

ESTUDI DE LES DIFICULTATS EN LES COMPETÈNCIES EMOCIONALS DURANT LA SECUNDÀRIA: **UN PROGRAMA D'EDUCACIÓ EMOCIONAL.**



ÍNDEX

Resum:	3
1. Introducció	4
1.1. Justificació i interès del treball.....	4
1.2. Contextualització.....	5
1.3. Fonamentació teòrica	6
2. Objectius i Hipòtesis	14
3. Metodologia	14
3.1. Participants	14
3.2. Instrument	15
3.3. Procediment.....	16
3.4. Anàlisis estadístiques	17
4. Resultats.....	18
4.1. Necessitats identificades	18
4.2. Programa	22
5. Discussió i Conclusions	24
6. Orientacions futures	30
7. Referències bibliogràfiques	32
8. Annexos	38

Resum: Durant l'adolescència, poden aparèixer diversos factors que repercuteixen el món emocional de la persona, resultant beneficiosa la integració de l'educació emocional en el currículum acadèmic. En el present estudi, s'ha analitzat les dificultats referents a les competències emocionals de setanta-vuit alumnes d'educació secundària d'una escola de Malgrat de Mar, amb la finalitat de contribuir en el seu desenvolupament integral. Aquests van ser avaluats mitjançant la segona versió del Cuestionario de Desarrollo Emocional para Educación Secundaria (CDE-SEC, v.2) de Pérez-Escoda i Alegre (2018). Paral·lelament es va estudiar l'existència de diferències en el desenvolupament d'aquestes competències en funció del curs, el sexe i l'edat. Un cop avaluades les dades es va dissenyar un programa d'educació emocional. Els resultats van indicar que la competència menys desenvolupada era la regulació emocional, seguida per l'autonomia emocional i la competència social. A més, no es van observar diferències entre el desenvolupament de les competències i els factors estudiats.

Paraules clau: *Programa d'intervenció, educació emocional, adolescència, competències emocionals.*

Abstract: During adolescence, may appear several factors which can affect the emotional aspects of the person, so the integration of emotional education in the academic curriculum may result beneficial. In the present study, the difficulties referring to emotional competences of seventy-eight students of secondary education from school in Malgrat de Mar have been analysed, with the aim to contribute to their integral development. These were evaluated using the second version of the Cuestionario de Desarrollo Emocional para Educación Secundaria (CDE-SEC, v.2) made by Pérez-Escoda & Alegre (2018). Besides, it has been studied the existence of differences in the development of these competencies depending on the course, the sex and age. Once the results were evaluated, an emotional education program was designed. The results indicated that emotional regulation was the competency less developed followed by emotional autonomy and social competence. Furthermore, no differences had been found in the development of these competences and the factors studied.

Keywords: *Intervention program, emotional education, adolescence, emotional competences.*

1. Introducció

1.1. Justificació i interès del treball

A mesura que el món i consegüentment les necessitats de la població s'han anat transformant, diversos autors s'han replantejat les finalitats i el funcionament de l'educació actual.

Si es considera l'educació com una eina pel desenvolupament integral de la personalitat de les persones, cal reflexionar i replantejar-se els continguts i els recursos que el sistema educatiu ofereix. Al llarg dels anys, s'ha potenciat un currículum escolar en el qual s'han tractat principalment coneixements acadèmics, de manera que, les diverses necessitats relacionades amb problemàtiques socials, familiars o emocionals no han estat suficientment ateses (Extemera i Fernández-Berrocal, 2003). Encara que l'origen d'aquestes problemàtiques no recaigui en l'escola, aquesta és un context adequat per crear factors protectors (Bisquerra, 2009), tals com el desenvolupament de les competències emocionals. Entre altres motius, perquè pot promocionar aprenentatges des d'edats primerenques, i permet arribar a la majoria de la població (Bisquerra, 2009; 2011). Cal insistir que el sistema educatiu ha de ser un espai que faciliti l'adquisició dels coneixements necessaris i les estratègies bàsiques que els permeten relacionar-se, adaptar-se a la societat i afrontar els esdeveniments vitals (Ambrona, López i Márquez, 2012).

L'Informe Delors (1996), l'Informe *Replantear la educación* de la Unesco (2015), així com, l'àmplia difusió del segle XXI de l'educació emocional, han sorgit com a resposta a la necessitat d'una reforma educativa (Bisquerra, 2016), que pretén cobrir les mancances en el currículum acadèmic. La darrera d'aquestes propostes, mostra una repercussió en l'elevada presència de problemes emocionals que pateix la societat actual (Bisquerra, 2000). Cal destacar en aquest sentit, que l'educació emocional ha d'estar present a la totalitat del cicle vital. Particularment, considerant que l'adolescència es tracta d'una etapa en la qual són presents molts canvis, crisis de personalitat i perturbacions emocionals, si els joves no disposen d'habilitats i recursos per

gestionar les diverses circumstàncies vitals, pot acabar sent perjudicial per al seu benestar personal i social (Bisquerra, 2011).

En general, encara que la legislació actual mencioni la rellevància de potenciar polítiques educatives en les quals es plantegin els aspectes comentats (Ley 106, 2006; Llei 4522, 2009), els estàndards de l'educació emocional no acostumen a ser una prioritat pels governs, de manera que, acaben sent realitzats pels propis centres educatius (Bisquerra, 2016). Certament, aquest és un factor que dificulta la conscienciació i perjudica la inclusió d'aquests continguts a les aules escolars. No obstant això, Bisquerra destaca l'entitat *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning* (CASEL) la qual va permetre que Illinois sigues el primer estat del món en proposar uns estàndards per l'educació emocional.

Tenint en compte tots els motius exposats envers la importància de l'educació emocional i els efectes de la manca de l'estandardització dels continguts d'aquesta, pot resultar facilitador per les escoles l'ús de la metodologia d'intervenció per programes, atès que poden incloure aquests aspectes en les seves aules, mitjançant l'anàlisi de les necessitats i el disseny d'un programa en funció d'aquestes.

1.2. Contextualització

En primer lloc, cal mencionar que les pràctiques curriculars realitzades al centre d'Arrels (2020) durant l'últim curs, han permès prendre consciència envers la necessitat de promoure l'educació emocional en el currículum acadèmic. Arrels és un centre d'educació emocional i psicologia localitzat a Girona, que a més d'oferir una atenció psicològica individualitzada o en família, té la finalitat de promocionar la salut de les persones a partir d'un programa extraescolar dirigit a infants i joves d'entre tres i catorze anys.

Així doncs, amb el propòsit d'aproximar els continguts de l'educació emocional als centres educatius, a partir de la conscienciació dels beneficis i l'oferiment d'estratègies, s'estudiarà les necessitats de l'alumnat de tercer i quart de l'ESO

de l'escola Vedruna de Malgrat de Mar, per tal de dissenyar un programa que permeti el treball de les competències emocionals menys desenvolupades.

El projecte educatiu i les finalitats que aquest presenta (Vedruna Malgrat, 2018), ha sigut un factor clau en l'elecció de l'escola. Les escoles Vedruna pretenen potenciar equips de treball que tinguin com a objectiu el ple desenvolupament de les persones i que treballin per a la millora de la societat. A més, accentuen la importància de l'atenció i l'acompanyament educatiu en funció de les necessitats que els i les estudiants presenten, l'educació en valors com a base d'una convivència humana, la participació de la totalitat de la comunitat educativa en la vida escolar i el diàleg i suport constant entre les famílies, amb la finalitat de poder compartir objectius envers el desenvolupament dels i les alumnes. En particular, al llarg de l'etapa de Secundària consideren diversos aspectes que han de ser reforçats a la pràctica. De forma resumida, cal mencionar la idea d'impulsar una educació en valors transversals que siguin presents en el dia a dia a l'aula i afavorir un treball competencial. També aposten pel treball de l'educació emocional, i recalquen que els professionals connectin amb les necessitats de l'alumnat, considerant així que les emocions són una part integral de l'aprenentatge. A més, aquests han de mostrar-se com acompanyants dels i les alumnes, reconeixent-los i potenciant la seva autoestima i autonomia, i reforçant el treball de competències socials. Així doncs, davant d'aquestes exigències l'escola destaca la importància que els docents realitzin de forma constant un procés de renovació, per tal de mostrar-se competents en els aspectes que els i les alumnes necessiten desenvolupar.

1.3. Fonamentació teòrica

Fonaments de l'educació emocional

Com s'ha mencionat al llarg de la justificació, l'educació és un factor molt influent en el desenvolupament integral de les persones. Aquest fet s'ha emfatitzat amb la nova concepció envers la intel·ligència, la qual remarca la necessitat de desenvolupar les competències emocionals a partir de l'educació emocional.

La intel·ligència emocional

La concepció de la intel·ligència com a capacitat general unitària, ha anat evolucionant i ampliant-se durant les últimes dècades. En concret, Gardner (1983) és representatiu en la reformulació del concepte amb la proposta de les intel·ligències múltiples, on es diferencien nou intel·ligències, entre les quals cal recalcar la intrapersonal i la interpersonal. Tanmateix, també cal mencionar els autors Salovey i Mayer (1990, citats per Bisquerra, 2016), que van desenvolupar el concepte d'intel·ligència emocional. En relació amb aquest terme, cal mencionar que amb els anys s'ha generat un gran debat entre diversos autors, dels quals es pot extreure un punt comú, l'existència d'un conjunt de competències emocionals que poden ser apreses, i que tenen un elevat valor per la vida (Pérez-Escoda i Filella, 2019). Així doncs, actualment a partir d'aquests i altres autors es pot parlar des d'una perspectiva modular de la intel·ligència (Pérez-Escoda i Filella, 2019), és a dir, com a un conjunt de mòduls especialitzats (García, 2005), que dóna lloc a entendre que les persones difereixen en el grau d'assoliment de les diverses tasques quotidianes.

En diversos estudis anteriors, s'ha estudiat el sexe i l'edat com a variables influents de la intel·ligència emocional. En aquest sentit, cal destacar el supòsit teòric de Mayer, Caruso, Salovey (1999), el qual menciona que les capacitats que engloben la dita intel·ligència es desenvolupen amb l'edat i l'experiència de la persona. Aquesta idea es pot evidenciar en altres treballs anteriors (Ugarriza, 2001; Keefer, Parker i Holden 2013).

Per altra banda, s'ha observat que en la població adulta, les dones a diferència dels homes, mostren puntuacions significativament més altes envers certes variables de la intel·ligència emocional, concretament l'expressió i la gestió de les emocions, així com, la capacitat d'ajudar als altres a gestionar els seus estats emocionals (Gartzia, Aritzeta, Balluerka i Barberá, 2012). De forma paral·lela, en l'estudi realitzat per Extremera i Rey (2015) també es va observar que les dones presentaven un major desenvolupament tant en la pròpia gestió emocional, com a l'hora d'ajudar els altres en la seva gestió. No obstant això, Salguero, Fernández, Balluerka i Aritzeta (2010), esmenten que tot i evidenciar que algunes

de les diferències comencen a sorgir durant l'adolescència, aquestes es mostren més representatives a mesura que l'adolescent es va fent gran. En aquest sentit, en un estudi realitzat a partir d'una mostra d'adolescents, es van identificar nivells d'empatia i habilitats socials més elevats en les noies que en els nois, però no es van observar diferències en l'autoconeixement, l'autocontrol de les emocions, l'automotivació, ni en les puntuacions del total de la intel·ligència emocional (Ruiz i Carranza, 2018).

Competències emocionals

Les competències emocionals són un concepte que es troba en procés d'elaboració i reformulació continua (Bisquerra, 2009), de manera que actualment no existeix una delimitació clara d'aquestes. Tanmateix, s'han classificat de diferents maneres al llarg del temps, n'és un exemple Salovey i Sluyter (1997; citat per Bisquerra i Pérez-Escoda, 2007, p. 66). Tenint en compte aquestes i altres versions, Bisquerra i Pérez-Escoda (2007) van proposar el model pentagonal de les competències emocionals, que es pot observar en la Figura 1. En aquest, s'entenen les competències com “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (p.63). De manera que, aquestes acaben contribuint en el benestar personal i social de la persona, així com, en la seva adaptació en el context social i en un millor afrontament a les diverses situacions vitals (Bisquerra, 2009).

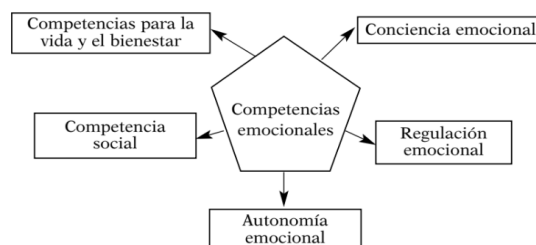


Figura 1. Model pentagonal de competències emocionals. Font: (Bisquerra i Pérez-Escoda, 2007).

Aquests dos autors proposen agrupar les competències en cinc blocs, els quals inclouen diverses subcompetències. En primer lloc, descriuen la consciència emocional, com l'habilitat de ser conscient de les pròpies emocions i les dels

altres, de poder identificar el clima emocional que es dona en un context concret. Dintre d'aquesta, s'inclouen diverses subcompetències: la presa de consciència de les pròpies emocions, saber posar nom a les emocions, comprendre les emocions dels altres i prendre consciència de la interacció entre emoció, cognició i comportament. En segon lloc, defineixen la regulació emocional com la capacitat de gestionar les emocions i els sentiments de forma adequada, la qual inclou: l'expressió emocional apropiada, la regulació de les emocions i els sentiments, la capacitat d'afrontament i la capacitat d'autogenerar-se emocions positives. Tercerament, entenen l'autonomia emocional, com la capacitat que engloba un conjunt d'elements vinculats amb l'autogestió personal. Les subcompetències que la defineixen són: autoestima, automotivació, autoeficàcia emocional, responsabilitat, actitud positiva, anàlisi crític de les normes socials i la resiliència. En quart lloc, defineixen la competència social, com l'habilitat per mantenir bones relacions amb les altres persones, la qual inclou: practicar la comunicació expressiva, compartir emocions, el comportament prosocial i cooperatiu, l'assertivitat, la prevenció i solució de conflictes i la capacitat per gestionar situacions emocionals.

En última instància, les competències per la vida i el benestar, són les que permeten organitzar la nostra vida de forma saludable i equilibrada, i faciliten l'experimentació de satisfacció i benestar. Aquesta última engloba, la fixació d'objectius adaptatius, la presa de decisions, saber buscar ajuda i recursos, ciutadania activa, participativa, crítica, responsable i compromesa, benestar emocional i la capacitat de fluir.

Educació emocional

L'educació emocional segons Bisquerra (2009) es tracta de “un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo humano, con objeto de capacitarle para la vida y con la finalidad de aumentar el bienestar personal y social” (p.158). Així doncs, com diu Bisquerra, consisteix en una educació per la vida, que procura optimitzar el desenvolupament integral de la persona.

Aquesta proposta representa un canvi en l'ensenyança tradicional, que es basa principalment en l'aprenentatge memorístic de continguts acadèmics, on el professor/a és el centre del procés de transmissió del coneixement i l'alumnat és l'agent passiu i receptor del procés d'aprenentatge (Bisquerra i Mateo, 2019). En l'aprenentatge per competències, l'objectiu és el desenvolupament de les competències bàsiques per a la vida que engloben el saber, el saber fer, el saber estar i el saber ser, i els i les estudiants són els protagonistes del dit procés. De forma paral·lela, l'educació emocional parteix d'un enfocament del cicle vital, ja que ha d'estar present al llarg de tot el currículum acadèmic, des de l'educació infantil fins a l'etapa adulta, i en la formació permanent durant tota la vida. A més a més, es tracta d'una forma de prevenció primària inespecífica, la qual pretén que les persones adquireixin un seguit de competències aplicables a una multiplicitat de situacions, reduint la seva vulnerabilitat a determinades disfuncions o prevenint la seva ocurrencia (Bisquerra, 2009).

Generalment, les finalitats de les accions que es proposen des de la prevenció primària es formulen des del paradigma biomèdic on la salut es comprèn des de la perspectiva de riscos i patologia. No obstant això, cal destacar entitats com l'equip Salut i Educació Emocional (SEER), que parteixen del Model Salutogènic creat per Aaron Antonovsky (1987; citat per SEER, 2019) el qual té com a principal objectiu el benestar de les persones. Consideren que aquest es vincula amb els processos de promoció de la salut, capacitant a la població per tal que augmenti el control sobre la seva pròpia salut i la millori (Organización Mundial de la Salud, 1986).

Beneficis de la implementació de l'educació emocional

En relació amb els beneficis que comporta el desenvolupament de les competències emocionals, cal recalcar una gran diversitat d'aspectes. En primer lloc, ho són la millora en el benestar personal i la disminució de la prevalença de l'aparició dels trastorns emocionals (Bisquerra i Mateo, 2019).

En aquesta línia, una adequada gestió emocional pot relacionar-se amb benestar psicològic (Balzarotti, Biassoni, Villani, Prunas i Velotti, 2014). A més a més, la prevenció de conflictes, i de la gestió positiva d'aquests, resulta en nivells

més alts de benestar social (Bisquerra i Mateo, 2019). Addicionalment, pot contribuir a un clima emocional positiu dins l'aula, que és un factor favorable a l'aprenentatge, el rendiment escolar i al benestar (Bisquerra, 2016). En la mateixa línia, l'educació emocional permet disposar d'un millor coneixement envers nosaltres mateixos i de les altres persones, que es tradueixen en una major comprensió i control de les emocions negatives (Ortega, 2010). De forma paral·lela, també dóna lloc a la prevenció malalties, contribuint així en una millor salut física (Richman, Kubzansky, Kawachi i Maselko, 2005).

Per altra banda, quan aquests aspectes no es desenvolupen adequadament, s'ha evidenciat que pot donar lloc a certes psicopatologies (Aldao, Nolen-Hoeksema i Schweizer, 2010) o comportaments desadaptatius (Harrison, Sullivan, Tchanturia i Treasure 2000; citat per Filella, Ros-Morente, Oriol, i March-Llanes, 2018, p. 2).

Aspectes de la implementació de l'educació emocional

En la implantació de l'educació emocional, és comú la utilització de la intervenció per programes (Aierdi, Lopetegi, i Goikoetxea, 2008; Ambrona, López-Pérez, i Márquez-González, 2012) atès que aquest permet a l'orientador anar més enllà del diagnòstic i la teràpia, per actuar a nivell preventiu i intervenir socialment i educativament (Gybest i Moore, 1981; citat per Bausela, 2004, p.207). A l'hora d'implementar un programa d'educació emocional cal tenir presents diversos aspectes, entre els quals destaquen el treball intencional i sistemàtic format per un conjunt d'activitats organitzades i coherents destinades a una finalitat comuna (Pérez-Escoda i Filella, 2019). De manera paral·lela, Pérez-Escoda i Filella consideren que, durant el disseny de les activitats d'aprenentatge és de gran rellevància prestar atenció a la diversitat i investigar envers les circumstàncies i necessitats del grup. A més, ha de tractar-se principalment d'una metodologia pràctica vivencial i participativa que afavoreixi l'expressió emocional, on es combinin activitats de reflexió personal amb dinàmiques de treballar en grup.

En aquest tipus de programes també consideren que l'adult ha d'actuar com a referent dels aprenents, de manera que és important que aquest disposi d'una

formació prèvia, i que tingui present que les seves conductes seran observades pels i les estudiants i, per tant, que el seu estat emocional es transmetrà cap aquests. Tanmateix, ha de ser capaç de detectar i aprofitar situacions espontànies per aprofundir en el treball de les competències emocionals i potenciar la transversalitat dels continguts (Bisquerra, 2000), a més de legitimar l'expressió emocional i la reserva de les pròpies emocions. En aquesta línia, s'ha observat que les relacions entre el professorat i l'alumnat són un element molt important per assolir l'èxit en educació emocional, ja que el segon utilitza al primer com a font de recursos d'aprenentatge per a la vida (Bisquerra, 2016). De forma addicional, l'adult ha de mostrar flexibilitat, adaptant el programa a l'edat dels participants, ja que així es podran beneficiar de la informació que se'ls presti (Bisquerra, 2000). Per últim, és important que els continguts dels programes d'educació emocional vagin acompanyats de principis ètics (Bisquerra, 2009), ja que les competències emocionals s'han d'utilitzar amb la finalitat de promocionar un major benestar personal i social.

Desenvolupament emocional en l'adolescència

L'adolescència es tracta d'una etapa crítica on intervenen diversos factors, que afecten directament al món emocional (Güel i Muñoz, 2010). Així mateix, és on s'inicia la construcció de l'autoconcepte, factor molt influent en l'autoestima, i per tant, en com la persona es sent, com es valora, com es relaciona amb la resta i actua com a regulador de la conducta (Musitu, Buelga, Lila i Cava, 2001; citats per Filella, i Oriol, 2011). De forma paral·lela, Robins i Trzesniewski (2005) a partir de la informació extreta de diversos autors, resumeixen que, a mesura que els nens i nenes es van fent grans acostuma a iniciar-se una decaiguda en els nivells d'autoestima que es manté en l'adolescència, causat en part pels canvis físics derivats del sistema hormonal, el desenvolupament del pensament abstracte i la transició a l'escola secundària. A més d'aquests factors, Güel i Muñoz (2010) consideren rellevant el descobriment i aprenentatge de les conductes sexuals, els nous i els vells amics i la creació de la nova identitat, procés pel qual s'enfronten a una baixa autoestima causada per la falta d'acceptació de la seva manera de ser.

En aquesta línia, s'han trobat evidències que relacionen els adolescents amb alta autoestima amb l'augment de la vulnerabilitat a l'aparició de problemàtiques de salut mental, l'ús de substàncies i agressivitat (Silverthorn et al., 2017), així doncs, és de gran rellevància el treball de la regulació de la ràbia en aquesta etapa (Filella i Oriol, 2011). A banda d'això, també s'ha de tenir present que en l'adolescència acostumen a aparèixer dificultats en la gestió de les emocions, sobretot aquelles relacionades amb les habilitats socials (Bisquerra, 2000). És més, Bisquerra esmenta que l'habilitat d'establir relacions socials i conservar-les es presenta com una de les preocupacions més habituals en aquesta etapa, relacionada amb la capacitat de fer front a la pressió de grup.

La literatura científica recull un gran ventall d'investigacions, en les quals es poden observar els beneficis de potenciar la intel·ligència emocional en els adolescents. A tall d'exemple, Extremera i Fernández-Berrocal (2003) evidencien que aquells adolescents de tercer i quart de l'ESO que mostraven nivells més elevats d'intel·ligència emocional es relacionaven amb un millor benestar psicològic i emocional, alhora que presentaven menys simptomatologia ansiosa i depressiva. Altres estudis han observat que alts nivells d'intel·ligència emocional estan vinculats a comportaments prosocials i menor agressivitat (Rubin, 1999; citat per Extremera i Fernández-Berrocal, 2003, p.108), així com, a una reducció de consum de substàncies tòxiques legals (Trinidad i Johnson, 2002). En aquest marc, cal destacar el programa d'intel·ligència emocional per nois i noies de segon cicle d'educació secundària obligatòria, proposat per Aierdi, Lopetegi, i Goikoetxea (2008), així com *el programa de actividades para Educación Secundària Postobligatoria* (Güel i Muñoz, 2010), en el qual es plantegen activitats enfocades a desenvolupar les competències emocionals dels adolescents.

2. Objectius i Hipòtesis

En el present treball es pretén identificar les principals dificultats que poden presentar els i les alumnes de 3r i 4t de l'ESO de l'escola Vedruna de Malgrat de Mar, envers les competències emocionals que engloben el model pentagonal de Bisquerra i Pérez-Escoda (2007), és a dir: consciència emocional, regulació emocional, autonomia emocional, competència social i competències per la vida i el benestar. Així mateix, s'aspira a estudiar l'existència de possibles diferències en el desenvolupament d'aquestes competències emocionals en funció del curs, el sexe i l'edat de l'alumnat.

L'altra part de l'estudi consistirà a dissenyar un programa d'educació emocional en funció de les mancances en les competències emocionals i els resultats dels factors estudiats envers els i les estudiants participants de l'estudi.

Fent referència a les hipòtesis presents, s'espera observar l'autonomia emocional i la competència social com les competències menys desenvolupades en ambdós cursos. Tanmateix, tampoc s'espera observar diferències entre el desenvolupament de les competències emocionals i el curs, el sexe i l'edat.

3. Metodologia

3.1. Participants

Amb la finalitat d'explorar els objectius mencionats prèviament, es va disposar de la col·laboració d'una mostra d'estudiants de l'escola Vedruna de la població de Malgrat de Mar, la qual va ser escollida pels valors amb els quals treballa. Per participar en l'estudi, es requeria el consentiment informat del pare, mare o tutor/a legal. Concretament dels 120 estudiants que formen part del segon cicle de secundària, el van retornar 77. La mostra consistia en 34 alumnes de tercer d'educació secundària obligatòria (ESO), d'entre els quals 17 eren noies i 17 nois, i 43 alumnes de quart de l'ESO d'entre els quals hi havia 31 noies i 13 nois. La mitjana d'edat dels participants del tercer curs era de 14,15 (DT±0,36), i 15,09 (DT±0,42) pel que fa als de quart.

3.2. Instrument

Amb l'objectiu d'estudiar el nivell de desenvolupament envers les competències emocionals dels i les alumnes de tercer i quart de l'ESO, es va emprar la segona versió del *Cuestionario de Desarrollo Emocional para Educación Secundaria* (CDE-SEC, v.2) de consulta privada i desenvolupat per Pérez-Escoda i Alegre (2018). Es va escollir ja que s'estima que la seva aplicació és adequada entre els 12 i 18 anys.

Aquest, es va elaborar a partir del model pentagonal de competències emocionals proposat per Bisquerra i Pérez-Escoda (2007) del Grup de recerca en orientació psicopedagògica (GROP) de la Universitat de Barcelona (UB), amb la finalitat d'avaluar les competències emocionals dels i les adolescents, és a dir, la consciència emocional, la regulació emocional, l'autonomia emocional, la competència social i les competències per la vida i el benestar. Aquest instrument sorgeix com a millora de l'eina prèvia presentada per Pérez-Escoda (2016).

Segons N. Pérez-Escoda (comunicació personal, 28 de març de 2020) es tracta d'una escala d'autoinforme, que conté quaranta-sis ítems els quals s'han de respondre en format Likert (en una escala del 0 al 10), sent 0 completament en desacord i 10 completament d'acord. Alguns exemples de preguntes del qüestionari són “sé posar nom a les emocions que experimento”, “quan estic nerviós o nerviosa, sé com tranquil·litzar-me”, “em costa defensar opinions diferents a la d'altres persones” i “res del que puc pensar o fer pot canviar les coses que em passen”. Així mateix, els valors que s'obtenen d'aquest instrument, són puntuacions que sempre oscil·len entre el 0 i el 10, sent 0, manca total de la competència, i 10 un domini absolut.

Aquest instrument proporciona tant una versió “on-line” com en llaips i paper. En el present estudi, es va realitzar des de l'ordinador de cada alumne per petició del GROP N. Pérez-Escoda (comunicació personal, 11 de febrer de 2020). Cal mencionar que, estudis anteriors realitzats a partir d'aquest test (amb participants de diferents nivells educatius) indiquen un índex de consistència

interna del coeficient Alfa de Cronbach d'entre el 0,79 i el 0,82 (Pérez-Escoda, 2016).

3.3. Procediment

Anàlisi de les necessitats

En primer lloc, es va contactar amb el GROU, ja que són els creadors i únics distribuïdors del CDE-SEC v.2. Posteriorment, es va establir un conveni de col·laboració entre aquest grup de recerca i l'escola de l'estudi en qüestió (vegeu Annex 1). De forma paral·lela, es va entregar a cadascun dels i les alumnes un consentiment informant (vegeu Annex 2), que van entregar als seus cuidadors, per tal que donessin el consentiment de l'obtenció i l'ús de les dades dels seus fills i filles.

Un cop recollits els consentiments i retornat el conveni signat a la UB, es va procedir a l'administració dels qüestionaris al llarg de quatre dies diferents. Atès que aquests van ser realitzats via "on-line", quan la totalitat de l'alumnat el van finalitzar, els resultats van ser enviats al GROU automàticament. Aquests, van retornar les dades en format d'una matriu, on els diversos ítems es mostraven recollits en les cinc competències emocionals (Bisquerra i Pérez-Escoda, 2007). A partir d'aquesta, es van emprar les anàlisis estadístiques corresponents (vegeu l'apartat 3.4), per assolir els objectius del present estudi.

Elaboració del programa d'educació emocional

Un cop obtinguts els resultats en l'anàlisi de les necessitats, es va procedir al disseny del programa. Per fer-ho, va servir d'orientació la metodologia proposada per Bisquerra (2000; 2016). Concretament es van seguir els següents passos:

1. En un inici, es van identificar les necessitats per tal d'escollir les competències, objectius i temari que calia treballar. Per l'elaboració dels objectius també es va tenir en compte alguns dels proposats per l'autor esmentat.
2. Seguidament, es va portar a terme una elaboració, organització i seqüenciació de les activitats per assolir els objectius fixats.

3. Tot seguit i pel que fa a l'elecció de la metodologia amb la qual implementar el programa, es va seleccionar la manera més adequada, per tal que no es produïssin grans canvis en el currículum acadèmic ja plantejat.
4. A continuació, es van elaborar avaluacions del programa pels i les alumnes i pels respectius tutors/es, per realitzar durant i al final de l'execució del programa, amb la finalitat d'observar si els objectius s'anaven assolint.
5. Seguidament, es va realitzar un càlcul dels costos econòmics que comportava la posada en pràctica del propi programa.
6. Finalment, es va redactar un document (vegeu Annex 4), en el qual es presenta tota la informació del programa elaborat.

3.4. Anàlisis estadístiques

L'anàlisi de les dades es va portar a terme mitjançant el programa informàtic IBM SPSS Statistics 25 (2017).

Es va emprar la prova *Anàlisi de la variància per mesures repetides (ANOVA MR)* en primer lloc, per determinar si les mitjanes obtingudes de les cinc competències emocionals, dels dos cursos per separat, mostraven diferències significatives entre elles. En segon lloc, per estudiar la variància de les mitjanes entre ambdós grups, amb l'objectiu d'esbrinar si la futura elaboració del programa podria servir pels dos cursos. Així mateix, també es va utilitzar per determinar si el desenvolupament de les competències emocionals variava en funció del sexe i l'edat.

Cal esmentar que, prèviament es van comprovar els supòsits de l'*ANOVA MR* a partir de la prova de *Shapiro-Wilk* i l'*esfericitat de Mauchly*. Tot seguit, l'incompliment o el compliment d'aquesta última, així com, la potència observada, determinaven si l'esfericitat assumida o bé alguna de les correccions d'*epsilon*, era l'adequada per interpretar la prova d'efectes intra-subjectes. En el cas que, les dades no complissin els supòsits, era necessària la transformació d'aquestes, i si aquestes modificacions no eren suficients, calia emprar una prova no paramètrica, així com, la correlació de *Spearman*.

4. Resultats

4.1. Necessitats identificades

Les mitjanes corresponents a les diferents competències emocionals en els dos cursos estudiats tan junts com per separat, es poden observar en la Taula 1. A continuació es destaquen les mitjanes que van presentar valors inferiors: 4.94 ± 1.10 en la regulació emocional i 5.91 ± 1.60 en la autonomia emocional, pels estudiants de tercer, i 4.81 ± 1.50 en la regulació emocional i 5.70 ± 1.50 en la autonomia emocional pels i les alumnes de quart.

