 3-4 alumnes (han de quedar grups parells que denominarem A i B). Es tracta d'organitzar, per a l'últim dia de classe, una sortida a un parc temàtic, d'atraccions o aquàtic. Els grups A prepararan la sortida buscant arguments per a què la seva proposta sigui la més votada. Els grups B també, alhora, prepararan la seva actuació amb el mateix objectiu. Es tracta de pensar com actuarà cada membre del grup B per no escoltar els membres del grup A. El mestre/a podrà orientar l'alumnat a través de fitxes de treball.

Treball en grups A- B

Es col·loquen els membres del grup A enfront els del B. Els components del grup A comencen a explicar i tractar de convèncer els companys de la seva proposta, d'una manera organitzada. Els components del grup B han d'actuar de la manera pautada per no escoltar els companys del grup A.

Treball grupal

Es col·loquen els alumnes en semicercle i el mestre/a els farà unes preguntes, que en principi seran diferents per als grups A i B.

GRUP A:

- Què ha passat?
- Com t'has sentit?
- Has pogut explicar els teus arguments?
- Per què?
- Què has fet per a què t'escoltessin?
- Cres que si s'haguessin escoltat t'hauria resultat més fàcil parlar?
- Seguiries parlant en aquesta situació?

GRUP B:

- T'hauria agradat escoltar?
- Ha perdut informació?
- Com t'hauries sentit d'haver estat en el grup A?

Recursos

Fitxes de treball grup A i B.

Paper i llapis.

Temporalització

Una sessió de 60 minuts.

Orientacions

Els grups han de ser parells, tants grups A com B. També es pot dur a terme l'activitat amb un tercer grup C; aquest haurà de fer d'observador, la qual cosa permetrà aportar més informació en la posada en comú, al veure les coses des de fora. Per això, els alumnes han de ser entrenats en l'observació. Seria convenient que el treball en grups l'espai fos suficientment ampli com per a que no s'escoltessin o interceptessin informació.

ANNEX

Fitxa grup A

PREPARAR UNA EXCURSIÓ	PREGUNTES A CONTESTAR
- On anirem?	
- Què podem fer allà?	
- Què anem a veure?	
- Amb quin mitjà de transport hi anirem?	
- Què ens pot costar?	
- Per què aquest lloc és millor que altres?	

Fitxa grup B

SI EL GRUP A FA...	REACCIÓ DEL GRUP B
- Si parlen i ens miren	- Mirar a un altre costat
- Si ens pregunten	- No contestar/contestar amb monosíl·labs
- Si ens criden l'atenció	- Parlar entre nosaltres
- si ens responen	- No estar d'acord
	- Mirar fixament sense escoltar
	- Aixecar-se de la cadira
	- Preguntar coses sense sentit
	- Distreure's amb qualsevol cosa



• ACTIVITAT DEL BLOC D'HABILITATS SOCIOEMOCIONALS

Cicle superior de Primària

"Sopa de lletres"

No sempre és bo exterioritzar el que sentim, és veritat que a vegades ens hem de controlar, però d'altres vegades que ens agradaria expressar els nostres sentiments ens adonem que és difícil. Es pot donar la situació que l'expressió facial de les nostres emocions siguin malinterpretades o que interpretem erròniament les emocions dels altres.

Objectius

- Expressar sentiments.
- Reconèixer els sentiments dels altres.

Procediment

Per parelles, l'alumnat ha de col·locar-se davant els seus companys. De les emocions que apareguin a la sopa de lletres, una persona de la parella, sense assenyalar-la n'escollirà una, que haurà de representar amb gestos fins que l'altre endevini quina és i la localitzi a la sopa. Es tatxa aquesta paraula i es continua amb l'altre membre de la parella, i així successivament fins que hagin endevinat totes les paraules.

Un cop acabada l'activitat, es comenta com se sentien quan representaven les diferents emocions, què sentien quan no eren ben interpretats o quan no entenien quina emoció s'estava representant.