Taula 1. Estadístics descriptius de les competències emocionals d'ambdós cursos.

CURS		Consciència Emocional	Regulació Emocional	Autonomia Emocional	Competènci a Social	Competències per la vida i el Benestar	Total competències
3r d'ESO	Mitjana	6,94	4,94	5,91	6,31	6,32	6,00
	N	34	34	34	34	34	34
	DT	1,20	1,10	1,60	1,20	1,52	0,83
4t d'ESO	Mitjana	7,00	4,81	5,70	6,00	6,40	5,90
	N	44	44	44	44	44	44
	DT	1,20	1,50	1,50	1,20	1,44	1,03
Total	Mitjana	7,00	4,90	5,80	6,12	6,34	5,92
	N	78	78	78	78	78	78
	DT	1,20	1,33	1,51	1,20	1,50	0,95

Mitjançant *ANOVA MR*, es va poder definir de forma més estricta les competències emocionals que havien de ser prioritzades en el programa de cada curs. En relació amb les dades obtingudes de l'alumnat de tercer, es va observar que es complia el supòsit de normalitat de *Shapiro-Wilk* ($p\text{-valor} > 0.05$), i en canvi, no es va complir l'*esfericitat de Mauchly* ($p\text{-valor} < 0.05$). Aquestes dades, com les referents als supòsits del curs de quart, es poden observar en la Taula 2 i 3 respectivament. A partir d'aquí, i tenint en compte els valors més elevats de potència observada de les aproximacions d'*epsilon*, es va aplicar *Greenhouse-Geisser*, que va indicar l'existència una interacció significativa entre les diferents competències emocionals ($F=13.83$; $p < 0.01$) (vegeu taula 4). Per finalitzar, a partir de l'anàlisi *post hoc* amb *Bonferroni* es van detectar

diferències significatives entre la regulació emocional (Mitjana=4.94; DT±1.10) i l'autonomia emocional (Mitjana=5.91; DT±1.60) amb $p=0.05$; entre la regulació emocional i la competència social (Mitjana=6.31; DT±1.20), la regulació emocional i les competències per la vida i el benestar (Mitjana=6.32; DT±1.52) i la regulació emocional i la consciència emocional (Mitjana=6.94; DT±1.20) amb $p<0.01$, així com, entre la consciència emocional i la competència social amb $p=0.04$ (Taula 5).

Taula 2. Valors de l'estadístic de *Shapiro Wilk* i significacions associades per ambdós cursos.

	Shapiro Wilk			
	3r d'ESO		4t d'ESO	
	Estadístic	<i>p</i> -valor	Estadístic	<i>p</i> -valor
Consciència Emocional	1,00	0,81	1,00	0,35
Regulació Emocional	1,00	0,30	1,00	0,57
Autonomia Emocional	1,00	0,71	1,00	0,28
Competència Social	1,00	0,40	1,00	0,93
Competències per la vida i el Benestar	1,00	0,07	1,00	0,20

Taula 3. Valors de l'estadístic *W de Mauchly* i significacions associades, per l'estudi dels factors intrasubjectes d'ambdós cursos.

Efecte intra-subjecte	W de Mauchly		<i>p</i> -valor	
	3r d'ESO	4t d'ESO	3r d'ESO	4t d'ESO
Competències Emocionals	0,47	0,75	<0,01	0,23

Taula 4. Valors de l'estadístic *F*, la potència observada i les significacions de l'índex de correcció *Greenhouse-Geisser* del curs de tercer, i els d'*Esfericitat assumida* del curs de quart, en l'estudi dels efectes intrasubjectes.

Curs	Origen	Estadístic	F	<i>p</i> -valor	Potència observada
3r d'ESO	Competències Emocionals	Greenhouse-Geisser	13.83	<0.01	1.00
4t d'ESO	Competències Emocionals	Esfericitat assumida	28.59	<0.01	1.00

Taula 5. Comparacions dos a dos entre les cinc competències emocionals del tercer curs i les significacions que mostren diferències significatives (*).

(I) Competències Emocionals	(J) Competències Emocionals	Diferències de mitjanes (I-J)	<i>p</i> -valor	(I) Competències Emocionals	(J) Competències Emocionals	Diferències de mitjanes (I-J)	<i>p</i> -valor
1	2	2.00*	<0.01	4	1	-0.63*	0.04
	3	1.03	0.07		2	1.40*	<0.01
	4	0.63*	0.04		3	0.40	1.00
	5	0.62	0.27		5	-0.01	1.00
2	1	-2.00*	<0.01	5	1	-0.62	0.30
	3	-0.97*	0.05		2	1.40*	<0.01
	4	-1.40*	<0.01		3	0.41	1.00
	5	-1.40*	<0.01		4	0.01	1.00

3	1	-1.03	0.07
	2	1.00*	0.05
	4	-0.40	1.00
	5	-0,40	1,00

Nota: 1=Consciència emocional; 2=Regulació emocional; 3=Autonomia emocional; 4=Competència social; 5=Competències per la vida i el benestar.

En segon lloc, pel que fa als resultats dels i les alumnes de quart, després de comprovar els supòsits (Taula 2 i 3), es va observar una diferència significativa entre les diferents competències emocionals ($F=28,59$; $p<0.01$) (Taula 4). Així mateix, a partir dels contrastos *posthoc* (Taula 6), es van observar diferències significatives entre la regulació emocional (Mitjana=4,81; $DT\pm 1,50$) i les altres quatre competències ($p<0.01$): autonomia emocional (Mitjana=5,70; $DT\pm 1,50$), competència social (Mitjana=6,00; $DT\pm 1,20$), competències per la vida i el benestar (Mitjana=6,40; $DT\pm 1,44$) i consciència emocional (Mitjana=7,00; $DT\pm 1,20$). A més, la consciència emocional també va mostrar diferències significatives amb la resta amb un p-valor més petit que 0.01, excepte en el cas de les competències per la vida i el benestar ($p=0.01$).

Taula 6. Comparacions dos a dos entre les cinc competències emocionals del quart curs i les significacions que indiquen les que es mostren diferents significativament (*).

(I) Competències Emocionals	(J) Competències Emocionals	Diferències de mitjanes (I-J)	p- valor	(I) Competències Emocionals	(J) Competències Emocionals	Diferències de mitjanes (I-J)	p- valor
1	2	2.20*	<0.01	4	1	-1.03*	<0.01
	3	1.31*	<0.01		2	1.20*	<0.01
	4	1.03*	<0.01		3	0.30	1.00
	5	0.64*	0.01		5	-0.41	0.62
2	1	-2.20*	<0.01	5	1	-0.64*	0.01
	3	-0.90*	<0.01		2	1.60*	<0.01
	4	-1.20*	<0.01		3	0.70	0.10
	5	-1.60*	<0.01		4	0.40	0.62
3	1	-1.31*	<0.01				
	2	0.90*	<0.01				
	4	-0.30	1.00				
	5	-0.70	0.10				

Pel que fa a l'estudi de les variables sexe i curs, es va observar que es complien els supòsits de normalitat de *Shapiro-Wilk* ($p\text{-valor}>0.05$), i que no es complia

l'esfericitat de Mauchly (p -valor <0.05) vegeu Taula 7, 8 en referència el sexe i 2 i 8 en relació el curs. De manera que, es va emprar l'aproximació de *Greenhouse-Geisser* amb ambdues variables. Concretament, com es mostra a la Taula 9 no es va observar una interacció entre les mitjanes de les competències emocionals i el curs ($F= 0.58$; $p=0.701$) ni el sexe ($F= 0.34$; $p=0.832$). Així mateix, a la Taula 10 es pot observar que ni el curs ($F=0.274$; $p=0.602$) ni el sexe ($F=1.254$; $p=0.266$) tenen un efecte significatiu en les competències.

Taula 7. Valors de l'estadístic de *Shapiro Wilk* i significacions associades, en l'estudi de la variable sexe en les competències emocionals.

	Shapiro Wilk			
	Masculí		Femení	
	Estadístic	p-valor	Estadístic	p-valor
Consciència Emocional	1,00	0,60	1,00	0,80
Regulació Emocional	0,95	0,12	1,00	0,40
Autonomia Emocional	1,00	0,37	1,00	0,41
Competència Social	1,00	0,94	1,00	0,40
Competències per la vida i el Benestar	0,95	0,13	1,00	0,32

Taula 8. Valors de l'estadístic *W de Mauchly* i significacions associades, en l'estudi dels factors intersubjectes sexe i curs.

Efecte intrasubjecte	W de Mauchly		p-valor	
	Sexe	Curs	Sexe	Curs
Factors intersubjectes				
Competències Emocionals	0.70	0.70	<0.01	<.0.01

Taula 9. Valors de l'estadístic *F*, la potència observada i les significacions de l'índex de correcció *Greenhouse-Geisser*, en la prova d'efectes intrasubjectes.

Origen		F	p-valor	Potència observada
Competències Emocionals*sexe	Greenhouse-Geisser	0.34	0.82	0.13
Competències Emocionals*curs	Greenhouse-Geisser	0.50	0.70	0.16

Taula 10. Valors de l'estadístic *F* i les significacions associades de la prova d'efectes intersubjectes.

	F	p-valor
Sexe	1,25	0,27
Curs	0,27	0,60

Per últim, i en relació amb l'estudi de diferències entre el desenvolupament de les competències emocionals i l'edat (vegeu Taula 11), totes les competències emocionals mostren un p -valor més gran que 0.05, indicant així que no existeixen relacions entre l'edat i el nivell de desenvolupament de les competències estudiades.

Taula 11. Valors del coeficient de correlació *Rho de Spearman* i les significacions associades entre l'edat i les cinc competències emocionals.

		Consciència Emocional	Regulació Emocional	Autonomia Emocional	Competència Social	Competències per la vida i el Benestar
Rho de Spearman	Edat	0.02	-0.12	-0.07	-0.08	-0.44
	p-valor	0.90	0.31	0.53	0.50	0.70

4.2. Programa

Un cop identificades les necessitats en relació amb les competències emocionals, i les evidències envers la falta de relació amb els factors estudiats, es va procedir al disseny i elaboració del programa. En el següent quadre (Taula 12) es poden observar els diversos apartats que engloben el programa, contingut del qual s'ha exposat a l'Annex 4.

Taula 12. Taula descriptiva dels apartats que engloben el programa d'educació emocional dissenyat.	
Objectius Generals	<ul style="list-style-type: none"> ● Promoure el desenvolupament integral dels i les alumnes a partir de treballar les competències emocionals. ● Promoure la creació i la identificació de recursos propis, per tal d'augmentar el control envers la salut d'un mateix/a.
Objectius Específics	<ul style="list-style-type: none"> ● Prendre consciència de la interrelació entre emoció, cognició i comportament, i de la variabilitat de reaccions emocionals davant d'una mateixa situació. ● Aprendre a expressar les emocions de forma adequada i comprendre com la nostra expressió pot afectar a les altres persones. ● Adquirir estratègies per regular adequadament algunes emocions i sentiments. ● Prendre consciència dels beneficis que comporta ajudar els demés i saber demanar-la. ● Adquirir una imatge positiva i seguretat en un mateix/a. ● Treballar la comunicació assertiva, així com altres habilitats bàsiques. ● Promoure actituds de respecte i tolerància cap als altres. ● Gaudir conscientment del benestar i procurar transmetre-ho als altres.
Destinatari	Alumnes de 3r i 4t de l'ESO de l'escola Vedruna de Malgrat de Mar.
Contingut	Els resultats obtinguts envers els diferents nivells de desenvolupament en les cinc competències d'ambdós cursos, ha permès distribuir el temari en funció de les necessitats (vegeu Figura

	1, Annex 3).	
Planificació d'activitats	En l'Annex 3 (Figura 2), es poden observar les activitats, així com, la seva durada, el número de la sessió a la qual correspon, al curs que va dirigit i els objectius, la competència i la subcompetència que es treballa, tenint en compte la distribució dels continguts.	
Aplicació del programa	<u>Tipologia</u>	Programa paral·lel
	<u>Durada</u>	12 sessions d'una hora a la setmana
	<u>Coordinació</u>	Professional format en educació emocional
	<u>Desenvolupament general de les sessions</u>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Activitat de centrament (5') 2. Desenvolupament de l'activitat/s (45') 3. Reflexió de tancament (5')
	<u>Estratègies d'avaluació</u>	<p>Qüestionaris professors (durant/final)</p> <p>Qüestionaris alumnes (durant/final)</p>
Costos del programa	Càlcul del pressupost del programa, tenint en compte el material necessari per a les activitats, el disseny i la realització de les sessions per part del coordinador/a.	

5. Discussió i Conclusions

Les dades obtingudes en el present estudi evidencien de forma significativa que la regulació emocional, es tracta de la competència emocional menys desenvolupada en ambdós cursos. Aquest fet es pot justificar per l'aparició de diversos factors que afecten el món emocional durant l'etapa de l'adolescència (Güel i Muñoz, 2010), els quals col·loquen els nois i les noies en una situació d'hipersensibilitat davant les emocions pròpies, que els fa ser més vulnerables (Graber i Sontag, 2009; citats per Reina i Oliva, 2015). Paral·lelament, durant l'adolescència també és present la reducció dels nivells d'autoestima derivada en part per aquests factors (Robins i Trzesniewski, 2005). Fet que pot acabar influint en com actua la persona com a regulador de la conducta (Musitu, Buelga, Lila i Cava, 2001; citats per Filella i Oriol, 2011).

En referència a la resta de competències emocionals del quart curs, les mitjanes obtingudes a través del qüestionari, indiquen que l'autonomia emocional, la competència social i les competències per la vida i el benestar, es mostren en el mateix nivell de desenvolupament. A més, també s'han detectat diferències significatives entre la consciència emocional i la resta de competències, mostrant-se així com la més desenvolupada de totes. A partir d'aquests resultats, es poden considerar tres blocs en funció del nivell de desenvolupament, els quals permeten saber el grau d'entrenament que requereixen les competències que hi formen part. Concretament, el primer consisteix en la regulació emocional, el segon engloba l'autonomia emocional, la competència social i les competències per la vida i el benestar, i el darrer tracta la consciència emocional.

Com s'ha esmentat, pel tercer curs la regulació emocional, també és la competència menys desenvolupada. Així mateix, l'autonomia, la competència social i les competències per la vida i el benestar mostren un nivell de desenvolupament similar a les obtingudes en el quart curs, a diferència de la consciència emocional que es mostra com la més desenvolupada. Aquests resultats també s'han tingut en compte en la planificació de les activitats del programa.

En primer lloc, s'ha dedicat un major esforç a la regulació emocional, atès que és significativament diferent de totes les altres competències. Tot seguit, el segon bloc està format per l'autonomia emocional i competència social, ja que no presenten diferències entre elles, i la competència social es mostra significativament diferent amb la consciència emocional. Per últim, s'han agrupat les competències per la vida i el benestar amb la consciència emocional, ja que no presenten diferències entre elles i mostren les mitjanes amb un major desenvolupament.

Cal esmentar que, de forma general, els nivells de desenvolupament obtinguts en les diverses competències emocionals, prenent sentit amb les troballes realitzades per altres estudis anteriors. Així doncs, fent referència a l'autonomia emocional, cal dir que l'autoestima i l'autoconcepte són subcompetències que formen part de l'autonomia emocional, de manera que si aquestes es mostren debilitades, aquestes poden influir en la dita competència. En aquest sentit, cal considerar que, durant l'adolescència comencen a preguntar-se envers els valors i opinions que han marcat la seva conducta, en la cerca de la pròpia personalitat, fet que implica l'aparició d'una baixa autoestima i que pot generar un gran conflicte emocional (Güel i Muñoz, 2010).

Pel que fa a la competència social, s'ha observat que l'adolescència es tracta d'un període crític en el qual es requereix l'adquisició d'habilitats socials més complexes (Betina i Contini, 2011), i s'han d'adoptar comportaments més crítics de les normes a les quals s'enfronten (Zavala, Valadez i Vargas, 2008). De forma addicional, encara que la interacció amb els seus iguals sigui essencial per la conformació de la pròpia identitat i el desenvolupament de les habilitats socials, s'ha de tenir present que la influència d'aquests no sempre resulta positiva pels adolescents (Betina i Contini, 2011).

Els nivells de desenvolupament en les competències per la vida i el benestar, es poden explicar tenint en compte algunes de les subcompetències que engloben: el fet de saber buscar ajuda i recursos, la presa de decisions i la capacitat de fluir. Alguns estudis observen que la majoria dels i les adolescents, en exposar-se a circumstàncies problemàtiques, descobreixen mancances pròpies per poder

resoldre-les eficaçment, de manera que recorren a demanar suport a referents que consideren significatius i persones a les quals tenen confiança o perceben que els aporten bons consells (Eresta i Delpino, 2009), tot i que no sempre es dóna aquesta situació. A banda d'això, i en relació amb la subcompetència de la presa de decisions, s'ha observat que la majoria dels adolescents en mostren un bon desenvolupament (Caña, Michelini, Acuña, Godoy, 2015). Pel que fa a la capacitat de fluir, alguns estudis demostren que és elevada els 12 anys, però passada aquesta edat i fins als 17 anys es va reduint, tornant a incrementar a partir dels 18 (Leibovch, Maglio, Giménez, 2013).

En aquesta línia, el fet que la consciència emocional es mostri de les més desenvolupades en ambdós cursos, dóna suport a la idea que el desenvolupament d'aquesta és el primer pas per poder passar a les altres competències emocionals (Bisquerra, 2009).

En relació amb l'estudi de les possibles diferències en el desenvolupament de les competències emocionals en funció del curs, el sexe i l'edat: En primer lloc, no s'han trobat diferències en el sexe, fet que es contradiu amb l'estudi realitzat per Ciarrochi, Chan i Bajgar (2001), en el qual s'observen majors nivells d'intel·ligència emocional en noies que en nois, associats positivament amb l'habilitat d'identificar les expressions emocionals, la quantitat de suport social i la gestió de l'estat d'ànim. En aquest sentit, els resultats tampoc donen suport a la idea que, les diferències en el nivell d'intel·ligència emocional segons el sexe, comencen a ser present durant la infància, degut a la diferent socialització que reben els nens de les nenes envers les emocions (Sánchez, Fernández, Montanés i Latorre, 2008). Així doncs, els resultats obtinguts donen pas a considerar la idea que les diferències en el sexe es mostren més representatives a mesura que l'adolescent es va fent gran, tal com s'ha observat en altres estudis. (Salguero, et al., 2010).

No obstant això, anteriorment s'ha observat que (Brackett, Rivers, Shiffman, Lerner i Salovey, 2006) la percepció de la pròpia intel·ligència emocional no és un bon indicador per l'avaluació d'aquesta, així com per l'estudi de les diferències entre sexes. Concretament, en l'autoinforme emprat en l'estudi

anterior, els homes informaven unes capacitats superiors a les dones, valor que s'invertia en els resultats de la prova de les habilitats en sí. Aquestes evidències donen lloc a suposar que les dones tendeixen a infravalorar i els homes a sobrevalorar les seves competències emocionals, a més que, depenen de l'instrument d'avaluació que s'utilitzi per mesurar la intel·ligència emocional, es podran detectar o no les diferències en el sexe (Sánchez, et al., 2008).

Per altra banda, pel que fa a l'estudi de la variable edat, no sembla seguir la línia d'altres troballes anteriors (Ugarriza, 2001; Keefer, Parker i Holden 2013), ni amb el supòsit teòric de Mayer, Caruso, Salovey (1999), en els quals es reforça la idea que la intel·ligència emocional es desenvolupa amb l'edat i l'experiència de la persona. En l'estudi en qüestió, poden no haver-se presentat diferències en el desenvolupament de les competències en funció de l'edat, atès que es tracta d'una variabilitat molt petita. Tanmateix, aquest fet pot justificar de forma paral·lela, l'absència de diferències en les dificultats d'ambdós cursos de forma global.

En última instància, cal tenir en compte que, l'existència de diferents teories envers la classificació de les competències emocionals que determinen la intel·ligència emocional, així com, la falta de claredat amb el propi constructe, han dificultat el contrast de les dades obtingudes.

Pel que fa al programa obtingut, cal esmentar que, coincideix amb bastants requisits proposats per Bisquerra, Pérez-González i García (2015), en relació amb una pràctica eficient. Compta amb un marc teòric sòlid i fomentat per investigacions científiques, fent explícites les competències que es pretén desenvolupar. Els objectius es mostren en termes avaluable, sent comprensibles per l'alumnat, elaborats a partir d'una detecció de necessitats, fet també recolzat per Bisquerra i García, (2018). En aquest sentit, la seqüenciació de les activitats i la distribució del contingut s'ha plantejat en funció del nivell de desenvolupament de les competències. De forma addicional, també concorda amb la utilització d'activitats variades i actives procurant atendre a diversos estils d'aprenentatge i el nivell educatiu dels i les alumnes. Paral·lelament, el programa també compleix el requisit de tenir una duració mínima de deu hores en un mateix

curs acadèmic. En aquesta línia, mostra semblances amb el programa proposat per Aierdi, Lopetegi, i Goikoetxea (2008) en el qual es planteja una sessió setmanal d'una hora, en un dia i hora de la setmana, amb la mateixa persona coordinadora.

A banda d'això, presenta avaluacions per realitzar durant i després de l'aplicació, tornant a coincidir amb Bisquerra, Pérez-González i García (2015), amb la finalitat de poder modificar els continguts i les activitats quan no resulten ser efectives i assegurar que els objectius s'estan assolint adequadament. Concretament, les dirigides els tutors/es, no fan referència el grau d'assoliment dels objectius, atès que és complicat que pugui observar aquests aspectes a la totalitat, de manera que, se'ls pregunta envers el clima del grup observat, de la intervenció i la tasca del coordinador/a, com es realitza en el programa d'Aierdi, Lopetegi, i Goikoetxea (2008).

No obstant això, alguns dels requisits presentats per Bisquerra, Pérez-González i García (2015), no s'han pogut tenir en compte, fet que pot limitar l'efectivitat del programa. Entre aquests, és present la mancança d'una coordinació entre els integrants de la comunitat educativa, per tal de reforçar en diversos escenaris els continguts apresos a l'aula. Així mateix, en el programa en qüestió, no s'ha potenciat un treball seqüencial al llarg de les diferents etapes educatives, coordinat i integrat a la resta de les activitats educatives. En aquesta línia, s'ha d'orientar l'educació emocional cap a la transversalitat (Bisquerra i García, 2018; Bisquerra 2000). Tanmateix, el programa tampoc ofereix una formació del professorat, fet també destacat per Pérez-Escoda, Filella, Soldevila i Fondevila (2013), ja que aporta millores significatives en el desenvolupament de les competències emocionals dels i les estudiants. En aquesta línia, el programa tampoc té l'opció de realitzar tallers per pares, mares o tutors legals, com es proposa en el programa d'Arrels (2020), assumint que es manca del reforç des de l'àmbit familiar, que afavoreix a la integració dels continguts.

En relació amb el plantejament genèric de les sessions, el programa coincideix amb *Aulas felices* (Arguís, Bolsas, Hernández i Salvador, 2012) al proposar com inici de les sessions una activitat de centrament que permeti els i les alumnes

mostrar atenció i disposició en les activitats, a més de, fomentar l'actitud de consciència que permet veure amb total integritat el present. En referència al desenvolupament de les activitats, s'utilitza una metodologia similar a la suggerida per Pérez-Escoda i Filella (2019) i Bisquerra i García (2018), és a dir, pràctica i participativa, en la qual s'afavoreix la reflexió personal, i al desenvolupament de les competències emocionals. Així mateix, les sessions finalitzen amb una reflexió de tancament que servirà per aclarir i integrar els continguts treballats, sent una part essencial en altres programes tals com *Arrels* (2020). Addicionalment, tal com es proposa en el programa d'Aierdi, Lopetegi i Goikoetxea (2008) s'ha elaborat una sessió inicial de presentació, amb la finalitat d'exposar les característiques i el funcionament del programa.

Per últim, cal recordar que en tractar-se d'una mostra d'adolescents no aleatòria, una extrapolació del programa, haurà de revisar-se per tal d'adaptar-se a les necessitats dels i les altres alumnes.

Com a principals conclusions cal esmentar que, els resultats obtinguts mostren l'incompliment de la primera hipòtesi plantejada, la qual defensava que l'autonomia emocional i la competència social eren les competències que es mostren menys desenvolupades. Tanmateix, s'ha evidenciat la segona hipòtesi, ja que els valors de les competències no han tingut variació quan s'analitzaven en funció del curs, del sexe i l'edat estudiada.

Així doncs, encara que de forma general es pot utilitzar el mateix programa per ambdós cursos, la identificació específica de les dificultats presents en cada curs, ha permès detallar les competències emocionals que cal reforçar més en cadascun. Paral·lelament, l'anàlisi dels resultats obtinguts, han permès reflexionar envers certs aspectes de l'estructura del disseny del programa. Concretament, s'ha deixat de banda la idea de centrar-se únicament amb aquella competència/es emocionals menys desenvolupades, per atorgar diferents nivells de prioritat, amb els quals es planteja un treball de totes les competències emocionals, i el nombre d'activitats en cada curs varia en funció de les dificultats que presenten.

Per últim, esmentar que, l'existència de dificultats envers el desenvolupament de les competències emocionals demostrada pels resultats, reforça la idea que les escoles necessiten potenciar un currículum en el qual les problemàtiques socials, familiars o emocionals siguin suficientment ateses (Extemera i Fernández-Berrocal, 2003; Unesco 2015).

6. Orientacions futures

Les dificultats envers les competències emocionals de l'alumnat han sigut avaluades a partir d'un únic instrument, en particular, un autoinforme. Cal mencionar que, els autoinformes estan sotmesos a la possibilitat que la persona que el realitza el falsifiqui, ja que els ítems poden presentar respostes reconegudes com socialment més acceptables. En aquesta línia, seria interessant en un futur poder estudiar les dificultats amb més d'una tipologia de prova, per tal de incrementar la fiabilitat de les dades. Paral·lelament, la possibilitat d'una avaluació al professorat envers els seus coneixements d'educació emocional, hauria permès aprofundir en l'estudi d'aquestes dificultats, atès que aquest és un factor contribuïdor en el desenvolupament de les competències emocionals de l'alumnat. Així doncs, en futurs estudis també s'hauria de considerar l'anàlisi dels coneixements del professorat en l'àmbit, per tal d'esbrinar si la influència d'aquests promou el desenvolupament de les competències.

Prenent en consideració els tres factors estudiats, cal destacar que els resultats obtinguts poden estar limitats per les característiques de la mostra, en el sentit que, el nombre de nois (N=30) és inferior al de noies (N=48), a més de presentar poca variabilitat en l'edat. En aquest sentit, l'estudi presenta limitacions que dificulten una possible generalització dels resultats, degut a una mostra reduïda i poc heterogènia. En pròximes investigacions resultaria interessant realitzar-ne una rèplica amb una mostra més ampla, on es tingui en compte més d'un centre, així com, diferents localitats i un major rang d'edats i cursos.

A banda d'això, la falta de temps no ha permès portar a terme l'execució del programa, de manera que, no s'ha pogut comprovar la seva eficàcia envers la millora en el desenvolupament dels adolescents estudiats. Així doncs, seria interessant en futurs estudis poder executar-lo i estudiar els efectes de la seva aplicació a partir d'un estudi *prepost*. De forma paral·lela, com s'ha suggerit prèviament la possibilitat d'una avaluació al professorat envers els seus coneixements d'educació emocional, també podria resultar molt beneficiós per l'assoliment dels objectius, ja que permetria dissenyar una formació per aquests, i consegüentment, es potenciaria el desenvolupament dels i les alumnes. En aquest sentit, el programa podria deixar de presentar-se com un programa paral·lel, per integrar els seus continguts en el currículum acadèmic, i que aquests siguin tractats de forma transversal en les diferents assignatures. Addicionalment, seria interessant ampliar aquest programa i la formació del professorat, pels diferents nivells educatius, afavorint un nivell de treball més constant i permanent.

Tanmateix, també seria interessant considerar la promoció de tallers per pares, mares o tutors legals, que permeti potenciar la seva consciència envers la importància de desenvolupar l'alumnat en les competències emocionals, així com, que puguin formar-se per reforçar els continguts a la llar.

En última instància, cal esmentar que si es considera que la finalitat de l'educació és el desenvolupament integral de la personalitat, l'existència de dificultats envers el desenvolupament de les competències emocionals, presents en l'estudi, han de fer reflexionar a les escoles envers la importància d'indagar en aquestes dificultats, així com, elaborar programes per tal d'entrenar-les.

7. Referències bibliogràfiques

- Aierdi, A., Lopetegi, B. i Goikoetxea, K. (2008). *Inteligencia emocional Educación Secundaria Obligatoria: 2º ciclo, 14-16 años*. San Sebastián: Gipuzkoako Foru Aldundia. Recuperat de: https://issuu.com/imischool/docs/secundaria_14-16_a_os
- Aldao, A., Nolen-Hoeksema, S. i Schweizer, S. (2010). Emotion-regulation strategies across psychopathology: A meta-analytic review. *Clinical Psychology Review*, 30(2), 217–237. doi: 10.1016/j.cpr.2009.11.004
- Ambrona, T., López-Pérez, B. i Márquez-González, M. (2012). Eficacia de un programa de educación emocional breve para incrementar la competencia emocional de niños de educación primaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23(1), 39-49. doi: <https://doi.org/10.5944/reop.vol.23.num.1.2012.11392>
- Arguís, R., Bolsas, P., Hernández, S. i Salvador, M. (2012). Programa “Aulas Felices”: La psicología positiva entra en las aulas. *Revista del museo pedagógico de Aragón*, 52-56. Recuperat de: https://innovacion.educa.aragon.es/w/images/archive/f/ff/20170516014625%21Aulas_felices_aragoneduca.pdf
- Arrels. (2020). *Educació Emocional i Psicologia. Extraescolar*. Recuperat el 18 d’abril del 2020 de: <http://arrelsgirona.cat/index.php/ca/>
- Balzarotti, S., Biassoni, F., Villani, D., Prunas, A. i Velotti, P. (2014). Individual Differences in Cognitive Emotion Regulation: Implications for Subjective and Psychological Well-Being. *Journal of Happiness Studies*, 17(1), 125-143. doi: 10.1007/s10902-014-9587-3
- Bausela, H. (2004). Modelos de orientación e intervención psicopedagógica: modelo de intervención por programas. *EduPsykhé. Revista de psicología y psicopedagogía*, 3(2), 201-216. Recuperat de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1071168>
- Betina, A. i Contini, N. (2011). Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos. *Fundamentos en Humanidades*, 12(23), 159-182. Recuperat de: <http://hdl.handle.net/11336/72163>
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis, S.A.
- Bisquerra, R. i Pérez-Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82. Recuperat de: <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXXI/article/view/297/253>

- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R. (2011). *Educación emocional: Propuestas para educadores y familias*. Bilbao: Desclée de Brower, S.A. Recuperat de: <http://otrasvoceseneducacion.org/wp-content/uploads/2019/04/Educaci%C3%B3n-Emocional.-Propuestas-para-educadores-y-familias-Rafael-Bisquerra-Alzina-2.pdf>
- Bisquerra, R., Pérez-González, J. i García, E. (2015). *Inteligencia emocional en la educación*. Madrid: Síntesis
- Bisquerra, R. (2016). *10 ideas clave: Educación emocional*. Barcelona: GRAÓ.
- Bisquerra, R. i García, E. (2018). La educación emocional requiere formación del profesorado. *Participación educativa*, 5(8), 13-28. Recuperat de: <http://hdl.handle.net/11162/178704>
- Bisquerra, R. i Mateo, J. (2019). *Competencias emocionales para un cambio de paradigma en educación*. Barcelona: Horsori.
- Brackett, M., Rivers, S., Shiffman, S., Lerner, N i Salovey, P. Relating Emotional Abilities to Social Functioning: A Comparison of Self-Report and Performance Measures of Emotional Intelligence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91(4), 780-795. Recuperat de: <http://www.eiconsortium.org/pdf/Brackett.Rivers.Shiffman.Lerner.Salovey.JPSP.2006.pdf>
- Caña, M. L., Michelini, Y., Acuña, I., & Godoy, J. C. (2015). Efectos de la impulsividad y el consumo de alcohol sobre la toma de decisiones en los adolescentes. *Health and Addictions/Salud y Drogas*, 15(1), 55-66. Recuperat de: <https://ojs.haaj.org/index.php/haaj/article/view/231>
- Ciarrochi, J., Chan, A. i Bajgar, J. (2001). Measuring emotional intelligence in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 31(7), 1105-1119. doi: [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(00\)00207-5](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(00)00207-5)
- Delors, J. Al mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Padrón, M., Savané, M. A., Singh, K., Stavenhagen, R., Won, M. i Nanzhao, Z. (1996). *La Educación encierra un tesoro: Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana – UNESCO. Recuperat de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa
- Eresta, M. i Delpino, M. (2009). *Conflictos en la adolescencia: los protagonistas toman la palabra*. Recuperat el 18 d'abril del 2020 de:

http://xuventude.xunta.es/uploads/conflictos-en-la-adolescencia.Los_protagonistas_toman_la_palabra.pdf

- Extremera, N. i Fernandez-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: Hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de educación*, 332(12), 97-116. Recuperat de: <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:6b5bc679-e550-47d9-804e-e86b8f4b4603/re3320611443-pdf.pdf>
- Extremera, N. i Rey, L. (2015). The moderator role of emotion regulation ability in the link between stress and well-being. *Frontiers in psychology*, 6. doi: 10.3389/fpsyg.2015.01632
- Filella, G. i Oriol, X. (2011). Regulación de la ira para prevenir la violencia. En R. Bisquerra (ed.), *Educación emocional: Propuestas para educadores y familias*. Bilbao: Desclée de Brower, S.A. Recuperat de: <http://otrasvoceeneducacion.org/wp-content/uploads/2019/04/Educaci%C3%B3n-Emocional.-Propuestas-para-educadores-y-familias-Rafael-Bisquerra-Alzina-2.pdf>
- Filella, G., Ros-Morente, A., Oriol, X. i March-Llanes, J. (2018). The Assertive Resolution of Conflicts in School With a Gamified Emotion Education Program. *Frontiers in psychology*, 9. doi: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02353>
- García, E. (2005). Teoría de la mente y desarrollo de las inteligencias. *Educación, desarrollo y diversidad*, 8(1), 5-54. Recuperat de: <https://eprints.ucm.es/5553/>
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind. The theory of multiple intelligences*. Nueva York: Basic Books.
- Gartzia, L., Aritzeta, A., Balluerka, N. i Barberá, E. (2012). Inteligencia emocional y género: más allá de las diferencias sexuales. *Anales de psicología*, 28(2), 567-575. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.28.2.124111>
- Güel, M. i Muñoz, J. (2010) *Educación emocional: Programa de actividades para Educación Secundària Postobligatòria* (2a ed.). Madrid: Wolters Kluwer España.
- IBM Corp. (2017). IBM SPSS Statistics for Windows, Version 25.0. Armonk, NY: IBM Corp.
- Keefer, K., Holden, R. i Parker, J. D. A. (2013). Longitudinal assessment of trait emotional intelligence: Measurement invariance and construct continuity from late childhood to adolescence. *Psychological Assessment*, 25(4), 1255-1272. doi: <https://doi.org/10.1037/a0033903>

- Leibovich, N., Maglio, A., i Giménez, M. (2013). La experiencia de fluir (flow) en la adolescencia: Su relación con rasgos de personalidad y edad. *Orientación y Sociedad*, 13, 1-25. Recuperat de: http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/53636/Documento_completo.5848.pdf-des.pdf-PDFA.pdf?sequence=1
- Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'educació a Catalunya, DOGC, 4522 (2009). Recuperat de: http://ensenyament.gencat.cat/web/.content/home/departament/normativa/normativa-educacio/lec_12_2009.pdf
- Ley orgánica 2/2006, del 3 de mayo, de educación, BOE, 106 (2006). Recuperat de: <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2/con>
- Mayer, J., Caruso, D. i Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27(4), 267-298. doi: [https://doi.org/10.1016/S0160-2896\(99\)00016-1](https://doi.org/10.1016/S0160-2896(99)00016-1)
- Organización de las naciones unidas para la educación, la ciencia y la cultura [UNESCO]. (2015). *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?*. Francia: UNESCO. Recuperat de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232697>
- Organización Mundial de la Salud. (1986). *Carta de Ottawa para la promoción de la salud*. Primera Conferencia sobre la Promoción de la Salud, Ottawa. Recuperat de <https://www.paho.org/hq/dmdocuments/2013/Carta-de-ottawa-para-la-apromocion-de-la-salud-1986-SP.pdf>
- Ortega, M. (2010). La educación emocional y sus implicaciones en la salud. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2), 462-470. doi: <https://doi.org/10.5944/reop.vol.21.num.2.2010.11559>
- Pérez-Escoda, N., Filella, G., Soldevila, A. i Fondevila, A. (2013). Evaluación de un programa de educación emocional para profesorado de primaria. *Educación XXI*, 16(1), 233-254. Recuperat de: <http://hdl.handle.net/2445/111643>
- Pérez-Escoda, N. (2016). *Inteligencia Emocional y Bienestar II: reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones*. Recuperat de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5574849>
- Pérez-Escoda, N. i Alegre, A. (2018). *Cuestionario de desarrollo emocional para Educación Secundaria (CDE-Sec, v.2)*. Barcelona: (document d'ús intern) GROU. Universitat de Barcelona
- Pérez-Escoda, N. i Filella, G. (2019). Educación emocional para el desarrollo de competencias emocionales en niños y adolescentes. *Praxis & Saber*, 10(24), 23-44. doi: <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.8941>

- Reina, C. i Oliva, A. (2015). From emotional competence to self-esteem and life-satisfaction in adolescents. *Behavioral Psychology*, 23(2), 345-359. Recuperat de: https://www.researchgate.net/publication/288283130_From_emotional_competence_to_self-esteem_and_life-satisfaction_in_adolescents
- Richman, L., Kubzansky, L. i Maselko, J. (2005). Positive Emotion and Health: Going Beyond the Negative. *Health Psychology*, 24(4), 422-429. doi: doi:10.1037/0278-6133.24.4.422
- Robins, R. i Trzesniewski, K. (2005). Self-Esteem Development Across the Lifespan. *Current directions in psychological science*, 14(3), 158-162. doi: <https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2005.00353.x>
- Ruiz, P. i Carranza, R. (2018). Inteligencia emocional, género y clima familiar en adolescentes peruanos. *Acta Colombiana de Psicología*, 21(2), 188-199. Doi: 10.14718/ACP.2018.21.2.9
- Salut y Educació Emocional. (2019). *Salut y Educació Emocional. Entidad*. Recuperat el 3 d'abril del 2020 de: <https://salutieducacioemocional.com/entidad/>
- Salguero, J., Fernández, P., Balluerka, N. i Aritzeta, (2010). Measuring perceived emotional intelligence in the adolescent population: Psychometric properties of the Trait Meta-Mood Scale. *Social behaviour and personality*, 38(9), 1197-1210. doi: 10.2224/sbp.2010.38.9.1197
- Sánchez, M., Fernández, P, Montañés, J. i Latorre, J. (2008). ¿Es la inteligencia emocional una cuestión de género? Socialización de las competencias emocionales en hombres y mujeres y sus implicaciones. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(2), 455-474. Recuperat de: <https://www.redalyc.org/pdf/2931/293121924011.pdf>
- Silverthorn, N., DuBois, D., Lewis, K., Reed, A., Bavarian, N., Day, J., Ji, P., Acock, A., Vuchinich, S. i Flay, B. (2017). Effects of a school-based social-emotional and character development program on self-esteem levels and processes: A cluster-randomized controlled trial. *Sage Open*, 7(3). doi: <https://doi.org/10.1177/2158244017713238>
- Trinidad, D. i Johnson, C. (2002). The association between emotional intelligence and early adolescent tobacco and alcohol use. *Personality and individual differences*. 32(1), 95-105. doi: [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(01\)00008-3](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(01)00008-3)
- Vedruna Malgrat (2018). *Vedruna Malgrat de Mar. Projecte educatiu*. Recuperat el 7 d'abril del 2020 de: <https://www.vedrunamalgrat.org/projecte-educatiu/>

- Ugarriza, N. (2001). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn (I-CE) en una muestra de Lima Metropolitana. *Persona*, 4, 129-160. Recuperat de: <https://www.redalyc.org/pdf/1471/147118178005.pdf>
- Zavala, M., Valadez, M. i Vargas, M. (2008). Inteligencia emocional y habilidades sociales en adolescentes con alta aceptación social. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(2), 319-338. doi: <http://dx.doi.org/10.25115/ejrep.v6i15.1291>

8. Annexos

Annex 1. Conveni de col·laboració

CONVENI DE COL·LABORACIÓ ENTRE LA UNIVERSITAT DE BARCELONA
I'ESCOLA VEDRUNA MALGRAT DE MAR EN LA RECERCA TITULADA
**“Les competències emocionals de l'alumnat de 3er i 4td'ESO de l'escola
Vedruna Malgrat de Mar”**

REUNITS

D'una part, el Sr. Joan Elias García, Rector Magnífic de la Universitat de Barcelona, en virtut del nomenament per Decret 329/2016, de 13 de desembre (DOGC núm. 7267, de 15 de desembre), com representant legal d'aquesta institució en virtut de les competències que preveu l'Estatut de la Universitat de Barcelona aprovat pel Decret 246/2003, de 8 d'octubre (DOGC núm. 3993, de 22 d'octubre).

I de l'altra, el/la Sr/a Laura Puig Bargués, amb D.N.I 36519492T, director/a de l'escola Vedruna Malgrat de Mar, com a representant legal de l'esmentat centre, ubicat al carrer Mar, 30, 08380 Malgrat de Mar, amb CIF G66914607 i direcció fiscal a l'adreça postal: Carrer Bisbe Torres i Bages, núm. 7-08500 Vic.

Ambdues parts, en l'exercici de les funcions que els han estat legalment atribuïdes, reconeixent-se recíprocament la capacitat legal necessària,

MANIFESTEN

1- Que l'escola Vedruna Malgrat de Mar sol·licita al GROU l'avaluació de les competències emocionals i dels estudiants de 3er, 4art d'educació secundària obligatòria, mitjançant l'aplicació i correcció de qüestionaris específics.

2- Que la Universitat de Barcelona, com a administració pública que té encarregat el servei públic d'educació superior mitjançant la recerca, la docència i l'estudi, té atribuïda, entre altres, la funció de fomentar la recerca, el desenvolupament científic i la innovació tecnològica, per a la qual cosa, en determinades ocasions ha de col·laborar amb altres entitats.

I és per això que ambdues parts, d'acord amb el que disposa l'article 83 de la Llei Orgànica 6/2001, de 21 de desembre, d'Universitats, s'obliguen a la concertació dels següents

PACTES

PRIMER. Objecte del conveni

El present conveni té per objecte la col·laboració entre el Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica (GROP) del departament de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació (MIDE) de la Universitat de Barcelona i l'escola Vedruna Malgrat de Mar per estudiar les *competències emocionals i altres variables d'una mostra d'estudiants estudiants 3er. 4art d'educació secundària obligatòria*..

La col·laboració inclourà l'obtenció d'informació per l'anàlisi de dades, a partir de l'aplicació de qüestionaris específics per aquesta recerca (uns destinats a conèixer les

competències emocionals dels estudiants i altres per estudiar variables complementaries: autoestima, debilitats i forteses, i personalitat).

En el marc d'aquesta recerca les parts implicades es comprometen a desenvolupar les següents tasques:

Per part del GROU:

- Facilitar als centres l'avaluació de les competències emocionals i altres variables dels estudiants: autoestima, punts forts i dèbils entre altres.
- Habilitar la matriu dels qüestionaris per facilitar-ne la seva aplicació als estudiants de 3er i 4art de secundària.
- Corregir els qüestionaris aplicats i facilitar les dades resultants en forma d'informe al responsable del centre.

Per part del centre:

- Informar dels objectius de la recerca a les famílies i recollir el consentiment informat per poder aplicar els qüestionaris als estudiants.
- Informar dels objectius de la recerca i motivar a l'alumnat a col·laborar voluntàriament amb la recerca responant als qüestionaris.
- Facilitar l'aplicació dels qüestionaris als estudiants.

TERCER. Obligacions de les parts.

Cada institució designarà una persona/coordinadora encarregada de dirigir i supervisar el desenvolupament de la cooperació en el marc d'aquest conveni i de les relacions institucionals amb els organismes implicats.

El grup d'investigació GROU es farà càrrec del desenvolupament del treball per part de la Universitat de Barcelona sota la direcció de la professora Núria Pérez Escoda del Departament de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació.

Per part de l'escola Vedruna Malgrat de Mar, la persona designada serà la/el Sr/a. Laura Puig Bargués directora del Centre Educatiu.

QUART.- Acords econòmics

Aquest conveni no implica cap compromís econòmic per part de les entitats signants.

CINQUÈ.- Acords específics entre el centre educatiu i la Universitat de Barcelona pel que fa a Confidencialitat

Totes les respostes es tracten de forma estrictament confidencial. El nom del centre educatiu només serà utilitzat per tractar les dades. A efectes de la recerca se'ls assignarà un codi d'identificació. Només se'l citarà com a centre educatiu col·laborador en la recerca. Respecte als estudiants, no s'utilitzarà cap dada que els pugui identificar excepte per fer el retorn dels resultats al centre.

SISÈ. Interpretació i compliment

Les qüestions litigioses que puguin sorgir en la interpretació i el compliment del conveni es resoldran per acord d'ambdues parts, i, si aquest acord no fos possible, les parts es comprometen a sotmetre's a mediació abans d'iniciar qualsevol reclamació davant de la jurisdicció que pertorqui.

SETÈ. Causes d'extinció

Són causes d'extinció del conveni:

- a) El compliment del seu objecte.
- b) La denúncia d'una de les parts, comunicada per escrit a l'altra part amb una antelació de 2 mesos.
- c) L'incompliment dels seus pactes o de la normativa aplicable.

VUITÈ. Vigència

La vigència del present conveni serà del 1 de febrer de 2020 al 31 de juliol de 2020 . Aquest contracte podrà ser prorrogat prèvia revisió i ajust dels compromisos per les dues parts.

I en prova de conformitat, les parts signen aquest conveni per duplicat, en el lloc i la data esmentats més avall.

Barcelona, a 1 de febrer de 2020

Per la Universitat de Barcelona

Pel Centre educatiu

Joan Elias García

Laura Puig Bargués

Rector

Directora del centre.

Annex 2. Consentiment informat.



Benvolgut/da,

Sóc una estudiant de 4t del Grau en Psicologia de la Universitat de Girona, i actualment estic realitzant el meu treball de final de grau, en el qual pretenc dissenyar un programa d'educació emocional pels i les alumnes de 3r i 4t d'ESO de l'escola Vedruna.

Així doncs, per poder identificar els aspectes més importants a treballar, m'agradaria aplicar el Qüestionari de Desenvolupament Emocional (CDE-SEC), el qual avalua les diverses competències emocionals (identificació i regulació emocional, autonomia emocional, competència social, i habilitats per la vida i el benestar). De forma addicional, atès que per l'obtenció d'aquest estic col·laborant amb la Universitat de Barcelona, també s'administrarà un altre qüestionari que contribuirà en la seva recerca, concretament s'estudiarà l'autoestima, debilitats i fortaleses, i la personalitat. En el cas que acceptés de col·laborar voluntàriament en aquest estudi, li demano permís formalment, per poder usar les dades del seu fill/a en el meu projecte. Les respostes seran tractades de manera confidencial i en cap moment apareixerà el nom. Així mateix, les dades seran utilitzades estrictament per finalitats acadèmiques.

Li agraeixo d'antuvi la seva disposició. Si volguessin qualsevol aclariment, podeu contactar amb mi a través del telèfon 661189388.

Ben cordialment,

Iris Comas.

Jo (Nom i Cognoms), com a tutor/a legal de (Nom i Cognom), dono la meva conformitat a què respongui els qüestionaris sol·licitats.

Signatura:

Data: //

Annex 3. Planificació de les sessions

Figura 1. Distribució del contingut de les dotze sessions

	3r d'ESO	4t d'ESO
Competència Emocional	Nombre de Sessions	
Consciència Emocional	1	1
Regulació Emocional	4	4
Autonomia Emocional	2.5	2
Competència Social	2.5	2
Competències per la vida i el Benestar	1	2

Figura 2. Planificació de les activitats

Número Sessió	Curs	Competència	Subcompetència	Activitat	Objectius	Duració
1	3r i 4t d'ESO	-----	-----	Presentació	<ul style="list-style-type: none"> • Presentar el programa, el que treballarem i de quina manera. • Pactar de forma conjunta normes de funcionament. • Promoure el compromís amb el programa i al grup. 	50 min
2	3r i 4t d'ESO	Consciència Emocional	Prendre consciència de la interrelació entre emoció, cognició i comportament	El poder del pensament i el comportament.	<ul style="list-style-type: none"> • Prendre consciència de la interrelació entre emoció, cognició i comportament. • Comprendre que diferents situacions ens provoquen diferents emocions. • Entendre que mateixes situacions poden ocasionar reaccions emocionals diferents en les persones. 	50 min
3	3r i 4t d'ESO	Autonomia Emocional	Autoestima	Cuidem de la nostra autoestima.	<ul style="list-style-type: none"> • Treballar l'adquisició d'una imatge positiva d'un mateix. • Identificar aspectes positius d'un mateix. • Identificar recursos per tenir cura de la pròpia autoestima. 	50 min
4	3r i 4t d'ESO	Regulació Emocional	Expressió emocional adequada	És adequada la manera amb la que expressem emocions?	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendre a expressar les emocions de forma adequada. • Comprendre que no podem deixar que l'emoció ens controlï a nosaltres. • Entendre que mateixes situacions poden ocasionar reaccions emocionals diferents en les persones. 	50 min
5	3r i 4t d'ESO	Competència Social	Assertivitat	La importància d'aprendre a comunicar-se	<ul style="list-style-type: none"> • Posar en pràctica la comunicació assertiva. • Identificar elements que fomenten una comunicació agradable. • Practicar habilitats socials bàsiques. 	50 min
6	4t d'ESO	Competències per a la vida i el Benestar	Buscar ajuda i recursos	Saber demanar ajuda és una fortalesa	<ul style="list-style-type: none"> • Trencar amb les creences errònies que existeixen envers el fet de demanar ajuda. • Identificar les persones de confiança, a les quals poder demanar ajuda. 	50 min

6	3r d'ESO	Autonomia Emocional i Competència Social	Actitud positiva i Responsabilitat Comportament prosocial i cooperatiu	Creixem ajudant-nos	<ul style="list-style-type: none"> Prendre consciència de la importància d'adoptar una actitud positiva davant dels problemes. Reforçar comportaments prosocials. Prendre consciència que amb l'ajuda ens pot ajudar a adoptar una actitud positiva 	50 min
7	3r i 4t d'ESO	Regulació Emocional	Regulació de la Frustració i la Ràbia	Ni la ràbia ni la frustració poden superar-te! (Part 1)	<ul style="list-style-type: none"> Saber identificar quan sentim frustració i ràbia. Guanyar tolerància a la frustració. Identificar l'impacte que les pròpies emocions i comportaments poden tenir en els altres. 	50 min
8	3r i 4t d'ESO	Regulació Emocional	Regulació de la Frustració i la Ràbia	Ni la ràbia ni la frustració poden superar-te! (Part 2)	<ul style="list-style-type: none"> Aprendre estratègies per gestionar la ràbia i la frustració. Mostrar autonomia en l'elecció de l'estratègia més adequada per la pròpia persona. 	50 min
9	3r i 4t d'ESO	Autonomia Emocional	Automotivació	Jo sóc capaç	<ul style="list-style-type: none"> Conèixer elements que poden influir en la nostra motivació. Promoure que els dits elements influeixin positivament. 	50 min
10	3r i 4t d'ESO	Competència Social	Respecte pels altres	La força està en les nostres diferències	<ul style="list-style-type: none"> Potenciar actituds de respecte cap als altres. Potenciar l'acceptació i l'apreciació de les diferències individuals i grupals. Comprendre que poden existir diferents percepcions d'una mateixa situació. 	50 min
11	3r i 4t d'ESO	Regulació Emocional	Regulació de la inseguretat	Guanyem seguretat en nosaltres	<ul style="list-style-type: none"> Identificar factors que ens fan guanyar seguretat en nosaltres mateixos/es. Promoure el gestionament de la inseguretat. 	50 min
12	3r i 4t d'ESO	Competències per a la vida i el Benestar	Benestar Emocional	Identifiquem què ens fa feliços	<ul style="list-style-type: none"> Poder identificar els elements/situacions que augmenten el nostre benestar. Saber distingir dels elements que creiem que ens fan feliços, dels que realment ho fan. Poder autogenerar-se i generar en els altres, emocions que afavoreixin el benestar. 	50 min

Annex 4. Programa d'educació emocional: Descobreix-te!

DESCOBREIX-TE!

PROGRAMA D'EDUCACIÓ EMOCIONAL

**TREBALL FINAL DE
GRAU**

Iris Comas Basart (2019-2020)

Adaptat als Alumnes i les Alumnes de 3r i
4t d'ESO de l'escola Vedruna de Malgrat
de Mar



"Aquella mañana de comienzos de otoño, me asomé a la ventana y me llamó la atención un brillante resplandor amarillo en la copa de uno de los álamos del jardín, frente a mi casa. Al contemplar aquel color tan bello, un sentimiento de alegría se encendió de pronto en mi pecho. Al cabo de unos instantes, sonreí y comprendí que la felicidad no estaba en las hojas de aquel árbol, sino que se albergaba en mi interior, en mi modo de percibir y valorar la belleza. Y sentí un profundo agradecimiento por todos los seres y todas las circunstancias de mi vida que, de un modo u otro, me habían ayudado a cultivar la capacidad de apreciar lo bello y disfrutar de un paisaje.

Arguís, R., Bolsas, A., Hernández, S. i Salvador M. (2012), p.12).

ÍNDEX

1. INTRODUCCIÓ.....	03
2. FONAMENTACIÓ TEÒRICA.....	05
3. DESTINATARIS.....	11
4. OBJECTIUS DEL PROGRAMA.....	12
5. PLANIFICACIÓ SESSIONS.....	13
6. ASPECTES METODOLÒGICS D'APLICACIÓ.....	15
7. DESENVOLUPAMENT DE LES SESSIONS.....	16
8. ESTRATÈGIES D'AVAUACIÓ.....	19
9. DESCRIPCIÓ DE LES ACTIVITATS.....	25
10. COSTOS DEL PROGRAMA.....	72
11. AGRAÏMENTS.....	73
12. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES.....	74

INTRODUCCIÓ

A mesura que el món i consegüentment les necessitats de la població s'han anat transformant, diversos autors s'han replantejat les finalitats i el funcionament de l'educació. En aquest sentit, si es considera que una de les principals finalitats de l'educació recau en el desenvolupament integral de la personalitat de les persones, cal reflexionar i replantejar-se els continguts i els recursos que el sistema educatiu actual ofereix.

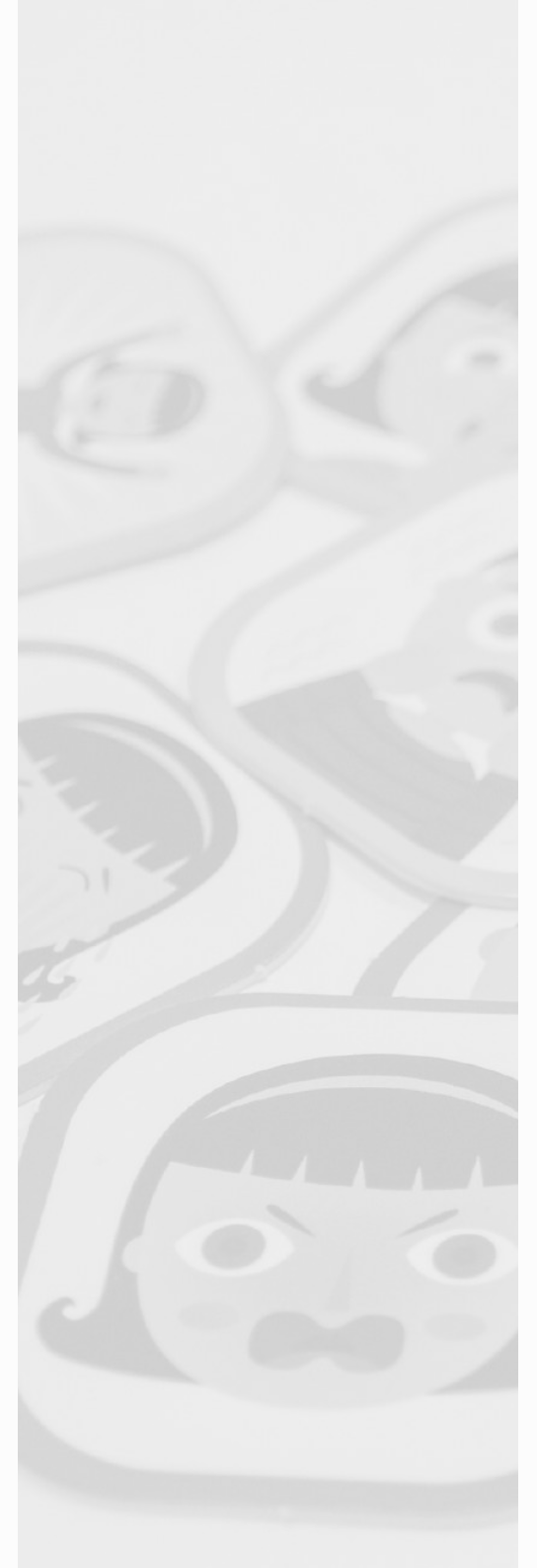
Al llarg dels anys, s'ha potenciat un currículum escolar en el qual s'han tractat principalment coneixements acadèmics, de manera que diverses necessitats relacionades amb problemàtiques socials, familiars o emocionals no han estat suficientment ateses (Extemera i Fernández-Berrocal, 2003).

Encara que l'origen d'aquestes problemàtiques no recaigui en l'escola, aquesta és un context adequat per crear factors protectors (Bisquerra, 2009). Entre altres motius,

perquè pot promocionar aprenentatges des d'edats primerenques, i permet arribar a la majoria de la població (Bisquerra, 2009; 2011). En aquest sentit, cal insistir que el sistema educatiu ha de ser un espai que faciliti l'adquisició de coneixements necessaris i les estratègies bàsiques que els permeten relacionar-se, adaptar-se a la societat i afrontar els esdeveniments vitals (Ambrona, López i Márquez, 2012).

A principis del segle XXI s'ha produït una àmplia difusió de l'educació emocional, com a resposta a la necessitat d'una reforma educativa (Bisquerra, 2016).

La qual pretén cobrir les mancances en el currículum acadèmic a partir del desenvolupament emocional. A més a més, aquestes intervencions a nivell preventiu també tenen una repercussió en l'elevada presència de problemes emocionals que pateix la societat actual (Bisquerra, 2000).



INTRODUCCIÓ

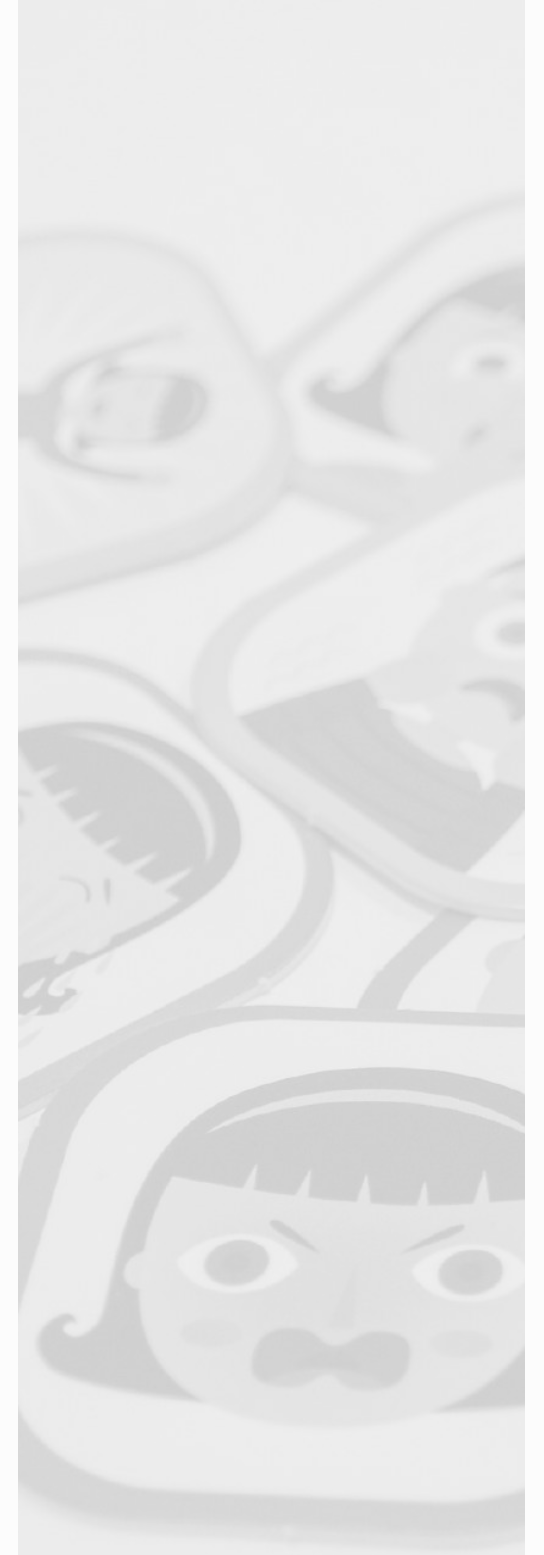
Cal destacar en aquest sentit, que l'educació emocional ha d'estar present a la totalitat del cicle vital. Particularment, cal considerar que l'adolescència es tracta d'una etapa en la qual són presents molts canvis, crisis de personalitat i perturbacions emocionals.

De manera que, si els joves no disposen d'habilitats i recursos per gestionar les diverses circumstàncies vitals, pot acabar sent perjudicials per al seu benestar personal i social (Bisquerra, 2011). Així mateix, els estàndards de l'educació emocional no acostumen a ser una prioritat pels governs, de manera que, acaben sent realitzats pels propis centres educatius (Bisquerra, 2016).