Materials

Fitxa amb la sopa de lletres

Temporalització

Una sessió (aproximadament una hora).

Observacions

Al final de la sessió es pot aprofitar per analitzar les diferents emocions que han sortit i aclarir les que els ha resultat més difícils de representar o aquelles que no sàbien el seu significat.

SOPA DE LLETRES (solucionari)

	A	L	E	G	R	I	A	T	A	N	S	I	E	D	A	D	
								R									
								I									C
								S				I	R	A			O
								T		S							M
	M	I	E	D	O			E		O							P
								Z	V	E	R	G	Ü	E	N	Z	A
E	S	P	E	R	A	N	Z	A			P						S
											R		A				I
											E		M				O
	H	U	M	O	R						S		O				N
											A		R				
F	E	L	I	C	I	D	A	D									

SOPA DE LLETRES

H	Y	U	I	O	L	M	V	B	X	S	D	F	G	T	Y	U	L
G	A	L	E	G	R	I	A	T	A	N	S	I	E	D	A	D	J
F	A	S	D	F	G	H	J	R	U	Y	T	R	E	W	Q	Y	K
R	T	Y	R	E	F	D	V	I	D	S	G	T	E	W	O	T	C
T	H	G	F	D	S	W	R	S	G	B	V	C	I	R	A	E	O
Y	G	T	W	D	F	G	N	T	M	B	S	V	C	X	Z	S	M
Y	M	I	E	D	O	O	I	E	B	V	O	D	S	E	R	T	P
K	Q	W	E	R	T	Y	U	Z	V	E	R	G	Ü	E	N	Z	A
E	S	P	E	R	A	N	Z	A	B	G	P	F	D	S	W	Q	S
L	G	F	R	T	E	W	P	O	I	U	R	T	A	G	R	S	I
F	G	Q	A	Z	X	S	W	E	D	C	E	B	M	G	T	J	O
D	H	U	M	O	R	F	D	R	W	S	S	D	O	F	K	X	N
S	F	G	H	J	K	L	Ñ	L	Ñ	U	A	S	R	D	Y	T	I
F	E	L	I	C	I	D	A	D	B	V	G	R	E	S	Y	K	O

- ACTIVITAT DEL BLOC DE CONSCIÈNCIA EMOCIONAL

Segon cicle de Secundària

Objectius

- Prendre consciència de com a l'experimentar certes emocions podem perdre el control i això pot tenir conseqüències negatives per a nosaltres i per a les altres persones.
- Distingir entre resposta impulsiva i resposta apropiada.
- Discernir quina pot ser la resposta apropiada a partir de la raó dialògica.

Materials

Full de treball "Emocions: causes i conseqüències"

Procediment

Es lliura a cada alumne/a el full de treball "Emocions: causes i conseqüències". L'educador indica que s'escriui una emoció a la primera línia, sota l'epígraf "emoció". Es recomana començar per alguna d'aquestes tres emocions: ira, por, tristesa. La quarta pot ser alegria. Un cop escrita la primera emoció s'omplenen la resta d'epígrafs.

L'educador ha de subratllar la diferència entre resposta impulsiva (allò que un té desig de fer), resposta apropiada (el que es considera apropiat des de la "raó dialògica") i resposta adoptada (el que es fa realment). Per exemple, quan un experimenta una forta ira, segurament té impulsos d'agredir (físicament o verbalment). Però això pot tenir serioses conseqüències. Hi ha un altra resposta més apropiada.

Posteriorment, en grups de tres o quatre, es comenten les respostes impulsives i les respostes apropiades. La intenció és arribar a un consens sobre quina seria la situació apropiada en cada situació.

Es posa en comú. Si hi ha discrepàncies sobre quina és la resposta apropiada, les aportacions de l'educador poden ser molt importants. Amb aquest procediment es pretén arribar a una "raó dialògica", és a dir, assumir que hi ha un comportament que democràticament es considera que és el més apropiat des d'un enfocament moral.