Certament, aquest és un factor que dificulta la conscienciació i perjudica la inclusió d'aquests continguts a les aules escolars. Tenint en compte tots els motius exposats envers la importància de l'educació emocional i els efectes de la manca de l'estandardització dels continguts d'aquesta, pot resultar facilitador per les escoles l'ús de la metodologia d'intervenció per programes, atès que poden incloure aquests aspectes

an les seves aules, mitjançant l'anàlisi de les necessitats i el disseny d'un programa en funció d'aquestes.

Així doncs, amb el propòsit d'aproximar els continguts de l'educació emocional als centres educatius, a partir de la conscienciació dels beneficis i l'oferiment d'estratègies, s'han estudiat les necessitats dels alumnes de tercer i quart de l'ESO de l'escola Vedruna de Malgrat de Mar. Permeten així dissenyar un programa, en el qual es realitzi un treball envers les competències emocionals, prioritant les menys desenvolupades.



FONAMENTS DE L'EDUCACIÓ

EMOCIONAL

L'educació és un factor molt influent en el desenvolupament integral de les persones, fet que s'ha emfatitzat amb la nova concepció envers la intel·ligència la qual remarca la necessitat de desenvolupar les competències emocionals a partir de l'educació emocional.

Les competències emocionals són un concepte que es troba en procés d'elaboració i reformulació continua (Bisquerra, 2009), de manera que, actualment no existeix una delimitació clara d'aquestes.

Bisquerra i Pérez-Escoda (2007) van proposar **el model pentagonal de les competències emocionals**, que es pot observar en les dues següents pàgines. En aquest, s'entenen les competències com:

"Un conjunt de coneixements, capacitats, habilitats i actituds necessàries per prendre consciència, comprendre, expressar i regular apropiadament els fenòmens emocionals."

La concepció de la intel·ligència com a capacitat general unitària, ha anat evolucionant i ampliant-se durant les últimes dècades. Són representatius en la reformulació del concepte:

Gardner (1983)

Amb la proposta de les intel·ligències múltiples, on es diferencien nou intel·ligències, entre les quals destaca la intrapersonal i la interpersonal.

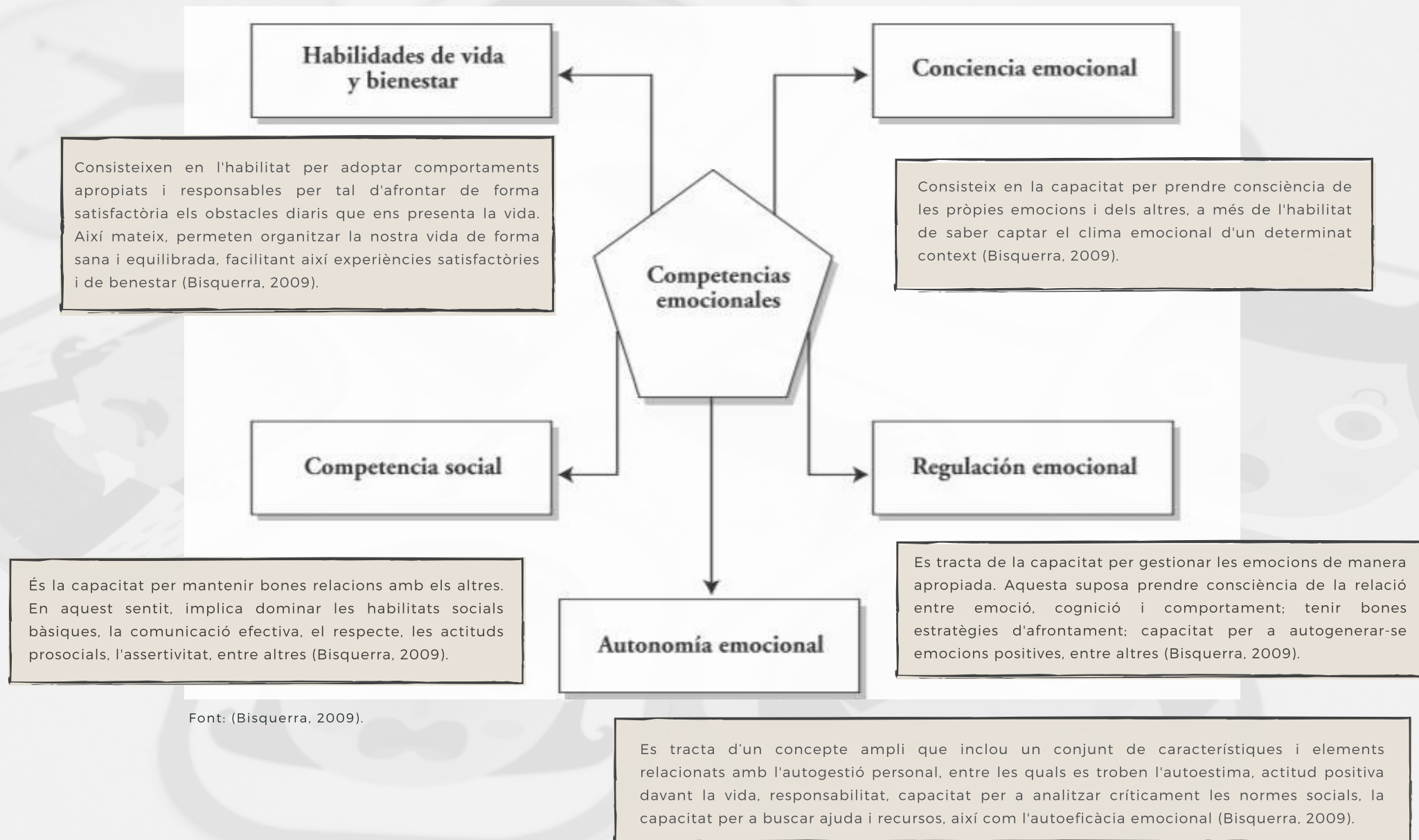
Salovey i Mayer (1990, citats per Bisquerra, 2016)

Van desenvolupar el concepte d'intel·ligència emocional.

En relació amb aquest concepte, cal mencionar que amb els anys s'ha generat un gran debat entre diversos autors, dels quals s'extreu un punt comú, **l'existència d'un conjunt de competències emocionals que poden ser apreses, i que tenen un elevat valor per la vida** (Pérez-Escoda i Filella, 2019).

MODEL PENTAGONAL DE COMPETÈNCIES EMOCIONALS

BISQUERRA I PÈREZ-ESCODA (2007)



Font: (Bisquerra, 2009).

MODEL PENTAGONAL DE COMPETÈNCIES EMOCIONALS

SUBCOMPETÈNCIES

BISQUERRA I PÈREZ-ESCODA (2007)

COMPETÈNCIES PER LA VIDA I EL BENESTAR

- Fixar objectius adaptatius
- Pressa de decisions
- Buscar ajuda i recursos
- Ciudadania activa, participativa, crítica, responsables i compromessa
- Benestar emocional
- Fluir

COMPETÈNCIA SOCIAL

- Dominar les habilitats socials bàsiques
- Respecte cap els altres
- Pràcticar la comunicació receptiva
- Pràcticar la comunicació expressiva
- Compartir emocions
- Assertivitat
- Prevenció i solució de conflictos
- Capacitat per gestionar situacions emocionals

CONSCIÈNCIA EMOCIONAL

- Prendre consciència de les pròpies emocions
- Posar nom a les emocions
- Comprensió de les emocions dels altres
- Prendre consciència de la interacció entre emoció cognició i comportament

REGULACIÓ EMOCIONAL

- Expressió emocional apropiada
- Regulació d'emocions i sentiments
- Capacitats d'afrontament
- Competència per autogenerar emocions positives

AUTONOMIA EMOCIONAL

- Autoestima
- Automotivació
- Autoeficàcia emocional
- Responsabilitat
- Actitut positiva
- Anàlisis crític de normes socials
- Resiliència

EDUCACIÓ EMOCIONAL

Segons Bisquerra (2009) es tracta de:

"Un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo humano, con objeto de capacitarle para la vida y con la finalidad de aumentar el bienestar personal y social" (p.158).

Es pot dir que, es tracta d'una educació per la vida, que proposa optimitzar el desenvolupament integral de la persona. Aquesta proposta representa un canvi en l'ensenyança tradicional, que es basa principalment en l'aprenentatge memorístic de continguts acadèmics, on el professor és el centre del procés de transmissió del coneixement i els estudiants són els agents passius i receptius del procés d'aprenentatge (Bisquerra i Mateo, 2019).

De forma paral·lela, l'educació emocional es tracta d'una forma de prevenció primària inespecífica, la qual pretén que les persones adquireixin un seguit de competències aplicables a una multiplicitat de situacions, reduint la seva vulnerabilitat a determinades disfuncions o prevenint la seva ocurrència (Bisquerra, 2009).

Generalment, les finalitats de les accions que es proposen des de la prevenció primària es formulen des del paradigma biomèdic on la salut es comprèn des de la perspectiva de riscos i patologia.

No obstant això, cal destacar entitats com l'equip Salut i Educació Emocional (SEER), que parteixen del Model Salutogènic creat per Aaron Antonovsky (1987; citat per SEER, 2019) el qual té com a principal objectiu el benestar de les persones. Consideren que aquest es vincula amb els processos de promoció de la salut, capacitant a la població per tal que augmenti el control sobre la seva pròpia salut i la millori (Organización Mundial de la Salud, 1986).

Visió Salutogènica

BENEFICIS DE LA IMPLEMENTACIÓ DE L'EDUCACIÓ EMOCIONAL

1

La millora en el benestar personal i la disminució de la prevalença de l'aparició dels trastorns emocionals. A més a més, la prevenció de conflictes, i del gestonament positiu d'aquests, resultant en nivells més alts de benestar social (Bisquerra i Mateo, 2019).

2

Una adequada gestió emocional pot relacionar-se amb benestar psicològic (Balzarotti et al., 2016).

3

Pot contribuir a un clima emocional positiu dins l'aula, favorable a l'aprenentatge, el rendiment escolar i al benestar (Bisquerra, 2016).

4

Permet disposar d'un millor coneixement envers nosaltres mateixos i de les altres persones, que es tradueixen en una major comprensió i control de les emocions negatives (Ortega, 2010).

5

Potencia la prevenció de malalties, contribuint així en una millor salut física (Richman, Kubzansky, Kawachi i Maseiko, 2005).

No obstant això, quan aquests aspectes no es desenvolupen adequadament, diversos autors han evidenciat que pot donar lloc a certes psicopatologies (Aldao, Nolen-Hoeksema i Schweizer, 2010), i amb comportaments desadaptatius (Harrison, Sullivan, Tchanturia i Treasure 2000; citat per Filella, Ros-Morente, Oriol, i March-Llanes (2018, p. 2).

DESENVOLUPAMENT EMOCIONAL EN L'ADOLESCÈNCIA

L'adolescència es tracta d'una etapa crítica on intervenen diversos **factors**, que afecten directament al món emocional (Güel i Muñoz, 2010). Així mateix, és on s'inicia la construcció de l'autoconcepte, factor molt influent en l'autoestima, i per tant, en com la persona se sent, com es valora, com es relaciona amb la resta i actua com a regulador de la conducta (Musitu, Buelga, Lila i Cava, 2001; citats per Bisquerra 2011, p. 121).

En aquesta línia, s'han trobat evidències que relacionen els adolescents amb alta autoestima amb l'augment de la vulnerabilitat a l'aparició de problemàtiques de salut mental, l'ús de substàncies i agressivitat (Silverthorn et al., 2017). A banda d'això, també hem de tenir present que en l'adolescència acostumen a aparèixer dificultats en la gestió de les emocions, sobretot aquelles relacionades amb les habilitats socials. És més, l'habilitat d'establir relacions socials i conservar-les es presenta com una de les preocupacions més habituals en aquesta etapa, relacionada amb la capacitat de fer front a la pressió de grup (Bisquerra, 2000).

- Canvis físics derivats del sistema hormonal.
- Desenvolupament del pensament abstracte.
- Transició a l'escola secundària.
- Descobriments i aprenentatge de les conductes sexuals.
- Els nous i els vells amics.
- Creació de la nova identitat: **procés pel qual s'enfronten a una baixa autoestima causada per la falta d'acceptació de la seva manera de ser.**

La literatura científica recull un gran ventall d'investigacions, en les quals es poden observar els beneficis de potenciar la intel·ligència emocional en els adolescents.

Extremera i Fernández-Berrocal (2003) evidencien que els adolescents de tercer i quart de l'ESO estudiats que mostraven **nivells més elevats d'intel·ligència** emocional es relacionaven amb un **millor benestar psicològic i emocional**, alhora que presentaven menys simptomatologia ansiosa i depressiva.

Alts nivells d'intel·ligència emocional estan vinculats a comportaments prosocials i menor agressivitat (Rubin, 1999; citat per Extremera i Fernández-Berrocal, 2003, p.108), així com, a una reducció de consum de substàncies tòxiques legals (Trinidad i Johnson, 2002).

DESTINATARIS

Com s'ha mencionat anteriorment, aquest programa s'ha dissenyat tenint en compte el nivell de desenvolupament de les competències emocionals dels i les alumnes de 3r i 4t de l'ESO de l'escola Vedruna de Malgrat de Mar. Així doncs, està destinat a entrenant-les, prioritzant les menys desenvolupades.

Adicionalment, aquest programa també ofereix la possibilitat de ser extrapolat en altres centres escolars, per alumnes que estiguin realitzant els mateixos cursos, ja que presenta una estructura de caràcter flexible. No obstant això, aquesta oportunitat comporta que si s'utilitza en un altre centre, caldrà un adaptació en les necessitats dels nous estudiants.

OBJECTIUS GENERALS

Promoure el desenvolupament integral dels alumnes i les alumnes a partir de treballar les competències emocionals.

Promoure la creació i la identificació de recursos propis, per tal d'augmentar el control envers la salut d'un mateix/a.

- Prendre consciència de la interrelació entre emoció, cognició i comportament, i de la variabilitat de reaccions emocionals davant d'una mateixa situació.
- Aprendre a expressar les emocions de forma adequada i comprendre com la nostra expressió pot afectar a les altres persones.
- Adquirir estratègies per regular adequadament algunes emocions i sentiments
- Prendre consciència dels beneficis que comporta ajudar els demés i saber demanar-la.

OBJECTIUS ESPECÍFICS

- Adquirir una imatge positiva i seguretat en un mateix/a.
- Treballar la comunicació assertiva, així com altres habilitats socials bàsiques.
- Promoure actituds prosocials, de respecte i tolerància cap als altres.
- Gaudir conscientment del benestar i procurar transmetre-ho als altres.

PLANIFICACIÓ 3R D'ESO

1	PRESENTACIÓ	
2	EL PODER DEL PENSAMENT I DEL COMPORTAMENT	CONSCIÈNCIA EMOCIONAL
3	CUIDEM DE LA NOSTRA AUTOESTIMA	AUTONOMIA EMOCIONAL
4	ÉS ADEQUADA LA MANERA AMB LA QUAL EXPRESSEM LES EMOCIONS?	REGULACIÓ EMOCIONAL
5	LA IMPORTÀNCIA D'APRENDRE A COMUNICAR-SE	COMPETÈNCIA SOCIAL
6	CREIXEM AJUDANT-NOS	AUTONOMIA EMOCIONAL I COMPETÈNCIA SOCIAL
7	NI LA RÀBIA NI LA FRUSTRACIÓ PODEN SUPERAR-TE! PART 1	REGULACIÓ EMOCIONAL
8	NI LA RÀBIA NI LA FRUSTRACIÓ PODEN SUPERAR-TE! PART 2	REGULACIÓ EMOCIONAL
9	JO SÓC CAPAÇ!	AUTONOMIA EMOCIONAL
10	LA FORTALESA ESTÀ EN LES NOSTRES DIFERÈNCIES	COMPETÈNCIA SOCIAL
11	GUANYEM SEGURETAT EN NOSALTRES MATEIXOS	REGULACIÓ EMOCIONAL
12	IDENTIFIQUEM QUÈ ENS FA ESTAR FELIÇOS	COMPETÈNCIES PER LA VIDA I EL BENESTAR

PLANIFICACIÓ 4T D'ESO

1

PRESENTACIÓ

2

EL PODER DEL PENSAMENT I DEL
COMPORTAMENT

CONSCIÈNCIA EMOCIONAL

3

CUIDEM DE LA NOSTRA
AUTOESTIMA

AUTONOMIA EMOCIONAL

4

ÉS ADEQUADA LA MANERA AMB LA
QUE EXPRESSEM LES EMOCIONS?

REGULACIÓ EMOCIONAL

5

LA IMPORTÀNCIA D'APRENDRE A
COMUNICAR-SE

COMPETÈNCIA SOCIAL

6

SABER DEMANAR AJUDA ÉS UNA
FORTALESA

COMPETÈNCIES PER LA VIDA I EL BENESTAR

7

NI LA RÀBIA NI LA FRUSTACIÓ
PODEN SUPERAR-TE! PART 1

REGULACIÓ EMOCIONAL

8

NI LA RÀBIA NI LA FRUSTACIÓ
PODEN SUPERAR-TE! PART 2

REGULACIÓ EMOCIONAL

9

JO SÓC CAPAÇ!

AUTONOMIA EMOCIONAL

10

LA FORTALESA ESTÀ EN LES
NOSTRES DIFERÈNCIES

COMPETÈNCIA SOCIAL

11

GUANYEM SEGURETAT EN
NOSALTRES MATEIXOS

REGULACIÓ EMOCIONAL

12

IDENTIFIQUEM QUÈ ENS FA
ESTAR FELIÇOS

COMPETÈNCIES PER LA VIDA I EL BENESTAR

ASPECTES METODOLÒGICS D'APLICACIÓ

TIPOLOGIA D'INTERVENCIÓ

El programa en qüestió s'ha dissenyat de forma paral·lela a la resta de matèries acadèmiques, és a dir, al marge de totes aquestes. No obstant això, aquest pot presentar-se com un punt de partida en la integració dels continguts en la totalitat del currículum acadèmic.

DURADA

El programa en qüestió té una durada prevista d'unes 12 hores, concretament, correspondrien a les 12 sessions de tutoria al llarg d'un trimestre curricular. Aquesta elecció permetrà al centre educatiu no haver de realitzar modificacions en el currículum acadèmic plantejat a principi de curs.

Així mateix, pel que fa la data d'inici aquest programa proposa començar la segona quinzena de març i acabar durant la primera de juny, dates corresponents a l'últim trimestre escolar.

Cal tenir present que, l'estructura del programa és flexible, de manera que, els alumnes són els que realment marquen el ritme de les sessions, adaptant-se en tot moment a ells.

COORDINACIÓ DE LES SESSIONS

Cal esmentar que aquest es planteja amb la finalitat de ser coordinat per un professional que estigui format en educació emocional.

No obstant això, és preferible que els tutors/es de les respectives classes acudeixin a les sessions, per tal d'aprendre estratègies en l'àmbit, així com, per poder fer intervencions i col·laborar per assolir els objectius proposats. En aquest sentit, en el propi programa els professors/es disposen de material teòric que els permetrà seguir amb més facilitat el contingut que es treballa.

1

ACTIVITAT DE CENTRAMENT 5'

Durant els primers 5 minuts es farà una activitat de visualització, que els permetrà prendre consciència del present (vegeu dos tècniques d'exemple p.8), i consegüentment centrar-se per la sessió.

Seguidament, un cop l'exercici finalitza, hauran d'indicar a la plantilla (vegeu p.9) l'emoció que predomina en ells aquell dia.

3

REFLEXIÓ DE TANCAMENT 5'

Un cop finalitzada l'activitat s'oferirà als i les estudiants un espai de temps per poder posar en comú els elements treballats, promoure la reflexió dels alumnes, l'aclariment de possibles dubtes i una millor interiorització del contingut. Així mateix, la sessió finalitzarà amb una reflexió personal, en la qual cadascú haurà d'escriure les idees més significatives de la reflexió grupal, en els seus quaderns personal que anomenarem "diari d'aprenentatges".

2

DESENVOLUPAMENT DE L'ACTIVITAT 45'

Al llarg de les següents 45 minuts es realitzaran una gran varietat d'activitats. Aquestes podran variar del seu plantejament previ en funció de les necessitats que presenti el grup en aquell moment. A banda d'això, les activitats també es compaginaran amb explicacions teòriques tant al principi, com en el transcurs i al final de les classes, amb la finalitat de poder comprendre i integrar els aspectes treballats.

DESENVOLUPAMENT SESSIONS

EXPLORACIÓ CORPORAL **O BODY SCAN**

(ARGUÍS, BOLSAS, HERNÁNDEZ,
SALVADOR, 2012).

L'objectiu d'aquesta tècnica és potenciar l'atenció conscient centrada en el propi cos, al mateix temps que es produeix una profunda relaxació muscular i un estat mental de calma. Tanmateix, encara que la postura ideal per practicar-la és estirats, també pot realitzar-se asseguts. Un cop preparats, se'ls demanarà que no encreuin les cames, que col·loquin els braços sobre les cuixes, i preferiblement que facin l'exercici amb els ulls tancats.

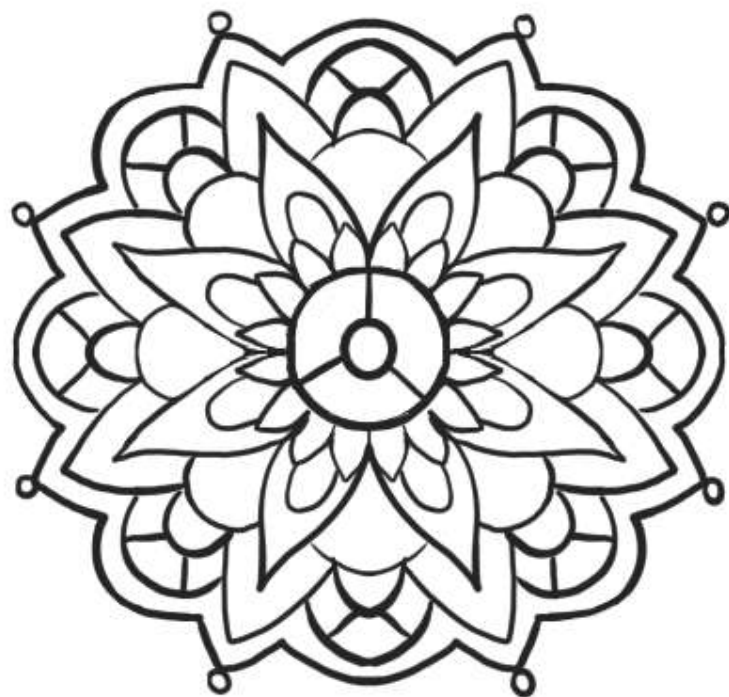
Primerament, es realitzaran diverses respiracions profundes i tranquil·les observant com l'aire entra i surt del cos. A continuació, es dirigirà l'atenció als dits del peu esquerre. Imaginant com amb cada inspiració es relaxen i amb cada espiració surten fora totes les sensacions de tensió i cansanci. Així doncs, continuarem amb aquest procés fent un recorregut per tot el cos, acabant amb la part superior del cap. Un cop acabat realitzarem unes quantes respiracions profundes i deixarem un espai de quietud i silenci. Per últim, es prendrà consciència del cos de forma global i es començarà a moure suauament les diferents parts del cos i poc a poc anirem obrint els ulls.

MEDITACIÓ CAMINANT (ARGUÍS, BOLSAS, HERNÁNDEZ, SALVADOR, 2012).

Aquesta tècnica consisteix a compassar el ritme de la respiració als passos que fem en caminar. La finalitat d'aquest està a caminar, experimentant les sensacions que ens produeix la respiració, el contacte dels peus amb el terra i la calma que produeix caminar tranquils i relaxats. S'ha de realitzar procurant deixar la suficient separació entre l'alumnat perquè no es molestin.

Existeixen moltes variacions de la tècnica, la forma més senzilla es tracta de començar caminant lentament, recolzant el peu esquerre a terra i fent una inspiració, i quan el taló del peu dret comença a recolzar-se a terra realitzarem una espiració.

Aquesta plantilla, en la qual hi ha representada un mandala, servirà com a eina per indicar l'emoció present en el dia a dia dels i les alumnes. A més, permetrà que el coordinador/a i tutor/a del grup puguin detectar si algun alumne necessita un assessorament individual. Tot i que el programa es porta a terme un dia a la setmana, aquesta activitat haurà de realitzar-se cada dia des de l'inici del programa fins al final d'aquest, és més, és un exercici que es pot seguir realitzant de forma posterior. Així doncs, en primer lloc s'explicarà que els quadres i línies col·locades a la part dreta representa la llegenda, en la qual els alumnes hauran d'apuntar set emocions i pintar els requadres corresponents amb el color que escollint per cada emoció. Així doncs, després de l'activitat de centrament de les sessions, agafaran el mandala i pintaran una de les formes amb el color de l'emoció que senten aquell dia. Tanmateix, els dies que no es porti a terme les sessions el tutor/a haurà de negociar amb ells i elles per decidir el moment que ho faran.



<input type="checkbox"/>	_____
<input type="checkbox"/>	_____
<input type="checkbox"/>	_____
<input type="checkbox"/>	_____
<input type="checkbox"/>	_____
<input type="checkbox"/>	_____
<input type="checkbox"/>	_____

ESTRATÈGIES D'AVALUACIÓ

Les avaluacions s'han elaborat amb la finalitat de poder atendre les necessitats prioritàries del grup en cada moment, modificar els continguts quan no resulten ser efectives, així com, per assegurar-nos que els objectius s'estan assolint de forma adequada.

Així doncs, en les següents cinc pàgines, es poden observar les tres avaluacions que hauràn de realitzar al llarg del programa.

1 En primer lloc, es pot observar la fitxa d'avaluació pels tutors/es de les respectives classes, que hauran de realitzar un cop acabada la sisena sessió i al final de l'aplicació de la totalitat del programa. En aquesta avaluació es pregunten aspectes envers el clima del grup, la intervenció i la tasca del coordinador/a. A més, se'ls dóna l'oportunitat de comentar aquells elements de les sessions que consideren que es pot millorar.

2 En segon lloc, es pot observar la fitxa d'avaluació pels i les alumnes, que hauran de realitzar un cop acabada la sisena sessió. En aquesta avaluació es pregunten aspectes envers el grau de gaudiment, el grau d'assoliment dels objectius i aspectes envers la tasca del coordinador/a. A més, se'ls dóna l'oportunitat de comentar aquells elements de les sessions que consideren que es poden millorar. Cal esmentar que, atès que determinades activitats varien d'un curs a l'altre, s'han elaborat per cada curs.

3 En tercer lloc, es pot observar la fitxa d'avaluació pels i les alumnes, que hauran de realitzar un cop acabades totes les sessions del programa. En aquest qüestionari es preguntaran aspectes similars a l'anterior.

Cal esmentar que per la realització d'aquestes, s'han tingut en compte alguns programes com els realitzats per Aierdi, A., Lopetegi, B. i Goikoetxea, K. (2008), Ruiz (s.d.), Fusté (2016-2017) i Viaplana (2015).

A continuació teniu un seguit de qüestions per poder valorar les sessions realitzades fins al moment.

- Marca cada fila amb una creu en funció dels aspectes que han definit el clima de grup, sent 1 l'absència dels dits aspectes i 10 la presència màxima.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Atents/es										
Interessats/des										
Motivats/des										
Contentes/es										
Respectuosos/es										
Passius/ves										
Coordinats/des										
Ús del diàleg										
Confiats/des										
Segurs/es										
Coordinats/des										
Participatius/ves										

- En relació amb al darrer aspecte consideres que tots i totes participen? O es tracta només d'una petita part?
- Fent referència a l'ús del diàleg, consideres que s'estableix una bona comunicació durant el desenvolupament de l'activitat? I en la posada en comú a partir dels debats, consideres que els alumnes s'escolten activament?
- Consideres que tant les instruccions de l'activitat com les intervencions que realitza el coordinador/a són escoltades i compreses pels i les alumnes?
- Marca cada fila amb una creu en funció si consideres que els següents aspectes s'han tingut en compte en les sessions, sent 1 l'absència dels dits aspectes i 10 la presència màxima.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
S'ha adequat a les circumstàncies i necessitats del grup.										
Els objectius de les activitats s'han explicat en termes avaluable i comprensibles pels i les alumnes.										
S'ha adequat el nivell educatiu dels i les alumnes.										
S'ha utilitzat una metodologia pràctica, vivencial i participativa.										
S'han compaginat activitats de reflexió personal amb dinàmiques de treball en grup.										
La pràctica s'ha acompanyat d'una base teòrica.										
Les estratègies que s'han ensenyat als infants han sigut adequades i assumibles.										

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Les sessions promouen que les estratègies es posin en pràctica a altres situacions de la vida.										
El ritme de les sessions s'ha adequat a les necessitats del grup.										
Les activitats han estimulat la participació i la reflexió.										
S'han pogut realitzar la totalitat de les activitats amb el temps que disposàvem.										
El nombre de sessions han sigut suficients.										
L'organització de l'espai en funció de la sessió, ha permès que sigui un bon espai per realitzar-se.										

ESTRATÈGIES D'AVAUACIÓ

FULLA D'AVAUACIÓ PELS TUTORS/ES

- Canviaries algun aspecte de les sessions?
- Valora de l'1 al 10 els aspectes següents en relació amb la intervenció del coordinador/a:

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Bon domini dels temes que tracta										
Mostra capacitat de resolució de dubtes										
Capacitat per explicar de forma clara i entenedora										
Facilita que els i les estudiants es sentin còmodes a l'hora d'expressar o reservar les meves emocions										
Facilita que hi hagi un clima de treball de confiança										
Té en compte les necessitats del grup classe										

- Vols suggerir alguna cosa més? Alguna observació?

Moltes gràcies per contestar el qüestionari!

A continuació teniu un seguit de qüestions per poder valorar les sessions realitzades fins el moment. Les respostes són anònimes i, per tant, us demanem que contesteu amb total sinceritat:

- Marca cada fila amb una creu en funció de si heu sentit o no l'emoció, i amb quina intensitat, sent 1 absència de l'emoció i 10 la seva presència màxima.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Content/a										
Satisfet/a										
Interessat/da										
Segur/a										
A gust										
Atent/a										
Confiat/da										

- Marca cada fila amb una creu en funció si creus que et serveix el que has après a partir de les sessions, sent 1 "No em serveix per res" i 10 "Em serveix molt".

Les activitats realitzades m'han servit per...	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Entendre que les emocions, els pensaments i el comportament estan relacionats.										
Entendre que diferents situacions ens provoquen diferents reaccions emocionals.										
Tenir una millor imatge de tu mateix/a.										
Aprendre tècniques per protegir la teva autoestima.										
Entendre que mateixes situacions poden provocar diferents reaccions emocionals.										
Aprendre estratègies per identificar quan una expressió emocional és o no inapropiada.										
Aprendre estratègies per relacionar-me millor amb les altres persones.										
Entendre que les reaccions emocionals poden tenir un impacte en els altres.										

- Què és el que t'ha agradat més de les sessions? I el que menys?

- Canviaries algun aspecte de les sessions?

ESTRATÈGIES D'AVALUACIÓ

FULLA D'AVALUACIÓ PELS I LES ALUMNES TERCER (DURANT)

- Valora de l'1 al 10 els aspectes següents en relació amb la intervenció del coordinador/a:

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Bon domini dels temes que tracta										
Mostra capacitat de resolució de dubtes										
Capacitat per explicar de forma clara i entenedora										
Facilita que em senti còmode a l'hora d'expressar o reservar les meves emocions										
Facilita que hi hagi un clima de treball de confiança										
Té en compte les necessitats del grup classe										

- Vols suggerir alguna cosa més? Alguna observació?

Moltes gràcies per contestar el qüestionari!

A continuació teniu un seguit de qüestions per poder valorar les sessions relacionades fins el moment. Les respostes són anònimes i, per tant, us demanem que contesteu amb total sinceritat:

Marca cada fila amb una creu en funció de si heu sentit o no l'emoció, i amb quina intensitat, sent 1 absència de l'emoció i 10 la seva presència màxima.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Content/a										
Satisfet/a										
Interessat/da										
Segur/a										
A gust										
Atent/a										
Confiat/da										

- Marca cada fila amb una creu en funció si creus que et serveix el que has après a partir de les sessions, sent 1 "No em serveix per res" i 10 "Em serveix molt".

Les activitats realitzades m'han servit per...	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Aprendre estratègies per gestionar millor la frustració i la ràbia.										
Prendre consciència de la importància d'adoptar una actitud positiva davant dels problemes.										
Prendre consciència dels beneficis que comporten els comportaments prosocials.										
Saber escollir les estratègies de regulació més adequades per un mateix/a.										
Conèixer els elements que poden influir en la meua motivació.										
Acceptar, respectar i apreciar les diferències individuals i grupals.										
Aprendre a identificar els elements que ens fan guanyar seguretat en nosaltres mateixos/es.										
Aprendre estratègies per gestionar la inseguretat.										
Aprendre a identificar els elements/situacions que augmenten el nostre benestar.										
Aprendre a autogenerar-me i generar en els altres, emocions que afavoreixin el benestar.										

- Què és el que t'ha agradat més de les sessions? I el que menys? Canviaries algun aspecte de les sessions?
- Considerant totes sessions quins aspectes que no s'han tractat t'hagués agradat que es treballassin? En què podrien millorar?

ESTRATÈGIES D'AVALUACIÓ

FULLA D'AVALUACIÓ PELS I LES ALUMNES DE TERCER (FINAL).

- Valora de l'1 al 10 els aspectes següents en relació a la intervenció del coordinador/a:

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Bon domini dels temes que tracta										
Mostra capacitat de resolució de dubtes										
Capacitat per explicar de forma clara i entenedora										
Facilita que em senti còmode a l'hora d'expressar o reservar les meves emocions										
Facilita que hi hagi un clima de treball de confiança										
Té en compte les necessitats del grup classe										

- Vols suggerir alguna cosa més? Alguna observació?

Moltes gràcies per contestar el qüestionari!

A continuació teniu un seguit de qüestions per poder valorar les sessions realitzades fins el moment. Les respostes són anònimes i, per tant, us demanem que contesteu amb total sinceritat:

- Marca cada fila amb una creu en funció de si heu sentit o no l'emoció, i amb quina intensitat, sent 1 absència de l'emoció i 10 la seva presència màxima.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Content/a										
Satisfet/a										
Interessat/da										
Segur/a										
A gust										
Atent/a										
Confiat/da										

- Marca cada fila amb una creu en funció si creus que et serveix el que has après a partir de les sessions, sent 1 "No em serveix per res" i 10 "Em serveix molt".

Les activitats realitzades m'han servit per...	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Entendre que les emocions, els pensaments i el comportament estan relacionats.										
Entendre que diferents situacions ens provoquen diferents reaccions emocionals.										
Tenir una millor imatge de tu mateix/a.										
Aprendre tècniques per protegir la teva autoestima.										
Entendre que mateixes situacions poden provocar diferents reaccions emocionals.										
Aprendre estratègies per identificar quan una expressió emocional és o no inapropiada.										
Aprendre estratègies per relacionar-me millor amb les altres persones.										
Aprendre a saber demanar ajuda quan la necessito.										
Canviar la meua perspectiva envers el fet de demanar ajuda.										
Identificar les persones de confiança, a les quals poder demanar ajuda.										

- Què és el que t'ha agradat més de les sessions? I el que menys?

- Canviaries algun aspecte de les sessions?

ESTRATÈGIES D'AVALUACIÓ

FULLA D'AVALUACIÓ PELS I LES ALUMNES QUART (DURANT)

- Valora de l'1 al 10 els aspectes següents en relació a la intervenció del coordinador/a:

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Bon domini dels temes que tracta										
Mostra capacitat de resolució de dubtes										
Capacitat per explicar de forma clara i entenedora										
Facilita que em senti còmode a l'hora d'expressar o reservar les meves emocions										
Facilita que hi hagi un clima de treball de confiança										
Té en compte les necessitats del grup classe										

- Vols suggerir alguna cosa més? Alguna observació?

Moltes gràcies per contestar el qüestionari!

A continuació teniu un seguit de qüestions per poder valorar les sessions relacionades fins el moment. Les respostes són anònimes i, per tant, us demanem que contesteu amb total sinceritat:

Marca cada fila amb una creu en funció de si heu sentit o no l'emoció, i amb quina intensitat, sent 1 absència de l'emoció i 10 la seva presència màxima.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Content/a										
Satisfet/a										
Interessat/da										
Segur/a										
A gust										
Atent/a										
Confiat/da										

- Marca cada fila amb una creu en funció si creus que et serveix el que has après a partir de les sessions, sent 1 "No em serveix per res" i 10 "Em serveix molt".

Les activitats realitzades m'han servit per..	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Aprendre estratègies per gestionar millor la frustració i la ràbia.										
Entendre que les reaccions emocionals poden tenir un impacte en els altres.										
Saber escollir les estratègies de regulació més adequades per un mateix/a.										
Conèixer els elements que poden influir en la meua motivació.										
Acceptar, respectar i apreciar les diferències individuals i grupals.										
Aprendre a identificar els elements que ens fan guanyar seguretat en nosaltres mateixos/es.										
Aprendre estratègies per gestionar la inseguretat.										
Aprendre a identificar els elements/situacions que augmenten el nostre benestar.										
Aprendre a autogenerar-me i generar en els altres, emocions que afavoreixin el benestar.										

- Què és el que t'ha agradat més de les sessions? I el que menys? Canviaries algun aspectes de les sessions?
- Considerant totes sessions quins aspectes que no s'han tractat t'hagués agradat que es treballassin? En què podrien millorar?

ESTRATÈGIES D'AVALUACIÓ

FULLA D'AVALUACIÓ PELS I LES ALUMNES DE QUART (FINAL).

- Valora de l'1 al 10 els aspectes següents en relació a la intervenció del coordinador/a:

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Bon domini dels temes que tracta										
Mostra capacitat de resolució de dubtes										
Capacitat per explicar de forma clara i entenedora										
Facilita que em senti còmode a l'hora d'expressar o reservar les meves emocions										
Facilita que hi hagi un clima de treball de confiança										
Té en compte les necessitats del grup classe										

- Vols suggerir alguna cosa més? Alguna observació?

Moltes gràcies per contestar el qüestionari!



DESCRIPCIÓ DE LES ACTIVITATS

SESSIÓ DE PRESENTACIÓ

CREACIÓ DE LES NORMES I DEL COMPROMÍS

OBJECTIUS

- Presentar el programa, el que treballarem i de quina manera.
- Pactar de forma conjunta normes de funcionament.
- Promoure el compromís amb el programa i al grup.

MATERIAL I RECURSOS

- Pissarra de suro.
- Notes adhesives (post-it).
- Bolígrafs.
- Papers.

TEMPORALITZACIÓ

Durada d'uns 50 minuts aproximadament.

DESENVOLUPAMENT DE L'ACTIVITAT

En la sessió inicial, es procedirà en primer lloc a explicar en què consisteix el programa. Concretament, s'exposarà de forma breu què és l'educació emocional i els beneficis que aquesta comporta. Així mateix, si el coordinador/a considera adequat i es disposa del temps suficient podrà utilitzar la conferència "*Emotional Intelligence From a Teenage Perspective*" realitzada per Maximilian Park, la qual facilitarà la comprensió del contingut del programa. Posteriorment, es plantejarà el desenvolupament general de les sessions (vegeu p. 16), i es donarà un espai per possibles dubtes.

Seguidament, es realitzarà una activitat amb la finalitat de poder establir unes normes de comportament dins del grup de treball, tenint en compte que es tractaran aspectes personals i per tant, aspectes molt íntims dels companys i companyes. Així doncs, pel dit establiment, es demanarà als i les alumnes, que facin 5 grups de forma lliure, per tal de pensar possibles normes que consideren que s'han d'establir durant l'execució del programa. Se'ls pot orientar posant algun exemple com, la confidencialitat, respecte cap als altres companys/es, escoltar sense interrompre, entre altres. Un cop la totalitat dels grups hagi decidit les normes, es debatrà de forma grupal, exposant cada grup les seves propostes i decidint de forma conjunta les definitives. El coordinador/a s'encarregarà d'anotar les definitives en un paper que posteriorment serà enganxat en una pissarra de suro.

Tanmateix, per promocionar el compromís dels i les alumnes amb les dites normes, es donarà a cadascú una nota adhesiva (post-it), en la qual hauran d'apuntar el que esperen del grup i el que es comprometen a donar al grup. En funció del temps que es disposi, o bé un a un la llegirà davant la resta i l'enganxarà posteriorment a la pissarra, o directament l'enganxaran. La idea serà que quedin les normes, juntament amb totes les notes adhesives de forma fixa en el suro. Per últim, la sessió finalitzarà amb el coordinador/a recordant als alumnes que la setmana que ve es tornaran a trobar per continuar amb les sessions, així com, que no s'oblidin de realitzar cada dia la plantilla en la qual han d'indicar l'emoció que senten.



TREBALLEM LA CONSCIÈNCIA EMOCIONAL

SUBCOMPETÈNCIA

Consciència de la interacció entre emoció, cognició i comportament

"Los estados emocionales inciden en el comportamiento y éstos en la emoción; ambos pueden regularse por la cognición (razonamiento, conciencia). Emoción, cognición y comportamiento están en interacción continua, de tal forma que resulta difícil discernir qué es primero. Muchas veces pensamos y nos comportamos en función del estado emocional."

(Bisquerra, 2009, p. 148)

EMOCIÓ I COGNICIÓ

Tenint en compte la teoria d'Arnold (1960; citat per Bisquerra 2009) acceptada per la majoria dels especialistes en l'emoció, existeix un mecanisme innat de valoració, ràpid i automàtic, que valora qualsevol estímul que arriba en els nostres sentits, anomenat *valoració primària*. Així doncs, quan es considera que l'esdeveniment pot afectar a la supervivència o benestar d'un mateix o dels pròxims, s'activa la resposta emocional. Tanmateix, el grau amb què l'esdeveniment es percep com a positiu o negatiu, dóna lloc a un tipus d'emocions o altres, de manera que, s'evidencia que la resposta emocional no depèn del propi esdeveniment, sinó de la forma amb la que aquest és valorat (Bisquerra 2009). En aquesta línia, Lazarus (1991; citat per Bisquerra 2009) afegeix que un cop es produeix la valoració automàtica, de forma immediata té lloc la *valoració secundària*, en la qual la persona es planteja si disposa de recursos suficients per fer front a la situació. Així doncs, si la resposta és afirmativa disminueix la intensitat de la resposta fisiològica, en canvi, si és negativa, aquesta pot augmentar fins a produir una falta de control personal.

La implicació psicopedagògica que sorgeix d'aquesta teoria, és que, es pot aprendre a canviar la valoració que es fa dels esdeveniments.

EMOCIÓ I COMPORTAMENT

Alguns autors consideren que la percepció de l'expressió facial i dels canvis en la musculatura facial és el que acaba determinant l'experiència emocional. *La teoria del feedback facial* afirma que l'expressió facial i la postura corporal són essencials per experimentar una emoció (Sánchez, 2014). En aquesta línia, Bisquerra (2009), considera que **la implicació d'aquesta teoria** és la possibilitat de poder portar a terme una regulació afectiva a partir dels canvis facials.

INTERVENCIÓ DE L'EDUCACIÓ EMOCIONAL

A partir de l'educació emocional es pot intervenir als tres nivells. En primer lloc, des del component neurofisiològic per exemple es poden aplicar tècniques de relaxació, control físic corporal, respiració, etc. En segon lloc i en realció al component comportamental, es pot matitzar l'expressió emocional apropiada. I tercerament, a nivell cognitiu es poden portar a terme tècniques de reestructuració cognitiva, canvi d'atribució causal, entre altres (Bisquerra 2009).

TREBALLEM LA CONSCIÈNCIA EMOCIONAL

EL PODER DEL PENSAMENT I DEL COMPORTAMENT

DESENVOLUPAMENT DE L'ACTIVITAT

En un inici, els alumnes es col·locaran en parelles, i se'ls entregarà dos diàlegs que hauran de llegir i representar pel seu compte. Per una banda, hi haurà un diàleg on es presentarà una situació negativa de molta tensió, i per altra banda, es tractarà d'una conversa positiva, que indueix emocions com l'alegria (vegeu Fitxa 1). Així mateix se'ls entregarà una taula que necessitaran posteriorment per completar l'activitat (vegeu Fitxa 2).

Cada membre de la parella haurà d'escollir el seu rol, i abans de començar a representar-lo se'ls demanarà que llegeixin la primera situació de forma individual i es posin en el paper. Així doncs, procediran a representar la primera conversa, reforçant que es deixin endur pel que senten en aquell moment. I un cop finalitzat, hauran de completar el que se li demana a la taula, és a dir, "com m'he sentit?", "Quins pensaments he tingut?", "Quin ha sigut el meu comportament", "Quina part del cos he sentit amb més intensitat". Portaran a terme el mateix procediment amb el segon diàleg.

Amb la finalitat de reflexionar envers la interacció existent entre les emocions, la cognició i comportament, es demanarà un voluntari per cada diàleg, i es representarà amb aquest davant tota la classe. Seguidament, de forma oberta el coordinador/a indicarà les seves respostes i obrirà un debat amb els alumnes, els quals podran compartir la seva experiència. Per últim, es reflexionarà envers què ens pot ajudar a canviar l'emoció en una situació negativa, posant un exemple amb comportament i pensament. A tall d'exemple, si la persona mostra ràbia, pot intentar canviar la valoració que fa de l'esdeveniment a partir de l'atribució causal, per aconseguir reduir i canviar l'emoció.

SUBCOMPETÈNCIA

Consciència de la interacció entre emoció, cognició i comportament

OBJECTIUS

- Prendre consciència de la interacció entre cognició, emoció i comportament.
- Comprendre que diferents situacions ens provoquen diferents emocions.

MATERIAL I RECURSOS

- Dos diàlegs per cada alumne (Fitxa 1).
- Una taula per cada alumne (Fitxa 2).
- Bolígrafs.

TEMPORALITZACIÓ

Durada d'uns 50 minuts aproximadament.



ACTIVITAT

A continuació trobareu l'explicació de la situació, en la qual haureu de decidir quin rol té cada membre de la parella i posar-vos en el paper. És important que no llegiu els diàlegs fins que hagueu realitzat aquests dos aspectes. Un cop hagueu completat un diàleg sense comentar-ho amb el company completareu la part de la taula de la fitxa dos, del diàleg corresponent. Podeu improvisar, així com, utilitzar gestos i expressions addicionals que considereu adequats:

"Durant molt de temps tu i el teu amic/ga heu estat intentant trobar un moment per poder marxar junts de viatge, però com que mai coincideu, sempre es queda com quelcom pendent. Tanmateix, els companys/es de l'equip de bàsquet, amb els que tens més facilitat per coincidir et proposen de fer un viatge, i estàs molt il·lusionat... Tornant cap a casa et trobes el teu amic/ga i aprofites per explicar-li la situació il·lusionat.

DIÀLEG 1

Protagonista: *Hola! Saps què? Hem decidit amb els companys/es de bàsquet de fer un viatge a Escòcia, tinc moltes ganes!"*

Amic/ga: *(molt enfadat/da) Perdona? I amb mi que? Ets molt mal amic/ga...*

Protagonista: *Ei... Però això no vol dir que no vulgui fer-lo amb tu, quan trobem un moment ja saps que ni ho dubtaré.*

Amic/ga: *(amb un to de veu alçat) Sempre poses excuses quan et dic de fer coses amb mi... No t'importo res! No et vull tornar a veure mai més!*

Protagonista: *(molt enfadat) Però què dius? Estàs dient coses sense sentit!*

Amic/ga: *Passo de tu, no vull saber-ne res més. Espero que el viatge et vagi molt malament.*

Protagonista: *(Estrenyent-se punys controlant la ràbia) No entenc res... "bff"*

SUBCOMPETÈNCIA

Consciència de la interacció entre emoció, cognició i comportament

FITXA 1

DIÀLEG 2

Protagonista: *Hola! Saps què? Hem decidit amb els companys/es de bàsquet de fer un viatge a Escòcia, tinc moltes ganes!"*

Amic/ga: *(content/a per la notícia) Quina bona notícia! Estic content/a que puguis marxar de viatge amb algú, ja fa temps que en tenies ganes.*

Protagonista: *Si.. Em sap greu no poder-lo fer amb tu...*

Amic/ga: *A mi també, però ja saps que no depèn de nosaltres... Què et sembla si quedem per sopar algun dia d'aquesta setmana, ja que no podem marxar de viatge podríem fer alguna cosa diferent per veure'ns.*

Protagonista: *(molt entusiasmat) Quina bona idea, estaria encantat/da (s'abracen).*

Amic/ga: *Perfecte, doncs seguim en contacte!.*

COM M'HE SENTIT?

DIÀLEG 1

DIÀLEG 2

QUINS PENSAMENTS HE TINGUT?

DIÀLEG 1

DIÀLEG 2

SUBCOMPETÈNCIA

Consciència de la interacció entre emoció, cognició i comportament

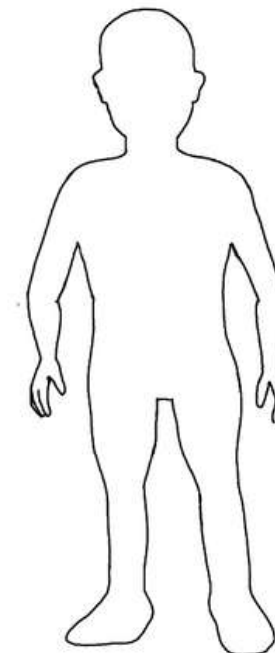
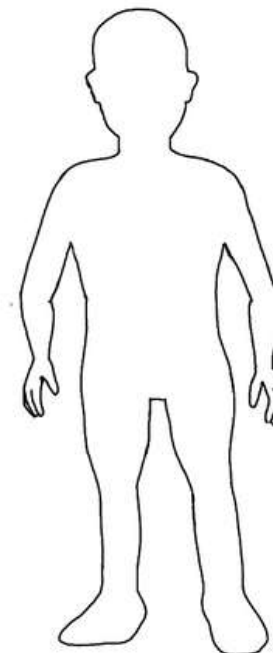
FITXA 2

QUIN HA SIGUT EL MEU COMPORTAMENT?

Indica les parts del cos que s'han activat més, i escriu accions que has fet o has pensat de fer

DIÀLEG 1

DIÀLEG 2



TREBALLEM L'AUTONOMIA EMOCIONAL

SUBCOMPETÈNCIA

Autoestima

"(...)es posible pensar que la autoestima es un estado mental. Un sentimiento o concepto valorativo de nuestro ser, el cual se va forjando poco a poco; es decir, se aprende y cambia. Se basa en aquellos pensamientos, sentimientos, sensaciones y experiencias que sobre nosotros mismos hemos ido recogiendo, asimilando e interiorizando durante nuestra vida."

Silva-Escorcía i Mejía-Pérez (2015, P.243-244).

L'AUTOESTIMA EN L'ADOLESCÈNCIA

L'adolescència es tracta d'un període en el qual apareixen diversos factors que afecten el món emocional de la persona, d'entre els quals Güel i Muñoz (2010) destaquen els canvis físics el descobriment d'una nova sexualitat, els nous si vells amics i la creació de la identitat. Així doncs, els factors implicats col·loquen els nois i les noies en una situació d'hipersensibilitat davant les emocions pròpies que els fa ser més vulnerables (Graber i Sontag, 2009; citats per Reina i Oliva, 2015). En aquest sentit, és present en la majoria, la reducció dels nivells d'autoestima derivada en part per aquests factors (Robins i Trzesniewski, 2005). Fet que pot acabar influint en com sent, pensa i actua la persona com a regulador de la conducta.

CONSTRUCCIÓ DE LA IDENTITAT

Com esmenten Güel i Muñoz (2010), els adolescents a partir de la seva capacitat de raonament abstracte, comencen a preguntar-se envers els valors i opinions que han marcat la seva conducta fins al moment, en la recerca de la pròpia personalitat. La creació

d'aquesta nova personalitat implica l'aparició d'una baixa autoestima que genera un gran conflicte emocional, derivada en part per la no acceptació de la pròpia manera de ser i que pot perjudica la vida emocional i efectiva de l'adolescent.

Segons Silva-Escorcía i Mejía-Pérez (2015), els components estructurals de l'autoestima engloben l'autoeficàcia, com excel·lent motivador escolar; l'autoconcepte i l'autodignitat els quals permeten la concretació de la personalitat de l'adolescent en el seu futur pròxim; i l'autorealització com una de les bases essencials de la vida emocional present i futura dels adolescents. Així doncs, és important que aquests siguin presents en els docents i que es procuri portar a terme una estimulació activa d'aquests. En aquest sentit, els autors esmenten: *"La intervenció docente no solamente es un ejercicio didáctico; constituye un conjunto de procesos que, en su idoneidad, se articulan para formar sujetos que se instaurarán en la vida social y buscarán metas"* (p.254)

TREBALLEM L'AUTONOMIA EMOCIONAL

CUIDEM DE LA NOSTRA AUTOESTIMA

DESENVOLUPAMENT DE L'ACTIVITAT

En Primer lloc, se'ls entregarà als alumnes una flor de paper amb diverses capes de pètals (vegeu fitxa 3), i se'ls demanarà que en la primera capa de pètals i de forma individual, apuntin coses que els agradi d'ells mateixos/es. Posteriorment, s'hauran d'enganxar el paper de la flor a l'esquena i col·locar-se en quatre grups, per tal que cada membre del grup pugui escriure en la flor de cadascun dels altres membres un aspecte que li agradi d'ell/a.

Un cop tots els integrants han apuntat algun aspecte, a cadascun dels membres del grup, es tornaran a asseure de forma individual, s'hauran de treure la flor de l'esquena i es donarà un espai de temps perquè reflexionin envers les paraules que els han escrit. Seguidament, el coordinador/a reforçarà totes aquestes paraules, dient que això és el que els fa únics. Així mateix, obrirà una reflexió envers la importància de cuidar-se un mateix/a.

A continuació, se'ls demanarà que escriguin en un paper comentaris negatius que els han dit o s'han dit a ells i elles mateixos/es, ajudant-los amb alguns exemples com "ets lletja, no fas res bé". Aquestes es guardaran dins d'una mateixa caixa, i posteriorment se'ls explicarà que a vegades els comentaris negatius envers nosaltres mateixos poden ferir la nostra autoestima. Així doncs, es potenciarà un debat entre els alumnes envers coses que ens poden ajudar a protegir l'autoestima, p.e. "parlar-ho amb els amics, no escoltar-ho". Seguidament, se'ls entregarà una plantilla en la qual hauran d'enganxar la flor dins, i apuntar en el cercle exterior, les idees mencionades, que creuen que els poden ajudar més (vegeu fitxa 3). La sessió finalitzarà amb una reflexió grupal on es tractaran els aspectes treballats.

SUBCOMPETÈNCIA

Autoestima

OBJECTIUS

- Potenciar una bona imatge d'un mateix/a.
- Aprendre estratègies per protegir l'autoestima d'un mateix/a.

MATERIAL I RECURSOS

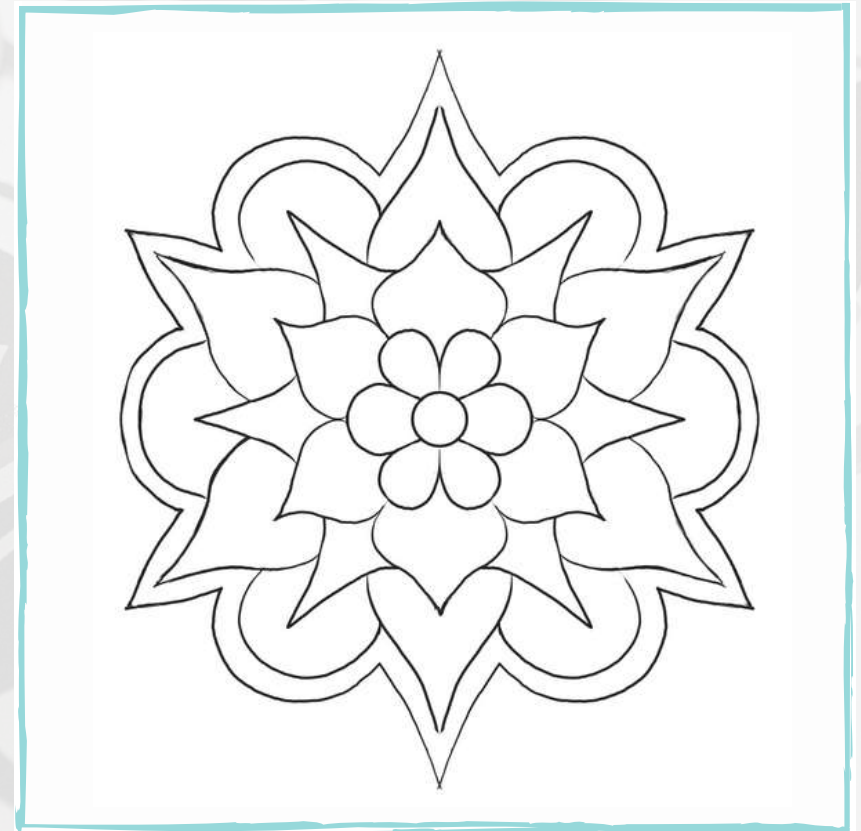
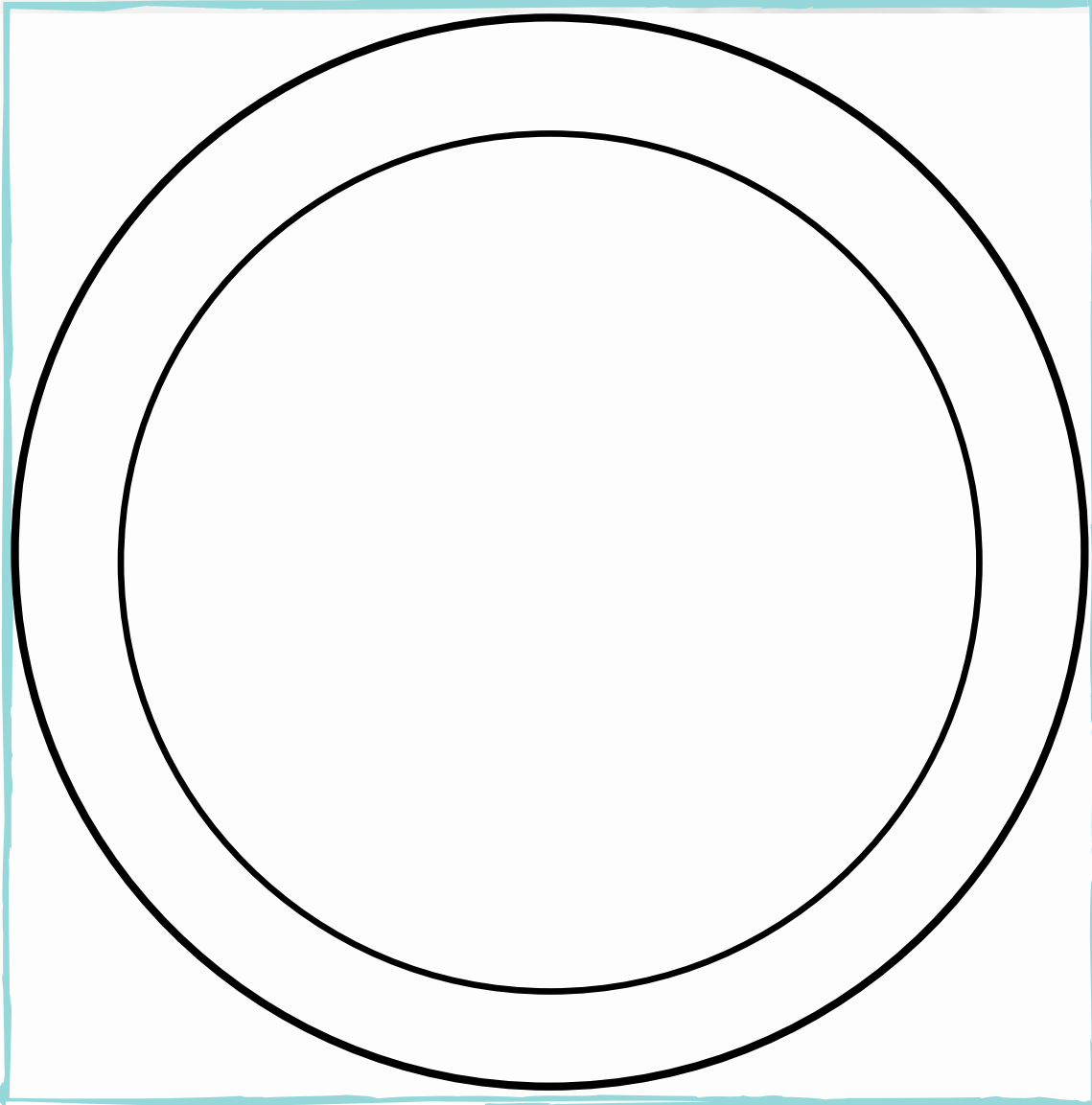
- Flor de paper per cada alumne (Fitxa 3).
- Plantilla per enganxar la flor per cada alumne (Fitxa 3).
- Bolígrafs.
- Cinta adhesiva.
- Pissarra.
- Caixa.
- Papers.

TEMPORALITZACIÓ

Durada d'uns 50 minuts aproximadament.



FITXA 3



TREBALLEM LA REGULACIÓ EMOCIONAL

SUBCOMPETÈNCIA

Expressió emocional apropiada

"Las emociones son respuestas complejas del organismo que conviene conocer y gestionar de forma apropiada".

Bisquerra (2016, p.41)

EN QUÈ CONSISTEIX L'EXPRESSIÓ EMOCIONAL?

Segons Bisquerra (2009) l'expressió emocional consisteix en la manifestació externa de l'emoció, englobant així la comunicació verbal i no verbal, de manera que, correspon al component comportamental.

A banda d'això, l'autor esmenta que s'ha de tenir present que les emocions predisposen a l'acció, és a dir, aquestes acostumen a impulsar a les persones cap a una forma definida de comportament. En general, segons Bisquerra es resumeixen en les respostes típiques de lluita, derivada de la ràbia, o fugida, sorgida de la por, per tal d'assegurar la supervivència, és a dir, enfrontant-nos o fugint de la situació que ens produeix l'emoció. No obstant això, hi ha moltes més emocions, les quals predisposen a comportaments diversos i específics.