Orientacions

En futurs exercicis es poden treballar altres emocions: ansietat, vergonya, culpabilitat, enveja, compassió, esperança, amor, felicitat, etc.

Emoció	Causa	Resposta impulsiva	Resposta apropiada	Resposta adoptada	Conseqüències
Ira					
Por					
Tristesa					
Alegria					



6. Metodologia d'avaluació del programa

L'avaluació dels aspectes rellevants de les experiències emocionals de l'alumnat es fa, bàsicament, a partir de l'anàlisi de les activitats realitzades i dels resultats observats. Tot això amb l'objectiu d'afavorir la maduració i el desenvolupament personal.

Al final del primer trimestre del curs 2001-2002, els tutors de 4t d'ESO vam elaborar, individualment, un breu informe amb una descripció valorativa de les sessions d'educació emocional dutes a terme. Les valoracions varen ser molt positives, així com també les dels propis alumnes.

La recollida de dades ha partit de la complementarietat metodològica, fent ús de la metodologia quantitativa (pre-test i post-test sense grup control, el qüestionari d'avaluació de 360° i el CEE) i qualitativa (abans, durant i després, a partir de l'observació participant, les entrevistes i els qüestionaris).

L'avaluació de l'experiència ha resultat fins ara molt positiva, tant per part dels tutors i tutores com dels alumnes, i els efectes del programa han estat valorats de forma òptima, tot i que s'intueix la necessitat d'una aplicació sistemàtica del programa al llarg de tota l'escolaritat per aconseguir resultats més evidents.

BIBLIOGRAFIA

- Álvarez, M. (Coord.). (2001). *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*. Barcelona: Ciss-Praxis.
- Álvarez, M., i Bisquerra, R. (1996). *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis.
- Aula de innovación educativa*. (1998). Monográficos sobre educación y emoción, núms. 73, 74, 75.
- Bach, E., i Darder, P. (2002). *Sedúctete para seducir. Vivir y educar las emociones*. Barcelona: Paidós.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Carpaena, A. (2001). *Educació socioemocional a primària*. Vic: Eumo.
- Cooper, R. K., i Sawaf, A. (1997). *Estrategia emocional para ejecutivos*. Barcelona: Martínez Roca.
- Cornelius, H., i Faire, S. (1995). *Tú ganas, yo gano*. Barcelona: Gaia.
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Fluir (flow). Una psicología de la felicidad*. Barcelona: Kairós.
- Cuadernos de Pedagogía*. (1997). *Educación afectiva* (monogràfic), 261 (setembre).
- Cuadernos de Pedagogía*. (1998). *Inteligencia y afectividad* (monogràfic), 271 (agost).

- Dasí, F., i Martínez-Vilanova, R. (1997). *Técnicas de negociación, un método práctico*. Barcelona: Manuales prácticos de marketing, Esic.
- Davis, M., McKay, M., i Eshelman, E. R. (1982). *Técnicas de autocontrol emocional*. Barcelona: Martínez-Roca.
- Dyer, W. (1992). *Tus zonas erróneas*. Barcelona: Grijalbo.
- Elias, M. J., Tobias, S. E., y Friedlander, B. S. (1999). *Educar con inteligencia emocional*. Barcelona: Plaza Janés.
- Eliás, M. J., Tobias, S. E., y Friedlander, B. S. (2001). *Educar adolescentes con inteligencia emocional*. Barcelona: Plaza Janés.
- Faber, A., Mazlish, E. (1997). *Cómo hablar para que sus hijos le escuchen y cómo escuchar para que sus hijos le hablen*. Madrid: Medici.
- Fernández Abascal, E. (Coord.). (1995). *Manual de motivación y emoción*. Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces.
- Fernandez Berrocal, P., i Ramos Díaz, N. (2002). *Corazones inteligentes*. Barcelona: Kairós.
- Fernández-Abascal, E. G., i Palmero, F. (1998). *Emociones y adaptación*. Barcelona: Ariel.
- Fernández-Abascal, E.G., i Palmero, F. (1999). *Emociones y salud*. Barcelona: Ariel.
- Fisher, R., Ury, W., i Patton, B. (1996). *Obtenga el sí. El arte de negociar sin ceder*. Barcelona: Gestión 2000.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (2000). *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas: lo que todos los estudiantes deberían comprender*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (1997). *El punto ciego*. Barcelona: Plaza-Janés.
- Goleman, D. (1999). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Greenberg, L. S., Rice, L. N., i Elliot, R. (1996). *Facilitando el cambio emocional*. Barcelona: Paidós.
- GROP. (1998). Educación emocional. En M. Álvarez i R. Bisquerra, *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis.
- GROP. (1999). Actividades de educación emocional. En M. Álvarez i R. Bisquerra, *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis.
- GROP. (2001). *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*. Barcelona: Ciss-Praxis.