ÉS POSSIBLE ENTRENAR-LA?

Tot i existir aquesta predisposició a l'acció, no significa necessàriament que s'hagi de produir. A tall d'exemple, algú pot criticar algun aspecte personal

d'una altra persona, i aquesta pot sentir la impulsivitat de respondre violentament al comentari, però també pot tenir la capacitat de regular-ho de forma apropiada i no realitzar la dita acció.

En aquesta línia, és possible entrenar a partir de l'educació la capacitat d'expressar les emocions de forma apropiada, i per tant, ser capaços de comprendre que l'estat emocional intern no necessita correspondre amb l'expressió externa, tant en un mateix com en els altres (Bisquerra, 2009).

Adicionalment, l'autor prèviament mencionat explica que en cada cultura i època històrica es potencien unes normes socials que marquen com s'han de comportar les persones i entre les quals s'inclou la forma de controlar i expressar les emocions. En aquest sentit, cal destacar que aquestes normes s'aprenen a partir de les interaccions amb els altres, de manera que, les figures educatives tenen un gran paper en aquest aprenentatge.

TREBALLEM LA REGULACIÓ EMOCIONAL

ÉS ADEQUADA LA
MANERA AMB LA QUAL
EXPRESSES LES
EMOCIONS?

DESENVOLUPAMENT DE L'ACTIVITAT

Primer de tot, s'agruparan els i les estudiants en grups de 4 o 5, i se'ls presentarà 4 fragments de vídeo escollits de forma prèvia pel coordinador/a (vegeu exemples a la fitxa 5), i de forma individual hauràn d'apuntar a la fitxa, com reaccionarien si es trobessin en aquella situació. Un cop hagin visualitzat i anotat les seves respostes envers els vídeos, agruparan les respostes dels membres del grup en funció de la situació. Un cop presentades totes se'ls entregarà una taula (vegeu fitxa 5) en la qual hauran de classificar les respostes en "apropiades" o "no apropiades". Se'ls pot explicar l'activitat amb un exemple, així com, "reaccionar cridant i picant a l'altra persona seria classificada com a inapropiada".

Posteriorment, s'iniciarà un debat de forma grupal, en el qual un voluntari de cada grup exposarà alguns exemples de les reaccions que han classificat de forma apropiada i inapropiada, sempre de forma anònima. Així mateix, en aquest debat es potenciarà els aspectes positius i negatius dels dos tipus de respostes. A tall d'exemple, davant la reacció de cridar a l'altre, és positiu el fet d'enfadar-se, ja que tampoc podem quedar-nos les coses per nosaltres, no obstant això, no podem deixar que l'emoció ens controli, i conseqüentment acabant fent mal els altres.

Davant d'un exemple d'aquesta mena, en el qual es pugui veure els efectes de nivells molt elevats d'una determinada emoció, es presentarà "l'emocionòmetre" (vegeu, Fitxa 6), el qual està basat en Isern (2016). Així doncs, els estudiants hauran de seleccionar les reaccions que consideren més extremes i indicar amb aquesta eina amb quina intensitat creuen que la persona sentia l'emoció en aquell moment. Aquesta activitat permetrà obrir un últim debat, envers la importància d'aconseguir mitjançant un treball que les emocions no ens controlin. Per últim, se'ls donarà a cadascun un emocionòmetre per endur-se a casa, i se'ls explicarà que poden usar una xinxeta per indicar on es senten.

SUBCOMPETÈNCIA

Expressió emocional apropiada

OBJECTIUS

- Comprendre que mateixes situacions poden causar emocions variades en les persones.
- Aprendre a identificar quan una expressió emocional és apropiada i quan no.
- Conèixer l'estratègia de "l'emocionòmetre".

MATERIAL I RECURSOS

- Papers.
- Cinta adhesiva.
- Bolígrafs.

Taula per classificar les reaccions i exemples (Fitxa 5).

- "Emocionòmetre" (Fitxa 6).

TEMPORALITZACIÓ

Durada d'uns 50 minuts aproximadament.



FITXA 5

APROPIADA

INAPROPIADA

Com reaccionaries si totes les persones de la teva feina t'evitessin i se'n riguessin del teu aspecte?

<https://www.youtube.com/watch?v=mtf7hC17IBM>

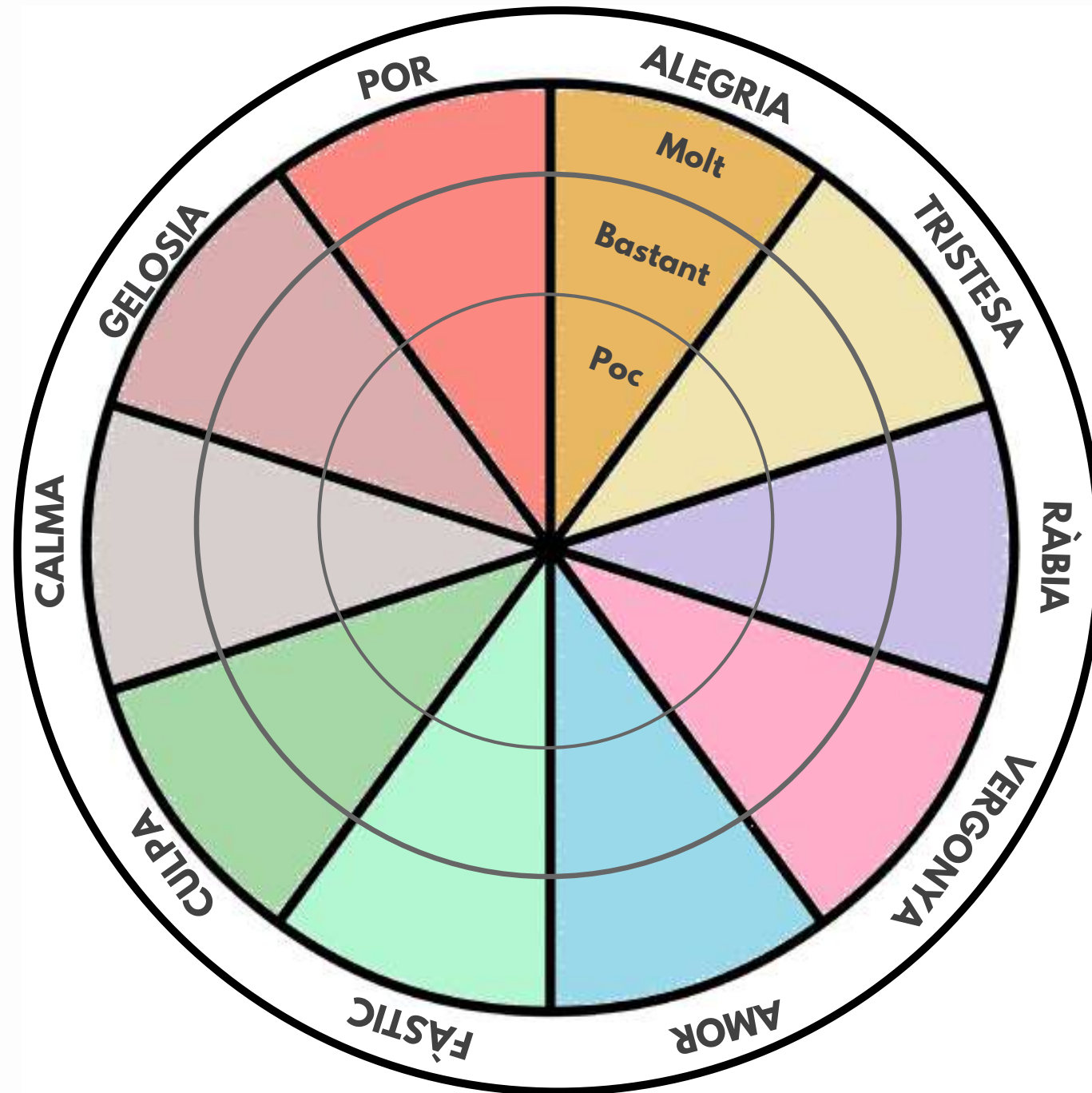
Com reaccionaries si la teva parella comences a trencar coses i a cridar perquè t'has equivocat?

<https://www.youtube.com/watch?v=ddbkk5bv-c>

SUBCOMPETÈNCIA

Expressió emocional apropiada

FITXA 6



TREBALLEM LA COMPETÈNCIA SOCIAL

SUBCOMPETÈNCIA

Assertivitat

Les persones es beneficien d'aquelles relacions en les quals aconsegueixen mantenir un clima de comunicació positiu. En aquest sentit, un dels elements que contribueix a crear un bon entorn és el grau en què les persones creuen ser valorades pels altres; en canvi, totes aquelles comunicacions o missatges que impliquen falta de respecte, contribueixen a establir un clima negatiu impossibilitant establir una comunicació adequada.

(Obra Social la Caixa, 2006).

Saber comunicar-se és un aspecte de gran rellevància en les relacions interpersonals (Segura, 2016). En aquest sentit, Tazón i Aseguinolaza (2000; citat per Segura, 2016) distingeixen quatre tipus **d'estils de comunicació interpersonal**: passiu, agressiu, manipulador i assertiu. En primer lloc, el passiu es basa en la creença d'inferioritat envers els altres, que comporta una incapacitat per expressar les pròpies opinions o sentiments, les quals desvaloritza. Segons Luna, et al. (2016), el passiu rarament entra en conflicte, ni rep rebuig per part dels altres, ja que acostuma a acceptar i conformar-se amb el que li ve de fora. Tot i això, aquest estil comunicatiu podria afectar negativament a les relacions interpersonals de la persona, doncs podrien aprofitar-se d'ella.

En segon lloc, Tazón i Aseguinolaza esmenten que l'estil agressiu, al contrari que el primer, es basa en el sentiment de superioritat envers els altres i mostra dificultats per escoltar i negociar. En aquest sentit, defensen de manera exagerada i agressiva els seus interessos, opinions i idees, sense tenir en compte els altres, provocant així que les persones properes vagin allunyant-se amb el temps (Luna, et.al, 2015).

En tercer lloc, es troba el manipulador, és a dir, un estil de comunicació en el qual la persona no exposa de forma clara les seves opinions, tot donant la sensació que no actua per assolir objectius personals, sinó per beneficiar dels altres. Així mateix, com passa amb l'estil agressiu, Tazón i Aseguinolaza consideren que a mesura

que els altres perceben les seves intencions de manipulació, aquests opten per allunyar-se.

Per últim, en **l'estil assertiu** la persona atorga una importància equitativa als seus pensaments, opinions i sentiments, així com, els dels altres. En aquest sentit, creuen amb la possibilitat de negociar i arribar a un acord amb els altres, generant així un respecte cap als altres. Aquest estil de comunicació s'ha associat amb un major èxit en la vida interpersonal (Tazón i Aseguinolaza, 2000; citat per Segura, 2016). Segons Bisquerra (2009) l'assertivitat consisteix en mantenir un comportament equilibrat entre l'agressivitat i la passivitat. D'aquesta manera, la persona ha de ser capaç d'expressar i defensar les seves opinions, drets i sentiments, a més de, respectar les dels demés. De forma addicional, aquest estil també dota de la capacitat de dir i acceptar de l'altre el "no", així com, fer front a la pressió de grup, entre altres.

Així doncs, una tècnica que ens pot ajudar a mantenir una comunicació assertiva és **l'escolta activa**, és a dir, que el receptor utilitzi tots els mitjans al seu abast per aconseguir entendre el missatge expressat per l'emissor, tot mostrant interès i un comportament de col·laboració. Algunes de les tècniques que permeten promoure un estil de comunicació assertiva són, escoltar activament les emocions de l'emissor mostrant empatia, l'ús de mots de reforç que permetin a l'altra persona veure que l'estem escoltant, mostrar atenció a tot el que ens explica, i no realitzar interrupcions, contacte ocular constant, una postura redreçada, volum de veu adequada, entre altres (Roca, 2016).

TREBALLEM LA COMPETÈNCIA SOCIAL

LA IMPORTÀNCIA D'APRENDRE A COMUNICAR-SE

DESENVOLUPAMENT DE L'ACTIVITAT

Primerament, es demanarà els alumnes que es col·loquin en parelles, i posteriorment, un de cada parella haurà de sortir fora de classe, creant així dos grups d'estudiants. Per una banda, els i les estudiants que es quedin dins de la classe se'ls explicarà que un cop entri la seva parella hauran d'imaginar-se que han quedat per resoldre un conflicte que va succeir entre els dos (vegeu fitxa 8). Per altra banda, els i les estudiants que estan a fora se'ls explicarà el mateix, però a més se'ls dirà que faran dues vegades aquesta activitat. Concretament, la primera vegada, hauran de fer-ho amb una actitud de desgana i agressivitat, contestant malament a l'altre, sense saludar, amb mirades desagradables i sense motivació per resoldre la problemàtica. En canvi, la segona vegada hauran de fer el contrari, és a dir, escoltant l'altre, donant-li senyals que se l'està escoltant, expressant la seva opinió sense faltar el respecte i procurant trobar una solució en la qual els dos trobin benefici.

Aquestes estones tindran una durada de com a màxim 3 minuts, i un cop s'acabi la primera, els alumnes que estaven fora hauran de tornar a sortir, mentre la resta, sense comentar amb els altres companys hauran d'omplir unes taules que el coordinador/a els haurà entregat (vegeu fitxa 8). Posteriorment, un cop s'hagi representat la segona versió els alumnes no tornaran a sortir, tot i que la resta tornarà a escriure en la taula anterior.

Posteriorment, s'obrirà un debat preguntant primer als alumnes que han escrit a la taula, i posteriorment les seves parelles, envers com s'han sentit durant les dues situacions. Amb les idees que expliquen es construirà una taula a la pissarra que englobi els aspectes que han afavorit a una millor/pitjor comunicació, reforçant així els aspectes positius. Finalitzar l'activitat fent una breu explicació envers l'assertivitat i la seva importància, que fomenti una última reflexió grupal.

SUBCOMPETÈNCIA

Assertivitat

OBJECTIUS

- Potenciar habilitats socials bàsiques com l'escolta i reconèixer l'altre.
- Practicar la comunicació assertiva.
- Practicar l'escolta activa.

MATERIAL I RECURSOS

- Document amb explicació de la situació (Fitxa 8).
- Una taula per la meitat dels alumnes (Fitxa 8).
- Bolígrafs.
- Pissarra.

TEMPORALITZACIÓ

Durada d'uns 50 minuts aproximadament.



COM M'HE SENTIT?

DIÀLEG 1

DIÀLEG 2

QUINS PENSAMENTS HE TINGUT?

DIÀLEG 1

DIÀLEG 2

SITUACIÓ A RESOLDRE:

Imagina't que anuncien el concert de la teva banda preferida, que també resulta ser la del teu amic. De manera que, només assabentar-te li vols comentar d'anar junts el concert amb molta il·lusió. No obstant això, al teu amic abans que tu li proposessis, uns altres amics seus ja li havien dit i havien quedat per comprar-les junts. Així doncs, el teu amic en trobar-se en una situació compromesa, no sap com reaccionar, i en comptes d'explicar-te que ja li han proposat uns altres amics, et diu que no li ve de gust anar amb tu. Aquesta resposta t'impacta i seguidament els dos marxeu enfadats i sense solucionar el problema. Tu et quedes preocupat/da i no aconsegueixes entendre perquè et va dir que no volia anar amb tu, de manera que, decideixes quedar amb ell per parlar-ne i arreglar-ho.

TREBALLEM LES COMPETÈNCIES PER LA VIDA I EL BENESTAR

SUBCOMPETÈNCIA

Buscar Ajuda i Recursos

"The social climate of the classroom is important in understanding students' helping-seeking behaviour."

Ryan, Gheen i Midgley (1998, p. 534).

Segons Bisquerra (2009) **saber buscar ajuda i recursos**, es tracta de la capacitat per identificar la necessitat de suport, així com, de saber accedir als recursos disponibles adequats. Existeixen estudis que observen que la majoria dels adolescents, en exposar-se a circumstàncies problemàtiques, descobreixen mancances pròpies per poder resoldre les eficaçment. Per aquesta qüestió, solen recórrer al suport de referents que consideren significatius o a les persones amb les quals tenen confiança, i que perceben que els aporten bons consells (Eresta i Delpino, 2009), tot i que no sempre es dóna aquesta situació. Tot i això, cal recalcar que, a l'hora de demanar ajuda, és comú sentir vergonya i incomoditat, de manera que, evitem fer-ho mentre sigui possible (Grant, 2019). Aquestes dades també s'evidencien en l'estudi realitzat amb adolescents per Sharma, Banerjee i Garg (2017).

En aquesta línia, cal destacar l'estudi realitzat per Ryan, Gheen i Midgley (1998), en el qual els i les alumnes que es sentien menys eficaços envers les tasques escolars, evitaven demanar ajuda en l'àmbit, quan ho necessitaven. No obstant això, les relacions properes i de suport dins l'aula, promouien aquest tipus d'estudiants arriscar-se a demanar-la.

Tanmateix, la presència de diverses **creences falses** envers el fet de demanar ajuda, pot dificultar el procés pel qual els adolescents decideixen fer-ho (TeensHealth, 2020). Algunes de les creences són, en primer lloc, considerar que demanar ajuda és símbol de debilitat; en aquest sentit, s'ha de demostrar que es tracta del contrari, doncs mostrant maduresa i confiança, evidències el que necessites i, a més, no mostres dificultat per aconseguir-ho. Altrament, també es

pot creure que no es mereix l'ajuda o el suport, de manera que, cal fer entendre que totes les persones necessitem ajuda en algun moment, i acceptar-la pot enfortir les amistats i relacions, a més que, podem fer que els altres se sentin bé a l'ajudar-nos.

De forma addicional, les persones creuen que cal esperar que els altres captin les nostres necessitats i consegüentment, ens ofereixin ajuda de forma espontània. En aquest sentit, Grant (2019) esmenta que existeix la idea equivocada que els nostres pensaments, sentiments i necessitats són molt més evidents a les altres persones, del que realment són. No obstant això, és molt complicat poder endevinar les necessitats de les altres persones, doncs, fins i tot les persones properes poden tenir aquesta dificultat. Aquesta idea és anomenada per alguns autors com "il·lusió de transparència" (Rai, Mitchell, Kadar, Mackenzie, 2016).

Tanmateix, en relació amb la creença falsa que és millor no preguntar quan un necessita ajuda, s'ha de tenir present que no sempre existeix l'oportunitat que una persona propera ofereixi ajuda sense preguntar-li, de manera que, és millor parlar de forma clara i concreta sobre el que es necessita (TeensHealth, 2020). És més, davant d'aquesta creença s'ha de prendre consciència que fins i tot pot resultar beneficiós pels altres. Concretament, segons alguns estudis realitzats des de la Psicologia positiva, els comportaments altruistes i de generositat cap a les altres persones **poden influir positivament en el pròpi benestar** (Oberst, 2005; Bisquerra 2016).

TREBALLEM LES COMPETÈNCIES PER LA VIDA I EL BENESTAR

SABER DEMANAR AJUDA ÉS UNA FORTALESA

DESENVOLUPAMENT DE L'ACTIVITAT

En un inici, se'ls demanarà els i les alumnes que responguin si consideren que les afirmacions de la fitxa 9 són verdaeres o falses. A partir de les respostes, que seran comentades de forma oberta pels companys voluntaris, es procedirà a analitzar-les una a una. A tall d'exemple, en el primer cas, es mencionarà que la resposta "demanar ajuda és símbol de debilitat" és falsa, i es transformarà en verdadera: "demanar ajuda mostra maduresa i confiança". Així mateix, s'intentarà promoure un debat amb cadascuna de les respostes.

Posteriorment, es remarcarà la importància de demanar ajuda, així com, els beneficis que comporta. A banda d'això, s'explicarà als nois i noies, que també és de gran rellevància saber a quines persones podem demanar ajuda. En aquest sentit, es procedirà a realitzar una activitat inspirada en Fernández (2015), que permeti els estudiants veure de forma clara, les persones a les quals poden recórrer en cas de necessitar ajuda. L'exercici consistirà a agafar la figura de la fitxa 9 i se'ls explicarà que el petit cercle del centre representa a un mateix/a, i a continuació, se'ls demanarà que en el segon cercle al voltant del primer anotin aquelles persones amb les quals sempre poden comptar, sense condicions. Tot seguit, es realitzarà el mateix procediment, però en aquest cas, anotant aquelles persones amb les que pots parlar de moltes coses, et diverteixes, pots demanar-li favors, entre altres. A continuació, es realitzarà un nou cercle, en el qual hauràn de posar persones amb les que poden passar bons moments, però no són tan importants en el seu dia a dia. Així doncs, obtindran una representació on apareixaran persones del seu entorn, en diferents nivells de confiança, de manera que, de forma visual podran observar aquelles amb les que poden comptar davant d'una possible situació problemàtica.

Seguidament, s'explicarà que sempre recordin donar les gràcies quan una persona ens ajuda davant d'una dificultat, és més, si l'altra veu que la seva ajuda ens ha sigut útil, potenciarem el seu benestar. Per últim, es farà una reflexió de forma grupal envers els aspectes importants tractats.

SUBCOMPETÈNCIA

Buscar Ajuda i Recursos

OBJECTIUS

- Trencar amb les creences errònies que existeixen envers el fet de demanar ajuda.
- Identificar les persones de confiança, a les quals poder demanar ajuda,

MATERIAL I RECURSOS

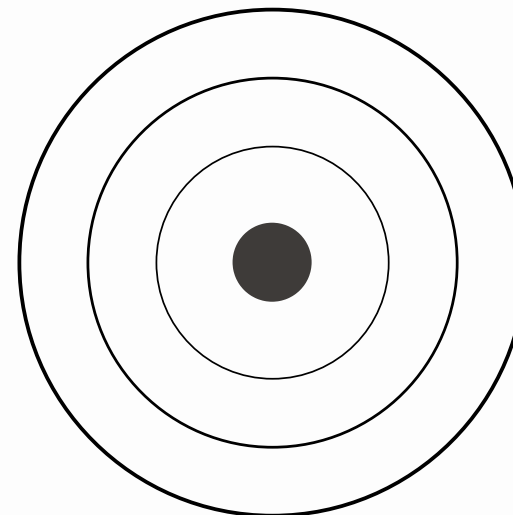
- Papers.
- Afirmacions i exercici (Fitxa 9).
- Bolígrafs.

TEMPORALITZACIÓ

Durada d'uns 50 minuts aproximadament.



Consideres que les següents afirmacions són verdaderes o falses?	V	F
Demandar ajuda és símbol de debilitat.		
En certes ocasions no mereixo l'ajuda dels altres.		
No cal demanar ajuda als altres, ja que són capaços de veure quan la necessito i de quin tipus.		
Si demano ajuda i no em serveix, no val la pena demanar a una altra persona.		
En cas de necessitar ajuda, sempre és millor no demanar-la i solucionar-ho per tu sol/a, per tal que no et jutgin.		
Demandar ajuda ens pot ajudar a veure una perspectiva diferent del problema, i per tant, solucions que no havíem pensat.		
Quan demanem ajuda ens sentim escoltats i sentim suport per part dels altres.		
Les altres persones poden sentir-se bé en ajudar-nos.		



TREBALLEM L'AUTONOMIA EMOCIONAL I LA COMPETÈNCIA SOCIAL

SUBCOMPETÈNCIES

Actitud positiva i Responsabilitat
Comportament prosocial i cooperatiu

*"La prosocialidad no se puede enseñar
"en teoría", es necesario pasar a la
acción. El profesorado y las familias
deben implicarse en comportamientos
prosociales que contribuyan a
construir una sociedad basada en la
cultura de la empatía, compasión,
solidaridad y generosidad."*

Bisquerra (2016, p.148)

Primerament, cal recalcar les aportacions de Bisquerra (2016), en esmentar que l'educació emocional ha de mostrar un compromís social molt sòlit i orientat al benestar social, cobrant així molta rellevància els principis morals i valors. En aquesta línia, és molt important que les persones s'impliquin emocionalment en aquests, per tal de posar-los en pràctica. En particular, molts d'aquests valors posats en pràctica tenen a veure amb la prosocialitat.

EL COMPORTAMENT PROSOCIAL

Segons Roche (2004; citat per Bisquerra 2016), son *aquellas acciones que benefician a otras personas, grupos (según los criterios de estos) o metas sociales objetivamente positiva, sin que existan recompensas materiales, externas o extrínsecas y que aumentan la probabilidad de generar una reciprocidad positiva, de calidad y soidaria en las relaciones interpersonales o sociales consecuentes, salvaguardando la identidad, creatividad e iniciativa de los individuos o grupos implicados* (p.39).

Paral·lelament, Roche (1997) menciona que a vegades portar a terme comportaments prosocials promou la creativitat, la iniciativa i l'assertivitat, les quals consegüentment promouen un augment de l'autoestima. És més, quan la persona actua amb aquestes intencions i aquestes finalitzen amb una satisfacció i aprovació en el receptor, promou que la persona se senti útil i consegüentment augmentin la quantitat d'estats d'ànim positius. De forma adicional, aquesta interrelació positiva

generarà sentiments de reciprocitat i amistat, que afavorirà també a un clima de benestar en la relació, i per tant, a estats d'ànims positius i a la llarga a l'optimisme.

L'ACTITUT POSITIVA

L'optimisme per Roche, significa presentar expectatives que les coses aniran bé, afavorint així l'afrontament de les situacions d'estrès. En aquest sentit, les actituds que es promouran des de l'optimisme permetran afrontar millor les demandes de l'entorn i les frustracions que puguin sorgir. Per aquest motiu, resulta de gran importància mantenir una actitud positiva i optimista davant de les dificultats, ens permet distanciar-nos de les situacions, i mirar-les des d'una perspectiva més objectiva, convertir-nos així en espectadors de les nostres actuacions (Bisquerra 2011).

A més, Bisquerra considera que quan les persones experimenten estats d'ànim més positius, mostren més predisposició a ajudar, en aquesta línia, l'autor menciona que diverses investigacions indiquen que les emocions positives tenen un paper rellevant a l'hora d'ajudar els altres, podent ser així la causa o la conseqüència del comportament prosocial. Tenint en compte les troballes d'Arias (2015), les quals indiquen que les relacions amb els iguals, així com amb la família, es mostren vinculades al desenvolupament de la conducta prosocial i l'empatia durant l'adolescència, resulta rellevant potenciar aquests comportaments en aquest període. En aquest sentit, Bisquerra (2016) considera que l'empatia és l'emoció que activa l'actitud que fonamenta, explica i justifica el comportament prosocial.

TREBALLEM L'AUTONOMIA EMOCIONAL I LA COMPETÈNCIA SOCIAL

CREIXEM AJUDANT-NOS

DESENVOLUPAMENT DE L'ACTIVITAT

En un inici, es demanarà als nois i noies que anotin en un paper que se'ls repartirà, alguna situació que els preocupi o els ha preocupat i que han intentat canviar i no han pogut, o no saben com fer-ho. Així mateix, se'ls comenta que aquesta situació es compartirà amb la resta, però es farà de forma anònima. Un cop tots ho hagin apuntat el coordinador/a procedirà a fer una breu explicació envers la importància de decidir amb responsabilitat una actitud positiva davant dels problemes.

Seguidament, s'esmentarà que l'ajuda dels altres pot ser un element que afavoreixi a prendre una actitud positiva. En aquesta línia, es procedirà a realitzar una activitat, per la qual es necessitarà estendre 4 trossos de paper de kraft al terra, en els quals el coordinador/a amb ajuda d'alguns companys/es enganxaran les diverses situacions escrites, deixant espai entre aquestes. Un cop enganxades, es proposarà als i les alumnes anar passejant-se per la classe mentre les llegeixen i anotar a sota d'aquestes solucions, idees o estratègies que els ha servit a ells/elles i que consideren que poden ajudar a l'altra a canviar la situació. Es deixarà un gran espai de temps per tal que puguin pensar-ne i donar resposta a un gran nombre de problemes. El coordinador/a haurà de mencionar que és important que s'assegurin que cada problemàtica té com a mínim dues solucions. De forma addicional, tant el tutor/a present a la sessió com el pròpi coordinador/a, podran participar aportant també solucions.

Posteriorment, el coordinador/a escollirà alguna problemàtica a l'atzar i llegirà i comentarà les solucions proposades. Així mateix, aprofitarà per reforçar en els i les alumnes l'actitud prosocial d'ajudar els altres quan estan davant situacions complicades, en les que disposen de pocs recursos, i per tant, tenen més facilitat per adoptar una actitud negativa.

Per últim, s'obrirà una reflexió grupal, la qual serà guiada a partir de la pregunta "Considereu llavors que davant dels problemes és millor adoptar una actitud positiva o negativa?", "considereu que l'ajuda dels altres ens poden ajudar a adoptar aquesta actitud?" i "com us heu sentit en poder ajudar els vostres companys i companyes?".

SUBCOMPETÈNCIES

Actitud positiva i Responsabilitat
Comportament prosocial i cooperatiu

OBJECTIUS

- Prendre consciència de la importància d'adoptar una actitud positiva davant dels problemes.
- Reforçar comportaments prosocials.
- Prendre consciència de la importància d'adoptar una actitud positiva.

MATERIAL I RECURSOS

- Papers.
- Cinta adhesiva.
- Paper de Kraft.
- Bolígrafs.

TEMPORALITZACIÓ

Durada d'uns 50 minuts aproximadament.



TREBALLEM LA REGULACIÓ EMOCIONAL

SUBCOMPETÈNCIA

Regulació de la Frustració i la Ràbia

*"Qualsevol pot enfadar-se, això és
quelcom molt senzill. Però
enfadar-se amb la persona, en el
grau exacte, en el moment oportú,
amb el propòsit just i la manera
correcta, no resulta sens dubte, tan
senzill."*

Aristòtil, Ètica a Nicòmac (citat per Goleman,
1995).

Segons Bisquerra (2011) una de les preocupacions prioritàries de la societat actual és la violència de tot tipus, tals com, la violència juvenil, el bullying, la delinqüència, la violència de gènere, entre altres. En aquest sentit, cal destacar que la ràbia és un dels factors desencadenants de la violència, de manera que, aconseguir que les persones es mostrin capaces de regular la seva ràbia, és un gran pas envers la prevenció de la violència i per una millor convivència.

La ràbia és una emoció que sorgeix davant aquelles situacions que són valorades com injustes o en les que es produeix un atac contra els valors morals i la llibertat personal (Bisquerra 2011).

Així mateix, aquesta produeix reaccions fisiològiques tals com, l'augment de la freqüència cardíaca, tensió muscular, augment de la pressió sanguínia i respiració superficial. Pel que fa al component comportamental de la ràbia, pot mostrar-se molt divers en funció de les variables intrapersonals o ambientals (Bisquerra, 2009). Per una banda, les expressions positives de la ràbia s'associen amb habilitats d'afrontament, de solució de conflictes, entre altres, d'aquestes seria un bon exemple una manifestació pacífica en contra de la guerra. Per altra banda, l'expressió negativa, faria referència a agressions físiques i verbals o comportaments passiu-agressius (Bisquerra, 2009). En aquesta línia, com esmenta Bisquerra, aquelles persones que opten per la supressió de la dita emoció, també podria considerar-se com una expressió negativa.

Diverses investigacions han demostrat que la supressió i la no expressió de la ràbia pot tenir afectacions en la salut, a tall d'exemple, Miguel, Cano, Casado i Escalona (1994), van observar que era un factor important en el desenvolupament i el manteniment de la hipertensió. Per Bisquerra, no experimentar la ràbia es podria dir que és inevitable, ja que durant el nostre dia a dia apareixen situacions que poden activar-la.

Tanmateix, com esmenten Castellanos i Romero (2018) la ràbia no s'ha de concebre sempre com una emoció que dóna lloc a accions inadequades per alleugerir una mala situació, ja que la ràbia és una condició necessària, però no suficient, per l'aparició de comportaments agressius (Bisquerra, 2009). En aquest sentit, Castellanos i Romero esmenten que a l'hora de manifestar la dita emoció, la persona també té la possibilitat de reflexionar i autoregular-se, pensant en la millor manera per expressar el desacord, desafortunat que s'experimenta per la situació.

Bisquerra (2011), considera que per regular aquesta emoció és essencial desenvolupar estratègies que permetin fer un treball abans que aparegui la reacció emocional. Algunes d'aquestes estratègies poden ser, el distanciament temporal, la reestructuració cognitiva, analitzar el conflicte i pensar en diverses solucions alternatives i exercicis de respiració i relaxació.

TREBALLEM LA REGULACIÓ EMOCIONAL

NI LA RÀBIA NI LA FRUSTRACIÓ PODEN SUPERAR-TE!

PART 1

DESENVOLUPAMENT DE L'ACTIVITAT

La sessió iniciarà proposant els i les alumnes una activitat en la qual hagin de fer quelcom que requereixi molt d'esforç i concentració. A tall d'exemple, se'ls demana que es posin en parelles per construir quelcom original amb el material que se'ls entrega (escuradents amples i cola). Posteriorment, es posaran en grups de quatre i hauran de procurar construir quelcom ajuntant les dues creacions, i posteriorment, s'aniran fent grups més grans fins a acabar obtenint un únic resultat conjunt de tota la classe. Durant la realització d'aquesta activitat se'ls motivarà a esforçar-se i a buscar formes originals, i de tant en tant, també se'ls pressionarà. Un cop finalitzada l'activitat el coordinador/a donarà peu a expressar reflexions dels alumnes i les alumnes de la cooperació i cohesió que s'ha creat. No obstant això, el coordinador/a seguidament procedirà a destrossar el resultat aconseguit per tal d'induir frustració en els nois i noies.

Aquesta acció donarà lloc a començar el treball envers la frustració. Així doncs, en primer lloc, un cop ha explicat el coordinador/a que l'activitat realitzada tenia una finalitat amagada, suggereix els i les alumnes la següent pregunta: "Quina és l'emoció que heu sentit després d'aquesta situació?" la qual partir d'un debat ha de donar lloc a parlar de la frustració. Així mateix, després d'explicar en què consisteix aquesta, se'ls explicarà que hi ha una emoció que acostuma a aparèixer amb aquesta i se'ls demanarà que diguin quina consideren que és, acabant definit la ràbia. Posteriorment, se'ls donarà un paper a cadascú i se'ls demanarà que intentin representar en aquest una situació de ràbia que hagin viscut, a partir d'arrogar-lo, trencant-lo, entre altres. I seguidament, se'ls demanarà que tornin a deixar-lo com estava al principi, de manera que, se n'adonaran que és impossible. Aquest exercici permetrà per una banda, explicar i reflexionar com afecten les nostres reaccions emocionals a les altres persones, però per altra banda, es reforçarà que és important enfadar-se, però sempre mantenint el control envers l'emoció.

A continuació, se'ls demanarà que en una taula, on hi haurà escrits números de l'1 al 10 (vegeu Fitxa 10) apuntin la situació en la qual han sentit una frustració màxima (10) i la situació on han sentit frustració a nivells més baixos (1), i un cop apuntades se'ls explicarà que això és una eina que els servirà per valorar la gravetat de les situacions, podent distanciar-se així del problema. Tanmateix, se'ls explicarà que davant les situacions de frustració possiblement hi haurà una part que no podem controlar i una part que si, de manera que, hem d'aconseguir identificar-les i centrar-nos amb la que podem controlar, posant d'exemple la situació viscuda l'inici de la classe. Per últim, es farà una reflexió grupal envers tots els aspectes treballats.

SUBCOMPETÈNCIA

Regulació de la Frustració i la Ràbia

OBJECTIUS

- Saber identificar quan sentim frustració i ràbia.
- Guanyar tolerància a la frustració.
- Identificar l'impacte que les pròpies emocions i comportaments poden tenir en els altres.

MATERIAL I RECURSOS

- Escuradents amples.
- Cola líquida.
- Pinzells.
- Una taula per cada alumne (Fitxa 10).
- Papers per cadascun dels alumnes.
- Bolígrafs

TEMPORALITZACIÓ

Durada d'uns 50 minuts aproximadament.



SUBCOMPETÈNCIA

Regulació de la Frustració i la Ràbia

FITXA 10

1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	

TREBALLEM LA REGULACIÓ EMOCIONAL

NI LA RÀBIA NI LA FRUSTRACIÓ PODEN SUPERAR-TE!

PART 2

DESENVOLUPAMENT DE L'ACTIVITAT

Es recordarà i es reforçarà tot el treballat la setmana passada, en la qual es va poder veure que en certes ocasions la ràbia i la frustració ens poden fer perdre el control i acabar fent mal els altres. Per aquest motiu, cada alumne procedirà a construir un pot de la calma (vegeu instruccions a la Fitxa 11). Un cop creat, cadascú haurà de pensar en una situació que li produeixi molta ràbia i hauran de sacsejar el pot mostrant la ràbia que els fa sentir. Seguidament, el coordinador/a preguntarà de forma oberta, que poden observar en el pot. En aquest debat, s'haurà de concloure que quan estem molt enfadats/des el nostre cap es troba col·lapsat com es pot observar en el pot, de manera que, no podem pensar amb claredat les nostres accions, ni el que diem.

Per aquest motiu, aquesta sessió es centrarà a conèixer i adquirir tècniques per aprendre a reduir l'emoció i per tant, tranquil·litzar-nos per poder prendre decisions de forma posterior. En aquesta línia, s'explicarà que enfadar-se no deixa de ser important, però és necessari acceptar les emocions que apareixen i aprendre a regular-les.

A continuació, la classe es repartirà en 4 grups i a cadascun d'aquests se'ls entregará les instruccions d'una tècnica que els pot servir per regular la ràbia i la frustració (Fitxes 12, 13), de manera que, l'hauran d'entendre i practicar, a més de, pensar perquè creuen que pot ser útil. Posteriorment, cada grup haurà d'exposar-la a la resta amb el suport del coordinador/a. Un cop exposades totes, cadascun dels i les alumnes haurà d'escollir la que consideren que els pot ser més útil i l'apuntaran al pot de calma creat.

Per últim, hauran de tornar a realitzar l'exercici de sacsejar el pot, però aquesta vegada, un cop sacsejat hauran de realitzar la tècnica escollida. Així doncs, un cop acabin de realitzar-la, podran observar que el contingut del pot ha tornat a quedar com el principi, com a signe que la seva ment ja pot pensar de forma clara. Posteriorment es deixarà un espai per la reflexió personal i es farà una última reflexió grupal.

SUBCOMPETÈNCIA

Regulació de la Frustració i la Ràbia

OBJECTIUS

- Aprendre estratègies per gestionar la ràbia i la frustració.
- Mostrar autonomia en l'elecció de l'estratègia més adequada per la pròpia persona.

MATERIAL I RECURSOS

- Ampolla per cada alumne.
- Aigua.
- Cola Blanca.
- Globus
- Diferents pots de purpurina.
- Permanents.
- Instruccions pot de calma (Fitxa 11)
- Fitxes instruccions de les tècniques (Fitxes 12, 13).
- Bolígrafs.

TEMPORALITZACIÓ

Durada d'uns 50 minuts aproximadament.



1

Prèviament el coordinador/a prepararà diverses ampolles d'aigua tèbia amb tres cullerades de sopera de cola blanca a cadascuna, i ho barrejarà.

Posteriorment, es col·locaran diferents colors de purpurina en les ampolles. Així mateix, s'haurà avisat el grup classe que aquell dia han de portar ampolles/pots petits de plàstic o vidre, sobretot transparents, tals com:

2

Un cop presentat el "pot de la calma" a la classe, es faran diferents grups en funció de la preferència del color de la purpurina, i s'ompliran els pots que s'hagin portat, de manera que cadascú tindrà el seu.

3

Per assegurar-nos que s'ha tancat adequadament, s'utilitzaran globus, els quals cobriran la tapa del pot o l'ampolla.



Font: Miró (2020)

SUBCOMPETÈNCIA

Regulació de la Frustració i la Ràbia

FITXA 11

EL SEMÀFOR

Extreta del llibre "10 idees clave. Educació emocional" de Bisquerra (2016)

- En primer lloc, dibuixa un semàfor amb els respectius colors. Seguidament, al cantó de la llum vermella anota "Parar/Stop", en la llum groga anota "Cuidado i Respira profundament" i en la verda "exposa el problema i com et sents".
- Un cop dibuixat, realitzarem l'exercici com si estiguessis enfadat. Per facilitar-ne la comprensió imagina't una situació que et faci molta ràbia.
- Mira el semàfor i transforma't mentalment en aquest. Davant la ràbia que sents envers mira el color vermell, i fes el que indica, és a dir parar. Hauràs de parar sense cridar, insultar ni fer mal alguna persona, pren-te el temps que necessites per reflexionar abans d'actuar.
- Seguidament, pensa en el color groc i respira profundament fins que puguis pensar en claredat. I un cop ho hakis aconseguit, pots passar a la llum verda. En aquesta hauràs aconseguit tranquil·litzar-te i podràs actuar sense que l'emoció et controli.



SUBCOMPETÈNCIA

Regulació de la Frustració i la Ràbia

FITXA 12

DISTANCIAMENT TEMPORAL

Basada en llibre "10 idees clave. Educació emocional" de Bisquerra (2016)

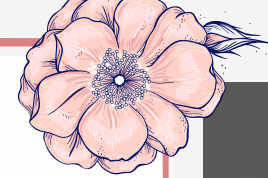
Aquesta tècnica consisteix a deixar passar un temps des que es produeix la situació que produeix el sentiment de ràbia fins que nosaltres responem. D'aquesta manera, podem valorar de forma més objectiva i clara la nostra resposta conductual. Això es pot fer mitjançant la distracció conductual, és a dir, fer altres coses; o la distracció cognitiva, és a dir, pensar en altres coses.

- Així doncs, entre tots penseu activitats que permetin fer una distracció conductual i feu una llista (p.e. llegir o fer exercici). Per facilitar aquest exercici de reflexió penseu en una situació que us ha fet sentir molta ràbia, i posteriorment, penseu que ús hagués ajudat en aquell moment a poder distanciar-vos del problema.
- Creieu que a tots i totes ens serveixen les mateixes distraccions conductuals? Creeu un debat.

OLORAR LA FLOR

Extreta de llibre "10 idees clave. Educació emocional" de Bisquerra (2016)

- Primerament, necessitareu que un del grup faci de narrador/a i la resta ús col·locareu asseguts en una cadira, tocant de peus a terra i amb les mans sobre les cuixes.
- A continuació el narrador/a llegirà el següent: "Ens imaginem que disposem d'una flor molt bonica i perfumada a les mans i tanquem els ulls. Seguidament i de forma suau ens acostem la flor al nas per gaudir del seu perfum. Inspirem profundament i deixem anar l'aire per la boca poc a poc. Repetiu diverses vegades aquesta respiració profunda per aconseguir gaudir plenament del perfum d'aquesta flor."
- Després d'unes quantes respiracions el narrador/a segueix amb: "mentre feu les respiracions profundes, les vostres emocions canvien, us sentiu millor i no teniu la necessitat d'expressar la ira que sentíeu."
- Posteriorment el narrador/a dirà: "Ara sense obrir els ulls tornareu a repetir les respiracions però, quan insipireu contareu mentalment fins a quatre, i quan traieu l'aire contareu fins a vuit. Així doncs, ho podreu repetir fins que finalment sentiu que la ràbia ha marxat."



SUBCOMPETÈNCIA

Regulació de la Frustració i la Ràbia

FITXA 13

ACCEPTAR LA PART DE RESPONSABILITAT

Basada en llibre "10 idees clave. Educació emocional." de Bisquerra (2016)

Poder acceptar la nostra part de responsabilitat que poguem presentar davant d'un conflicte, ens ajuda a disminuir la ràbia. De manera que, podem acceptar que la culpa no recau plenament en l'altre.

- A tall d'exemple imagineu que amb un company/a de la classe heu estat preparant un treball molt important, el qual decidiu guardar en un únic pen del teu company/a. Tanmateix, el dia abans de la presentació d'aquest, et diu que ha perdut el pen, de manera que, heu de començar de nou tot el treball.
- Posa't en aquesta situació i abans d'enfadar-te intenta fer la reflexió proposada en un principi.
- Un cop tots els integrants del grup l'hagueu fet, comenteu de forma voluntària les conclusions a les quals heu arribat.

TREBALLEM L'AUTONOMIA EMOCIONAL

SUBCOMPETÈNCIA

Automotivació

"Los obstaculos son esas cosas que uno ve cuando aparta los ojos de su meta."

Henry Ford (citat per Küppers 2012)

LA PROCRASTINACIÓ ACADÈMICA

La procrastinació consisteix en un ajornament voluntari dels compromisos personals pendents, tot i saber les conseqüències que aquest comportament comporta. Aquest patró de comportament es pot donar en diversos àmbits, d'entre els quals l'acadèmic (Angarita, 2012). En aquest sentit, ha de considerar-se com un obstacle que dificulta a les persones assolir els seus interessos de forma eficient i productiva (Álvarez, 2010).

En relació amb la procrastinació acadèmica, Álvarez menciona que, el comportament que més s'observa en estudiants que presenten aquest tipus d'actituds, és començar a estudiar molt més tard del que resultaria òptim. Així mateix, aquests acostumen a distreure's fàcilment amb altres activitats que no són de caràcter acadèmic, així com, les activitats socials. En aquest sentit, l'automotivació pot resultar molt beneficiosa pels estudiants, atès que les tasques acadèmiques a llarg termini requereixen molta dedicació i per tant, motivació per fer-les. En primer lloc, cal distingir els dos tipus de motivació que abasten en l'alumnat, i són essencials per l'aprenentatge: la motivació extrínseca i la intrínseca. Per una banda, la primera fa referència als factors que provenen de l'exterior, així com l'ajuda dels pares, mares i docents, i per altra banda, la segona parteix del propi estudiant a través de la seva iniciativa i el seu interès (Baracho, 2010). Així doncs, l'automotivació fa referència sobretot a la intrínseca (Ramírez i Hidalgo, 2018).

FACTORS QUE PODEN AFAVORIR EL PROCÉS DE PROCRASTINACIÓ

Segons Valor Positiu (2020), automotivar-se és anar cap a l'acció, és la capacitat d'influir en el nostre estat d'ànim. Així mateix, existeixen altres definicions com la realitzada per Centellas (2018), el qual considera que es tracta de la capacitat de regular la força d'un mateix cap a l'acció, a partir del coneixement que té sobre ell mateix/a.

L'entitat Valor Positiu considera que alguns dels factors que poden promoure l'automotivació, són els **missatges positius, reconèixer els punts forts d'un mateix/a, sortir de la zona de confort, estar envoltant de gent que t'ajuda, fer servir les dificultats com impuls i buscar raons o motivacions a les tasques que s'han de realitzar**. Concretament, considera que el darrer esmentat és de gran rellevància, ja que la persona necessita saber el perquè ho vol fer, el motiu que el mou a fer-ho. A tall d'exemple, si la persona ha d'estudiar anglès, si sap que ho ha de fer per anar a estudiar a l'estranger, li serà molt més fàcil realitzar-ho.

Adicionalment, l'entitat Valor Positiu considera que l'**autoconeixement**, també pot ser un factor contribuïdor, atès que si ens centrem a reconèixer les nostres pors i capacitats, acceptarem qui som i el que realment podem o no fer. Altrament, s'ha observat que un altre factor principal en l'automotivació escolar dels adolescents es el sentiment **d'autoeficàcia** (Silva i Mejía, 2015). En aquest sentit, la confiança que presenten envers les seves capacitats per regular les activitats acadèmiques influeix a les seves aspiracions, nivell d'interès i èxits acadèmics (Bandura 1999, citat per Medrano, 2011).

TREBALLEM L'AUTONOMIA EMOCIONAL

JO SÓC CAPAÇ!

DESENVOLUPAMENT DE L'ACTIVITAT

En Primer lloc, es procedirà a realitzar una explicació teòrica envers el cicle de procrastinació, i les implicacions en l'àmbit educatiu. Així mateix, durant l'explicació se'ls plantejarà la següent pregunta: *Quina és la sensació que tens quan has de posar-te a estudiar per un examen?* A partir de les respostes d'aquesta, el coordinador/a haurà de relacionar la teòrica presentada. A tall d'exemple, explicarà que en general al ser una situació incòmode/desagradable, la persona es distreu i troba una excusa, per realitzar una altra activitat que li provoqui conseqüències positives a més curt termini. De manera que, la tasca d'estudiar s'ajorna i pot produir conseqüències negatives, així com, no superar la prova escrita.

Seguidament, es procedirà a realitzar una activitat per tal de descobrir els elements que poden evitar l'aparició de la procrastinació. Així mateix, s'entregarà als alumnes la Fitxa 14, que hauran d'anar fent servir al llarg de la sessió. En primer lloc, hauran d'imaginar que es preparen per estudiar pel seu següent examen. Concretament, se'ls demanarà que **busquin les raons i motivacions** que pot haver en relació amb la importància d'estudiar per l'examen. Posteriorment, es demanarà que comparteixin de forma voluntària les respostes, mentre el coordinador/a remarca que aquest és el primer element que cal tenir present per automotivar-nos.

Seguidament, a la fitxa hauran d'anotar els seus **punts forts i dèbils** davant d'aquesta situació, en la qual tindran anotats dos exemples. Tot seguit, se'ls explicarà que realitzant aquest procés d'observació potenciaran l'autoconeixement i l'acceptació d'un mateix, sabent així el que realment podem fer del que no. Així mateix, els explicarem que les debilitats/dificultats identificades, ens serviran com l'impuls per motivar-nos i assolir els nostres objectius. El coordinador/a posarà exemples de possibles dificultats i després proposarà la participació dels i les alumnes, per poder comentar i transformar les debilitats que han apuntat. A tall d'exemple, davant la debilitat de no tenir una bona metodologia per estudiar, ens dóna impuls a buscar i provar-ne d'altres noves.

Per últim es parlarà de l'últim element, la **millora del diàleg intern a partir de missatges positius cap a un mateix/a**. Pel que fa al treball d'aquest últim element, s'entregarà als alumnes pensaments negatius irracionals (Fitxa 15) que poden perjudicar la motivació a l'hora d'assolir un objectiu, i els quals hauran de transformar en parelles. La sessió finalitzarà, recordant i reforçant els tres elements treballats, així com, amb una reflexió grupal.

SUBCOMPETÈNCIA

Automotivació

OBJECTIUS

- Conèixer elements que poden influir en la nostra motivació.
- Promoure que els dits elements influeixin positivament.

MATERIAL I RECURSOS

- Fitxa per realitzar les activitats (Fitxa 11).
- Bolígrafs.
- Pensaments negatius irracionals (Fitxa 15).

TEMPORALITZACIÓ

Durada d'uns 50 minuts aproximadament.



FITXA 14

BUSCA RAONS / MOTIVACIONS

"QUINS PUNTS FORTS TINC"

"Em ser organitzar bé"

"QUINES DEBILITATS TINC"

*"Tinc dificultats per entendre
un dels temes."*

FITXA 15

"No seré capaç d'aprovar totes les assignatures."

"Sóc un/a inútil, sempre necessito ajuda per entendre les coses."

"Per molt que ho intenti, no ho aconseguiré."

"No tinc temps suficient per estudiar tot el que em queda."

"No entenc res, sóc tonto!"

TREBALLEM LA COMPETÈNCIA SOCIAL

SUBCOMPETÈNCIA

Respecte pels altres

*“La tolerancia hace posible la
diferencia; la diferencia hace
necesaria la tolerancia”.*

Michael Walzer (1998; citat per Beltrán, 2004)

L'habilitat de respectar les altres persones, implica la intenció d'acceptar i apreciar les diferències individuals i grupals i valorar els drets de totes les persones. Així mateix, la persona ha de ser capaç de respectar els diferents punts de vista que puguin sorgir en una discussió (Bisquerra, 2009). En aquest sentit, Bisquerra esmenta que l'educació emocional, ens ensenya a veure que el benestar de l'altre resulta un tema d'interès prioritari pel propi benestar. Concretament, a partir dels sentiments morals, és a dir, els que ens permeten identificar les conductes que violenten les normes morals o que s'ajusten a elles, podem entendre que si no respectem els drets i les propietats dels altres, ens sentirem malament, i a més poden arribar a no respectar els nostres.

EN QUÈ CONSISTEIX LA TOLERÀNCIA?

Quan parlem de respecte cap als altres i les diferències, es fa referència al constructe de tolerància. Aquest és definit en la Declaración de Principios sobre la Tolerancia (UNESCO, 1995) com:

La tolerancia consiste en el respeto, la aceptación y el aprecio de la rica diversidad de las culturas de nuestro mundo, de nuestras formas de expresión y medios de ser humanos. La fomentan el conocimiento, la actitud de apertura, la comunicación y la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión. La tolerancia consiste en la armonía en la diferencia. No sólo es un deber moral, sino además una exigencia política y jurídica. La tolerancia, la virtud que hace posible la paz, contribuye a sustituir la cultura de guerra por la cultura de paz (...) Significa que toda persona es libre de adherirse a sus propias convicciones y acepta que los demás se adhieran a las suyas. Significa aceptar el hecho de que los seres humanos, naturalmente caracterizados por la diversidad de su aspecto, su situación, su forma de expresarse, su comportamiento y sus valores, tienen derecho a vivir en paz y a ser como son. También significa que uno no ha de imponer sus opiniones a los demás.

Aquesta actitud de tolerància té especial rellevància durant l'adolescència, ja que durant aquesta etapa s'observa un augment de la discriminació i el prejudici cap als grups percebuts com a diferents (Díaz-Aguado, Segura, Royo i Andrés, 1996; citats per Lozano i Etxebarria, 2007). En aquest sentit, hem de tenir present que no és quelcom innat, i que per tant, cal entrenar i requereix aprenentatge.

TREBALLEM LA COMPETÈNCIA SOCIAL

LA FORTALESA ESTÀ EN LES NOSTRES DIFERÈNCIES

DESENVOLUPAMENT DE L'ACTIVITAT

En un inici, es dividirà la classe en grups de 5 o 6 alumnes, en aquest cas, serà de forma aleatòria, procurant que s'agrupin amb alguns que no tenen tanta confiança. Seguidament, se'ls explicarà que hauran de realitzar una gimcana, en la qual han de passar per 4 proves i que per completar-les es requerirà la participació de cadascun dels integrants. Així mateix se'ls repartirà una fitxa la qual hauran d'anar completant en les diverses activitats (vegeu fitxa 19). És important informar-los que un cop completada cada activitat hauran d'anar amb el coordinador/a per tal que els entregui el següent sobre. Les proves seran les següents (vegeu fitxa 16 i 17):

1. En la pantalla es passaran 4 imatges diferents, passant-les una per una i deixant uns 4 segons per observar-les (Fitxa 18). En aquesta activitat, hauran d'apuntar en la primera taula el primer que veuen en cadascuna. I posteriorment en l'altra columna de la mateixa taula hauran d'indicar amb una creu aquelles en les que no han coincidit tots els integrants.
2. En el sobre es trobaran un fragment el qual li falta un final, de manera que, de forma individual hauran d'acabar d'escriure'l en la segona taula.
3. Un cop acabada la prova, el coordinador/a els farà dues preguntes: "Heu coincidit tots en el final?" i "tots els finals són vàlids?", les quals hauran de debatre i comunicar les respostes al/la professional.
4. Se'ls plantejarà una situació en la qual han d'assignar diferents rols als diferents components del grup, per les seves capacitats, amb la finalitat de completar una missió.

La sessió acabarà fent una reflexió grupal envers els objectius plantejats per l'activitat.

SUBCOMPETÈNCIA

Respecte pels altres

OBJECTIUS

- Potenciar actituds de respecte cap als altres.
- Potenciar l'acceptació i l'apreciació de les diferències individuals i grupals.
- Comprendre que poden existir diferents percepcions d'una mateixa situació.

MATERIAL I RECURSOS

- Fitxa gimcana (Fitxa 19).
- Bolígrafs.
- 4 imatges (Fitxa 18).
- Pissarra digital.
- Sobres amb les proves escrites (Fitxes 16 i 17).

TEMPORALITZACIÓ

Durada d'uns 50 minuts aproximadament.



PROVA 1

En la primera prova haureu d'indicar individualment en la primera taula de la fitxa, els elements que veieu en les diferents imatges que es presentaran. El coordinador/a s'encarregarà de passar les fotografies, i haureu d'estar molt atents, perquè deixarà pocs temps per observar-les. Un cop hàgheu vist totes les imatges i anotat les vostres observacions, en la columna del cantó haureu de marca amb una creu en aquelles que no hàgheu coincidit tots.

Recordeu que quan acabeu haureu d'anar a demanar el següent sobre el coordinador/a.

PROVA 2

En el segon quadre de la fitxa haureu d'escriure de forma individual el final que creieu que va tenir la següent història:

"Quan la Marta es va començar interessar per la fotografia es passava els dies cercant perfils d'Instagram d'altres persones que compartissin la mateixa afició, per tal d'inspirar-se i agafar idees per les seves fotografies. Un dia, mentre buscava nous perfils, va trobar el de la Laia, una noia que concretament penjava fotos dels viatges que feia arreu del món, però no n'hi havia cap d'ella. No obstant això, li va semblar tan interessant que va decidir enviar-li un missatge..."

Recordeu que quan acabeu haureu d'anar a demanar el següent sobre el coordinador/a. Concretament, abans d'entregar-vos la següent prova us farà dues preguntes que haureu de debatre entre els membres del grup i respondre.

PROVA 3

Basada en Ruiz, I. (s.d).

Imagineu que heu decidit fer una ruta de dos dies tot el grup a la muntanya, per desconnectar uns dies de la feina del col·legi. Així doncs, després d'un dia sencer de ruta, i a punt d'arribar el refugi us trobeu aquest tancat i no teniu manera d'entrar-hi, a més ús trobeu que no hi ha cobertura. De manera que, l'única solució és passar la nit fora sense cap mena de material. Davant d'aquesta situació amb l'objectiu de resoldre el problema, decidiu organitzar-vos per procurar tenir una millor nit.

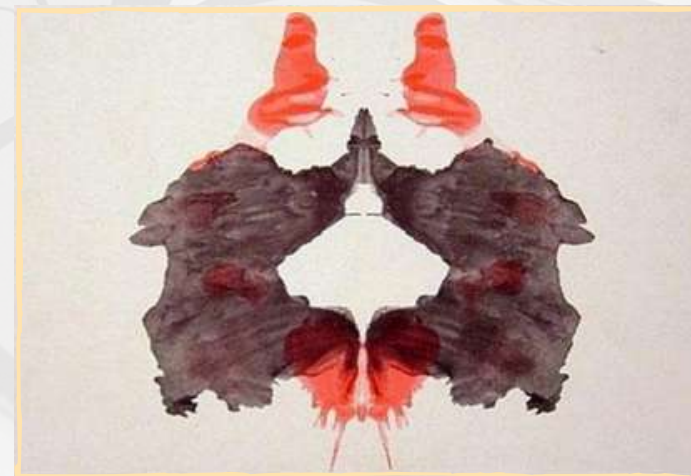
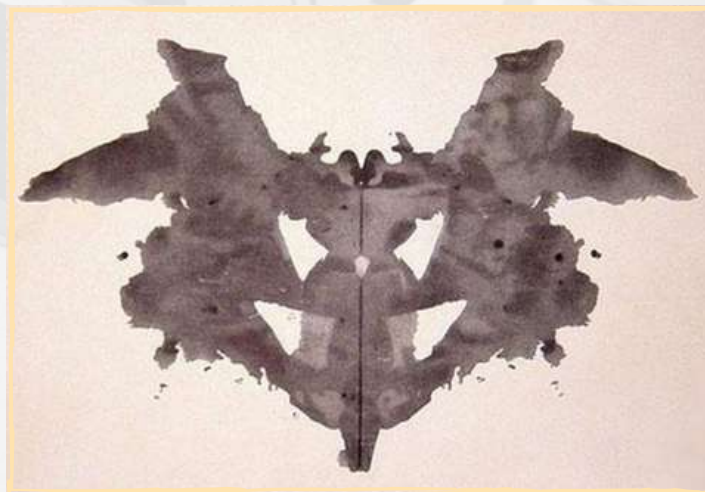
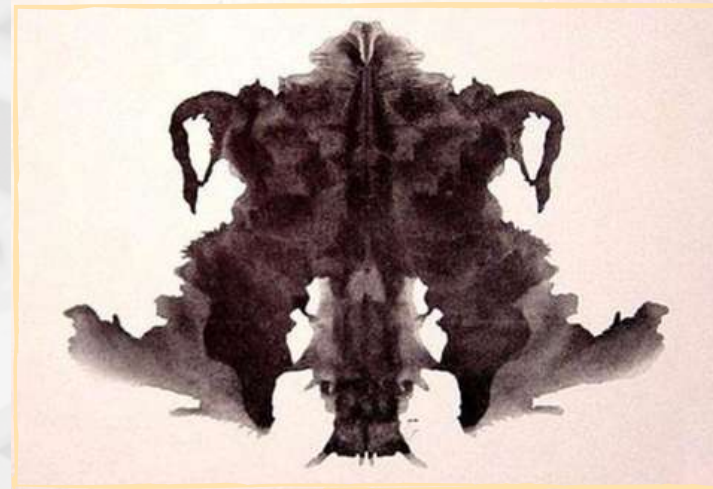
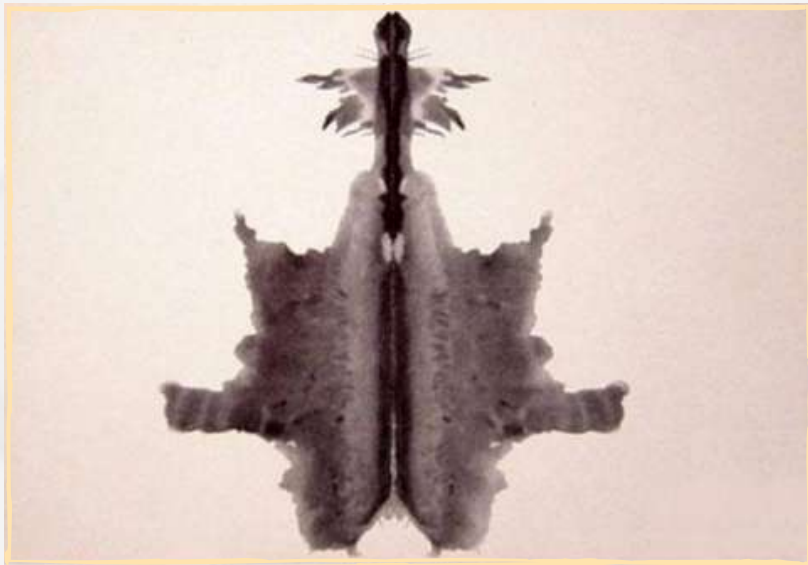
A continuació, a partir de debatre entre vosaltres, haureu d'assignar-vos els diferents rols, tenint en compte les característiques i capacitats de cada component de grup, com podreu veure a continuació cadascuna d'aquestes tasques són igual d'importants i valuoses:

1. Encarregat/da de buscar algun lloc més còmode a prop i abans que es faci fosc.
2. Encarregat/da de donar suport psicològic.
3. Encarregat/da de motivar el grup i aportar humor.
4. Encarregat/da d'intentar contactar amb algú que els pugui ajudar.
5. Encarregat/a de gestionar conflictes que puguin sorgir.
6. Encarregat/a de repartir els aliments de forma equitativa.