- GROP. (2001). *Programa de educació emocional*. Barcelona: Cisspraxis. (Un volum per a cada nivell educatiu).
- Güell Barceló, M., i Muñoz Redón, J. (2000). *Desconóciate a ti mismo. Programa de alfabetización emocional*. Barcelona: Paidós.
- Güell, M., i Muñoz, J. (1998). *Desconeix-te a tu mateix. Programa d'alfabetització emocional*. Barcelona: Edicions 62.
- Harris, T. A. (1969). *Yo estoy bien, tú estás bien*. Barcelona: Grijalbo.
- Lassus, R. De (1995). *El análisis transaccional. Conocerse bien y relacionarse con éxito*. Barcelona: Salvat.
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. Nova York: Oxford University Press.
- LeDoux, J. (1999). *El cerebro emocional*. Barcelona: Ariel.
- Lewis, M., i Haviland, J. M. (1993). *Handbook of emotions*. Nova York: Guilford.
- Lindenfield, G. (1997). *La seguridad emocional. Cómo conocer y manejar los propios sentimientos*. Barcelona: Kairós.
- Marina, J. A. (1996). *El laberinto sentimental*. Barcelona: Anagrama.
- Menal, R. (1998). *Tú puedes ser más feliz*. Madrid: Edicomunicación.
- Moraleda, M. (1998). *Educación en la competencia social*. Madrid: CCS.
- Pascual, V., i Cuadrado, M. (Coord.). (2001). *Educación emocional. Programa de actividades para la Educación Secundaria Obligatoria*. Barcelona: Ciss-Praxis.
- Pearce, J. (1995). *Berrinches, enfados y pataletas. Soluciones comprobadas para ayudar a tu hijo a enfrentarse a emociones fuertes*. Barcelona: Paidós.
- Pérez Simó, R. (2001). *El desarrollo emocional de tu hijo*. Barcelona: Paidós.
- Sastre, G., i Moreno, M. (2002). *Resolución de conflictos y aprendizaje emocional*. Barcelona: Gedisa.
- Segal, J. (1997). *Su inteligencia emocional. Aprenda a incrementarla y a usarla*. Barcelona: Grijalbo.
- Shapiro, L. E. (1998). *La inteligencia emocional de los niños*. Barcelona: Ediciones B.
- Torrabadella, P. (1998). *Cómo desarrollar la inteligencia emocional*. Barcelona: Integral.
- Vallés Arándiga, M., A. (2000). *La inteligencia emocional de los hijos. Cómo desarrollarla*. Madrid: EOS.
- Vallés Arándiga, M., A., i Vallés Tortosa, C. (2000). *Inteligencia emocional. Aplicaciones educativas*. Madrid: EOS.
- Vilanova i Vila-Abadal, M. (2002). *Dramatització i aprenentatge*. Barcelona: Editorial Mediterrània.
- Weisinger, H. (1998). *La inteligencia emocional en el trabajo*. Barcelona: Vergara.