SUBCOMPETÈNCIA

Respecte pels altres

FITXA 18



PROVA 1

IMATGES	Què veus en les imatges?	
Imatge 1		
Imatge 2		
Imatge 3		
Imatge 4		

PROVA 2**PROVA 3**

ROL	PERSONA	ROL	PERSONA

TREBALLEM LA REGULACIÓ EMOCIONAL

SUBCOMPETÈNCIA

Regulació de la inseguretat

*"Aprendí que el coraje no es la
ausencia del miedo, sino el
triunfo sobre él. El hombre
valiente no es aquel que no siente
miedo, sino el que conquista el
miedo".*

Nelson Mandela (citada per Camán 2018)

La inseguretat és un estat d'ànim que pot sorgir de la baixa autoestima i la falta de confiança en un mateix, podent convertir-se en un obstacle en la nostra vida quotidiana (Pradas, 2019).

Com s'ha esmentat anteriorment, l'adolescència és un període crític en el qual es produeixen diversos canvis que poden afectar el món emocional d'aquests. En aquest sentit, Rivera (2012) esmenta que els adolescents han d'aconseguir formar un autoconcepte positiu que els permeti establir relacions socials sense dificultat, evitant així que la inseguretat, la vergonya, la desvalorització i les idees irracionals els facin adoptar conductes d'aïllament social.

En relació amb els **factores que poden afavorir l'aparició de falta de confiança i inseguretat** en els adolescents, cal destacar les aportacions realitzades per Rodríguez y Caño (2012). Concretament, com a conclusió de diversos estudis identificats, esmenta que tant la manca d'una retroalimentació afectiva positiva i l'excés de retroalimentació negativa, així com la falta de consistència al proporcionar aquesta per part de les persones significatives, pot acabar generant falta de confiança i inseguretat en l'adolescent. Altrament, la pressió externa, les expectatives massa exigents o l'experimentació

d'experiències negatives o traumàtiques, es mostren com causes freqüents de la inseguretat (Pradas, 2019).

De forma addicional, l'autoestima és un altre element que es mostra relacionat amb la inseguretat. Concretament com esmenta Branden (2011) si sentim seguretat en nosaltres mateixos, probablement pensarem que tenim capacitat per respondre adequadament a les adversitats i oportunitats, en canvi, si no hi creiem, tindrem més predisposició a sentir por i inseguretat. En aquest sentit, si contribuïm a potenciar l'autoestima afavorirem l'experimentació de sentiments de seguretat. A banda d'això, la timidesa és un tret de la personalitat que també és mostra relacionat, atès que aquest pot afectar els adolescents en les seves relacions socials i interpersonals mostrant inseguretat, vergonya i ansietat (Rivera, 2012).

Així doncs, per tal de fer front a l'estat d'inseguretat, pot resultar beneficiós portar a terme exercicis **d'autoconeixement personal**, que permetin identificar els aspectes que calen ser millorats, així com, les capacitats que es dominen (Pradas, 2018).

TREBALLEM LA REGULACIÓ EMOCIONAL

GUANYEM SEGURETAT EN NOSALTRES

DESENVOLUPAMENT DE L'ACTIVITAT

En primer lloc es portarà a terme una explicació envers que és la inseguretats, així com, a què ens limita. És important que, durant aquesta exposició la col·laboració dels i les alumnes sigui acceptada.

A continuació, es procedirà a realitzar el primer exercici, en el qual se'ls entregarà una taula (vegeu Fitxa 20) on hi haurà una columna que posarà "què pensava que seria" i l'altre "què va acabar sent". Així doncs, en aquesta hauran d'escriure individualment experiències personals on han sentit molta inseguretats, però han acabat veient que la situació no va ser per tant. En la taula disposaran d'un exemple, que els facilitarà la realització d'aquesta activitat. Seguidament, un cop tots ho hagin completat, s'obrirà un debat amb algunes de les respostes que hagin anotat, sempre de forma voluntària.

Posteriorment, hauran de girar el full i trobaran la següent activitat (vegeu fitxa 21). En aquesta, hauran d'escollir una de les situacions d'inseguretats anotades anteriorment, i afegir quins van ser els elements que en aquella situació els va fer sentir així. Així mateix, hauran de realitzar el mateix però amb una situació en la qual s'han sentit segurs. D'aquesta manera, cadascun d'ells i elles podran identificar quins són els factors que en els fan guanyar seguretats. Tanmateix, un cop tots hagin acabat, s'obrirà un altre debat on el coordinador/a reforçarà tots els elements que els fa sentir segurs i la capacitat de detecció dels que els fa sentir insegurs.

Per últim, se'ls demanarà que facin grups de 5 o 6 alumnes, i cada grup se'ls entregarà una situació d'inseguretats (vegeu fitxa 22), amb la qual hauran de pensar estratègies que puguin ajudar a la persona a reduir la seva inseguretats i potenciar-ne la seguretats. En funció del temps se'ls demanarà que ho comentin per sobre alguns dels grups o bé que ho vagin presentant més detalladament a la resta, per tal de reflexionar-ne.

SUBCOMPETÈNCIA

Regulació de la inseguretats

OBJECTIUS

- Identificar factors que ens fan guanyar seguretats en nosaltres mateixos/es.
- Promoure el gestió de la inseguretats.

MATERIAL I RECURSOS

- Taula exercici 1 (Fitxa 20).
- Exercici 2 (Fitxa 21).
- Fitxa Situacions inseguretats (Fitxa 22).
- Bolígrafs.

TEMPORALITZACIÓ

Durada d'uns 50 minuts aproximadament.



"QUÈ PENSAVA QUE SERIA"

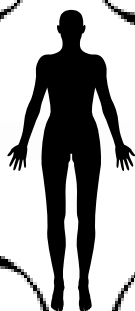
*"Pensava que quan em toques
fer l'exposició, em posaria tan
nerviosa que em quedaria en
blanc."*

"QUÈ VA ACABAR SENT"

*"Al final no em vaig quedar en
blanc, i els professors em van
felicitar."*

QUAN EM VAIG SENTIR INSEGUR?

QUAN EM VAIG SENTIR SEGUR?



QUÈ EM VA FER SENTIR INSEGUR?

QUÈ EM VA FER SENTIR SEGUR?

FITXA 22

"Aquest cap de setmana és l'aniversari d'una companya meva de l'equip de bàsquet, i m'ha convidat a la seva festa. Totes les que ha convidat de l'equip no poden anar-hi, i estic pensant de no anar-hi, perquè no conec els altres convidats."

"Aquesta setmana torno a tenir una altra exposició oral, però aquesta vegada em toca fer-ho tota sola. Em poso nerviosa només pensar que em puc quedar en blanc."

"La professora de patinatge encarregada del grup dels més petits, no pot assistir a la classe per problemes personals, i m'ha trucat per si puc substituir-la i fer la classe per ella, atès que són del grup de les grans, però no tinc clar si sóc capaç de fer-ho."

"Hi ha una assignatura en la qual el professor durant la classe, mentre explica la teoria acostuma a fer preguntes als estudiants, escollint-los de forma aleatòria, això em fa estar amb tensió tota l'estona i no puc gaudir de la classe."

"Per motius personals, jo i la meva família hem hagut de canviar de ciutat, i per tant, també he hagut de canviar d'escola. Estic molt nerviosa, ja que no conec cap dels meus futurs companys i companyes de classe, i tinc por de no encaixar."

TREBALLEM LES COMPETÈNCIES PER LA VIDA I EL BENESTAR

SUBCOMPETÈNCIA

Benestar Emocional

*"El bienestar del profesorado es un
requisito para la calidad
educativa. No se puede educar desde
el malestar."*

Bisquerra (2016, p.139)

Segons Bisquerra (2016) és de gran rellevància educar pel benestar, ja que és el que les persones necessiten, desitgen i busquen. Aquest autor entén el **benestar emocional**, com l'experiència d'emocions i sentiments positius relacionats amb la satisfacció amb la vida. Aquest es pot experimentar en la família, la professió, les relacions interpersonals, el temps lliure o qualsevol experiència de la vida. Així mateix, es tracta del resultat d'un procés d'aprenentatge que no és present en la majoria de currículums acadèmics, i que per tant, l'educació emocional pretén integrar.

De forma addicional, aquesta capacitat també comporta poder transmetre a les persones amb les quals s'interactua, l'experimentació d'aquestes emocions de satisfacció. És més, en el moment que un mateix accepta el dret i el deure de buscar el propi benestar, conseqüentment contribuirà en la comunitat que l'envolta (Bisquerra, 2009).

En relació amb el benestar emocional, la **Psicología Positiva** té un paper molt important. Concretament, proposa una mirada diferent, la qual no només es preocupa per reparar els aspectes que afecten les persones, sinó també en construir qualitats positives.

Els propòsits principals que planteja són la contribució en el benestar, la satisfacció amb la vida i la felicitat de les persones, mitjançant l'entrega i el desenvolupament de recursos que permetin desenvolupar les habilitats que els permeti assolir una vida plena (Domínguez i Ibarra, 2017).

Com menciona Bisquerra (2016) a partir de les investigacions realitzades des d'aquest nou paradigma s'ha construït un decàleg, que conté els elements per la construcció del benestar. Així doncs, en aquest s'esmenta la pràctica del *remind*, és a dir, la relaxació, la meditació i el *mindfulness*; la cura del cos; el manteniment de relacions positives amb les altres persones; l'expressió de gratitud amb el que es disposa; mostrar una actitud optimista; ajudar les altres persones sense esperar res a canvi; fer aquelles coses amb les què som bons i desenvolupar-ne les competències; buscar un sentit a la vida i fer coses per assolir-lo; realitzar activitats que permetin experimentar emocions estètiques; i aprendre a gestionar els diners de forma intel·ligent i amb generositat.

TREBALLEM LES COMPETÈNCIES PER LA VIDA I EL BENESTAR

IDENTIFIQUEM QUÈ ENS FA ESTAR FELIÇOS

DESENVOLUPAMENT DE L'ACTIVITAT

En un inici, se'ls demanarà als i les alumnes que anotin aquelles coses o situacions que els fa feliços (si tenen dificultat, els pot ajudar a pensar en les que coses que han fet l'última setmana i que els ha fet estar contents i feliços). Després es comentarà de forma oberta i voluntària els diferents elements i situacions apuntats, i el coordinador/a els anirà classificant a la pissarra, poden seguir la teoria prèviament presentada (vegeu p.68).

En aquest debat sorgiran aspectes com "estar amb els amics, amb la família, dedicar temps amb el que sentim que se'ns dóna bé", entre altres. Un cop tots apuntats, els explicarem que aquests són els que fomenten la nostra felicitat. Així mateix, se'ls explica que ara cadascú ja té present que tots aquests elements i situacions són recursos que disposa cadascú, i que fer servir per solucionar aquells moments que estan anímicament més baixos.

Posteriorment, es farà una explicació envers la importància de saber distingir tots aquests elements dels que a vegades creiem que ens poden fer més feliços, així com, la fama, el materialisme, els diners o un nivell de vida més elevat. Durant l'explicació es promourà que els estudiants puguin participar i donar la seva opinió.

Per últim, se'ls donarà dues estratègies per aprendre a autogenerar-se emocions que afavoreixin el seu benestar. En primer lloc, es portarà a terme un exercici d'atenció plena (vegeu fitxa 23). I per finalitzar, el coordinador/a presentarà diferents targetes amb missatges d'agraïment, i proposarà als alumnes que agafin la/les que els agradi més i les donguin a aquelles persones a les quals volen agrair quelcom, potenciant així actituds de gratitud afavoridores de benestar (vegeu Fitxa 24). La sessió, finalitzarà amb una reflexió grupal dels temes tractats.

SUBCOMPETÈNCIA

Benestar Emocional

OBJECTIUS

- Poder identificar els elements/situacions que augmenten el nostre benestar.
- Saber distingir dels elements que creiem que ens fan feliços, dels que realment ho fan.
- Poder autogenerar-se i generar en els altres, emocions que afavoreixin el benestar.

MATERIAL I RECURSOS

- Papers.
- Instruccions de l'exercici de meditació (Fitxa 23).
- Targetes d'agraïment (Fitxa 24).
- Bolígrafs.

TEMPORALITZACIÓ

Durada d'uns 50 minuts aproximadament.



"UN MOTIU PER SER FELIÇ"

Extreta de Arguís, Bolsas, Hernández, Salvador (2012)

Contínuament anem amb el "pilot automàtic" engegat, de manera que, ens costa parar i valorar i gaudir de les petites coses, tals com, tenir salut, una casa, disposar d'aliment, tenir una família i uns amics que ens estimin, entre altres. Així doncs, aquesta activitat té la finalitat, de fer reflexionar els i les alumnes en relació amb aquests fets, i conscienciar-lo envers la necessitat de dedicar alguns moments per viure més conscientment.

Tot seguit, es demanarà als alumnes que pensin en una de les coses que han anotat anteriorment, en relació que els fa sentit bé. Un cop l'hagin escollit, hauran de tancar els ulls i durant uns minuts, els indicarem que explorin tots aquells sentiments i sensacions que els produeix pensar en el que han escollit.

Seguidament, se'ls demanarà que quan creguin convenient poden anar obrint els ulls i reconnectant amb la classe, i de forma voluntària, els companys i companyes podran exposar quin ha sigut el "motiu per ser feliç" que han escollit i quines sensacions han tingut en poder gaudir durant uns minuts aquell fet o element.

Per últim, el coordinador/a aprofitarà per recomanar els i les alumnes, els beneficis d'incorporar aquest exercici en diverses situacions durant el dia a dia, així com, en despertar-se, quan han de començar una tasca que no els motivi, quan estiguin desanimats, entres altres.

*Gràcies per fer-me
costat sempre!* 

GRÀCIES PER TOT,
T'ESTIMO MOLT!

VULL QUE SÀPIGUES
QUE TU TAMBÉ POTS
COMPTAR AMB MI.

GRÀCIES PER NO
JUTGAR-ME MAI.

*Un milió de
gràcies!* 

GRÀCIES 

ESTIC MOLT AGRAÏDA
D'HAVER COINCIDIT
AMB TU. 

Gràcies infinites! 

Gràcies per
escoltar-me. 

SEMPRE ESTÀS QUAN
ET NECESSITO,
GRÀCIES.

COSTOS ECONÒMICS

En les següents taules es poden observar els costos econòmics que comporta l'execució del programa.

Així mateix, el primer requadre fa referència al material necessari pel desenvolupament de les diverses activitats en els quatre grups. Per altra banda, en el segon s'observa el pressupost de les dotze sessions en els quatre grups classe.

MATERIAL

Quantitat	Descripció	Preu unitari (€)	Preu parcial (€)	Import total (€)
3	Paquet de 100 fulls de paper blancs	2,15	6,45	
1	Paquet de 100 notes adhesives (post-it)	2,99	2,99	
1	Caixa de cartó petita	0,85	0,85	
1	Paquet de 3 cintes adhesives	3,99	3,99	
1	Paquet de 100 globus	6,55	6,55	
1	Paquet de 8 pinzells	11,29	11,29	
1	Pissarra de suro 40 x 60 cm	9,90	9,90	
2	Paquet de 500 escuradents plans	1,43	2,86	
1	5 pots de purpurina amb colors diferents	6,93	6,93	
3	Cola líquida de 100g	1,38	4,14	
1	Paquet de 20 sobres	14,50	14,50	
4	Retolador permanent negre	1,64	4,92	
Import total				77,01

SESSIONS

Quantitat	Descripció	Preu unitari (€)	Preu parcial (€)	Import (€)
4	Programa de 12 hores d'educació emocional per a centres educatius - Secundària	172,50	203,28	
Import total				690

AGRAÏMENTS

M'agradaria expressar el meu agraïment a totes aquelles persones que m'han ajudat i inspirat en la realització d'aquest programa. Concretament, voldria destacar a les professionals del centre d'Arrels, Educació emocional i Psicologia, les quals m'han ajudat a adquirir estratègies i maneres de treballar amb els nens i nenes, permetin-me adquirir una gran varietat de nous coneixements.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES DEL PROGRAMA

- Aierdi, A., Lopetegi, B. i Goikoetxea, K. (2008). *Inteligencia emocional Educación Secundaria Obligatoria: 2º ciclo, 14-16 años*. San Sebastián: Gipuzkoako Foru Aldundia. Recuperat de: https://issuu.com/imischool/docs/secundaria_14-16_a__os
- Aldao, A., Nolen-Hoeksema, S. i Schweizer, S. (2010). Emotion-regulation strategies across psychopathology: A meta-analytic review. *Clinical Psychology Review*, 30(2), 217-237. doi: 10.1016/j.cpr.2009.11.004
- Álvarez, O. (2010). Procrastinación general y académica en una muestra de estudiantes de secundaria de Lima metropolitana. *Persona*, 13, 159-177. Recuperat de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=147118212009>
- Ambrona, T., López-Pérez, B. i Márquez-González, M. (2012). Eficacia de un programa de educación emocional breve para incrementar la competencia emocional de niños de educación primaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23(1), 39-49. doi: <https://doi.org/10.5944/reop.vol.23.num.1.2012.11392>
- Angarita, L. (2012). Aproximación a un concepto actualizado de la procrastinación. *Revista Iberoamericana De Psicología*, 5(2), 85-94. Recuperat de: <https://reviberopsicologia.iberu.edu.co/article/view/>
- Arguís, R., Bolsas, A., Hernández, S. i Salvador M. (2012). Programa "Aulas Felices": *Psicología Positiva aplicada a la Educación*. Recuperat el 16 d'abril del 2020 de: <https://www.educacion.navarra.es/documents/27590/203401/Aulas+felices+documentaci%C3%B3n.pdf/3980650d-c22a-48f8-89fc-095acd1faa1b>
- Arias, W. (2015). Conducta prosocial y psicología positiva. *Avances En Psicología*, 23(1), 37-47. Doi: <https://doi.org/10.33539/avpsicol.2015.v23n1.169>
- Balzarotti, S., Biassoni, F., Villani, D., Prunas, A. i Velotti, P. (2014). Individual Differences in Cognitive Emotion Regulation: Implications for Subjective and Psychological Well-Being. *Journal of Happiness Studies*, 17(1), 125-143. doi: 10.1007/s10902-014-9587-3
- Baracho, A. (2010). La relación entre motivación y aprendizaje en el E/LE. *Revista Litteris*, 5(1), 1-10. Recuperat de: <https://www.yumpu.com/es/document/read/28876732/la-relacion-entre-motivacion-y-aprendizaje-en-el-e-le>
- Beltrán Gaos, M. (2004). Tolerancia y derechos humanos. *Política y cultura*, 21, 179-189. Recuperat de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0188-77422004000100012&script=sci_arttext&tlng=pt
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis, S.A.
- Bisquerra, R. i Pérez-Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82. Recuperat de: <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/297/253>
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogia de las emociones*. Madrid: Síntesis.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES DEL PROGRAMA

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

Bisquerra, R. (2016). *10 ideas clave: Educación emocional*. Barcelona: GRAÓ.

Bisquerra, R. i Mateo, J. (2019). *Competencias emocionales para un cambio de paradigma en educación*. Barcelona: Horsori.

Branden, N. (2011). *El poder de la autoestima* (1ª ed.). Barcelona: Espasa Libros, S.L. U.

Camán, L. (2018). *Propiedades psicométricas de la escala de estilos de socialización parental en adolescentes de una institución educativa-ventanilla*. (Tesi doctoral, Universidad Nacional Federico Villarreal, Perú). Recuperat de: <http://repositorio.unfv.edu.pe/handle/UNFV/3074>

Castellanos, L. i Romero, C. (2018). *Aula emocional: Técnicas de aprendizaje cooperativo en clase de francés, para regular la ira*. (Proyecto final de Licenciatura, Universidad Libre, Colombia). Recuperat de: <https://repository.unilivre.edu.co/bitstream/handle/10901/15770/AULA%20EMOCIONAL%20T%2b%2c%3abcNICAS%20DE%20APRENDIZAJE%20COOPERATIVO%20EN%20CLASE%20DE%20FRANC%2b%2c%3abs%2c%20PARA%20REGULAR%20LA%20IRA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Centellas, H. (2018). *Calidad mental en la automotivación como Factor Influyente de estudiantes en la Institución Educativa Secundaria JEC "Alfonso Torres Luna" de Ácora*. (Tesi doctoral, Universidad Andina Nestor Cáceres Velásquez, Perú). Recuperat de: <http://repositorio.uancv.edu.pe/handle/UANCV/1623>

Domínguez, R. i Ibarra, E. (2017). La psicología positiva: Un nuevo enfoque para el estudio de la felicidad. *Razón y palabra. Primera Revista Electrónica en Iberoamérica Especializada en Comunicación*, 21(96), 660-679. Recuperat de: <https://www.redalyc.org/pdf/1995/199551160035.pdf>

Eresta, M. i Delpino, M. (2009). *Conflictos en la adolescencia: los protagonistas toman la palabra*. Recuperat el 18 d'abril del 2020 de: http://xuventude.xunta.es/uploads/conflictos-en-la-adolescencia.Los_protagonistas_toman_la_palabra.pdf

Extremera, N. i Fernandez-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: Hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de educación*, 332(12), 97-116. Recuperat de: <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:6b5bc679-e550-47d9-804e-e86b8f4b4603/re3320611443-pdf.pdf>

Fernández, R. (2015). *CÍRCULO DE CONFIANZA: APRENDEMOS LOS DIFERENTES TIPOS DE RELACIONES QUE TENEMOS*. Recuperat el 25 d'abril del 2020 de: <https://trebolito.com/circulo-de-confianza-aprendemos-los-diferentes-tipos-de-relaciones-que-tenemos/>

Filella, G., Ros-Morente, A., Oriol, X. i March-Llanes, J. (2018). The Assertive Resolution of Conflicts in School With a Gamified Emotion Education Program. *Frontiers in psychology*, 9. doi: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02353>

Fusté, L. (2016-2017). *Projecte d'intervenció en educació emocional en adolescents de 1r i 2n d'ESO*. (Projecte final de Postgrau, Universidad de Barcelona, Catalunya). Recuperat de: <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/118321/7/TFP%20LAURA%20FUSTE.pdf>

Gardner, H. (1983). *Frames of mind. The theory of multiple intelligences*. Nueva York: Basic Books.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES DEL PROGRAMA

Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional* (15a ed.). Barcelona: Kairós

Grant, H. (2019, juny). *How to ask for help — and get a "yes"*. [Vídeo]. Recuperat el 28 d'abril del 2020 de: <https://www.youtube.com/watch?v=h-TIRIhxq6E>

Cüel, M. i Muñoz, J. (2010). *Educación emocional: Programa de actividades para Educación Secundària Postobligatòria* (2a ed.). Madrid: Wolters Kluwer España.

Isern, S. (2016). *El emociómetro del inspector Drilo*. Madrid: Nubeocho. Recuperat el 10 d'abril del 2020 de: <https://pekeleke.es/blog/construye-el-emocionometro-del-inspector-drilo/http://emocionometro.blogspot.com/>

Küppers, V. (2012). *Vivir la vida con sentido*. Barcelona: Plataforma

Lozano, A. i Etxebarria, I. (2007). La tolerancia a la diversidad en los adolescentes y su relación con la autoestima, la empatía y el concepto del ser humano. *Infancia y Aprendizaje*, 30(1), 109-129. doi:10.1174/021037007779849673

Luna, et.al. (2015). Programa modular en competències socials per a la resolució positiva de conflictes. Annex 1: Programa modular grupal. *RECERCAT (Dipòsit de La Recerca de Catalunya)*. Recuperat de: <http://recercat.cat/handle/2072/268995>

Medrano, L. (2011). Modelo social cognitivo del rendimiento académico en ingresantes universitarios: La contribución de la autoeficacia social académica. *Revista Tesis*, 1, 87-106. Recuperat de: <https://revistas.psi.unc.edu.ar/index.php/tesis/article/view/4119/3941>

Miguel, L., Cano, A., Casado, I. i Escalona, A. (1994). Emociones e hipertensión. Implantación de un programa cognitivo-conductual en pacientes hipertensos. *Anales de Psicología*, 10(2), 199-216. Recuperat de: <https://revistas.um.es/analesps/article/view/29681/28891>

Miró, N. (2020). *Escola Creixà: El pot de la calma*. Recuperat el 27 d'abril del 2020 de: <https://agora.xtec.cat/ceipcreixa/general/el-pot-de-la-calma/>

Oberts, U. (2005). Las conductas prosociales, ¿un indicador de salud mental?. *Aloma: Revista de psicología, ciències de l'educació i de l'esport*, 16, 143-153. Recuperat de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1254588>

Obra Social la Caixa, (2012). *Violencia: Tolerancia Cero. Programa de Prevención de la Obra Social "La Caixa"*. Recuperat el 17 d'abril del 2020 de: <https://obrasociallacaixa.org/es/pobreza-accion-social/violencia-tolerancia-cero/programas-de-apoyo-psicosocial/programa-de-apoyo-para-mujeres>

Organización Mundial de la Salud. (1986). *Carta de Ottawa para la promoción de la salud*. Primera Conferencia sobre la Promoción de la Salud, Ottawa. Recuperat de <https://www.paho.org/hq/dmdocuments/2013/Carta-de-ottawa-para-la-apromocion-de-la-salud-1986-SP.pdf>

Ortega, M. (2010). La educación emocional y sus implicaciones en la salud. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2), 462-470. doi: <https://doi.org/10.5944/reop.vol.21.num.2.2010.11559>

Pérez-Escoda, N. i Filella, G. (2019). Educación emocional para el desarrollo de competencias emocionales en niños y adolescentes. *Praxis & Saber*, 10(24), 23-44. doi: <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.8941>

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES DEL PROGRAMA

- Pradas, C. (2018). *Cómo superar la timidez y la inseguridad*. Recuperat el 25 d'abril del 2020 de: <https://www.psicologia-online.com/como-superar-la-timidez-y-la-inseguridad-3817.html>
- Pradas, C. (2018). *Test de Rorschach: interpretación de las láminas*, Recuperat el 17 d'abril del 2020 de: <https://www.psicologia-online.com/test-de-rorschach-interpretacion-de-las-laminas-3906.html>
- Pradas, C. (2019). *Inseguridad personal y emocional: causas, síntomas y cómo superarla*. Recuperat el 25 d'abril del 2020 de: <https://www.psicologia-online.com/inseguridad-personal-y-emocional-causas-sintomas-y-como-superarla-4334.html>
- Rai, R., Mitchell, P., Kadar, T. i Mackenzie, L. (2016). Adolescent Egocentrism and the Illusion of Transparency: Are Adolescents as Egocentric as we Might Think?. *Current Psychology*, 35, 285-294. doi:10.1007/s12144-014-9293-7
- Ramirez, J. i Hidalgo, F. (2018). Satisfacción de estudiantes de secundaria nocturna y su incidencia en el abandono escolar. *Revista Electrónica Educare*, 22(1), 1-14. Doi: <https://doi.org/10.15359/ree.22-1.14>
- Reina, C. i Oliva, A. (2015). From emotional competence to self-esteem and life-satisfaction in adolescents. *Behavioral Psychology*, 23(2), 345-359. Recuperat de: https://www.researchgate.net/publication/288283130_From_emotional_competence_to_self-esteem_and_life-satisfaction_in_adolescents
- Richman, L., Kubzansky, L. i Maselko, J. (2005). Positive Emotion and Health: Going Beyond the Negative. *Health Psychology*, 24(4), 422-429. doi: doi:10.1037/0278-6133.24.4.422
- Rivera. (2012). *Factores sociales que inciden en el desarrollo de la timidez en adolescentes de 14 y 15 años integrados en el proyecto GU-831 compasión guatemala centro estudiantil el redentor San Felipe, Retalhuleu*. (Tesi doctoral, Universidad Rafael Landívar, República de Guatemala). Recuperat de: <http://biblio3.url.edu.gt/Tesis/2012/05/22/Rivera-Priscila.pdf>
- Robins, R. i Trzesniewski, K. (2005). Self-Esteem Development Across the Lifespan. *Current directions in psychological science*, 14(3), 158-162. doi: <https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2005.00353.x>
- Roca, E. (s.d). *Estratègies i tècniques de millora de la comunicació*. Recuperat de: <http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/bitstream/10609/54162/1/Estrat%C3%A8gies%20i%20t%C3%A8cniques%20de%20millora%20de%20la%20comunicaci%C3%B3.pdf>
- Roche, R. (1997) Educación prosocial de las emociones, actitudes y valores en la adolescencia. *Laboratorio de Investigación Prosocial Aplicada*, 28, 1-20. Recuperat de: http://www.prosocialidad.org/castellano/docs/028_RR_edu_pro.pdf
- Rodríguez, C. i Caño, A. (2012). Autoestima en la adolescencia: análisis y estrategias de intervención. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 12(3), 389-403. Recuperat de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4019787>
- Ruiz, I. (s.d.). "Programa de Habilidades Sociales para la ESO": Fomento de la cohesión intergrupala. Recuperat de: <https://www.elorienta.com/seoane/enlaces/programa-de-hhss.pdf>
- Ryan, A. M., Gheen, M. H., & Midgley, C. (1998). Why do some students avoid asking for help? An examination of the interplay among students' academic efficacy, teachers' social-emotional role, and the classroom goal structure. *Journal of Educational Psychology*, 90(3), 528-535. doi:10.1037/0022-0663.90.3.528

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES DEL PROGRAMA

Salut y Educación Emocional. (2019). *Salut y Educación Emocional. Entidad*. Recuperat el 3 d'abril del 2020 de: <https://salutieducacioemocional.com/entidad/>

Sánchez, R. (2014). *Gestión y psicología en empresas y organizaciones*. Madrid: ESIC Editorial. Recuperat de: [https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=keXvAgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA341&dq=S%C3%A0nchez,+R,+%20\(2014\),+Gesti%C3%B3n+y+psicolog%C3%ADa+en+empresas+y+organizaciones.+&ots=hcW2ZZh3Ib&sig=hdkyI1WzaLPRATMvtK74bHrA80#v=onepage&q=S%C3%A0nchez%2C%20R.%20\(2014\).%20Gesti%C3%B3n%20y%20psicolog%C3%ADa%20en%20empresas%20y%20organizaciones.&f=false](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=keXvAgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA341&dq=S%C3%A0nchez,+R,+%20(2014),+Gesti%C3%B3n+y+psicolog%C3%ADa+en+empresas+y+organizaciones.+&ots=hcW2ZZh3Ib&sig=hdkyI1WzaLPRATMvtK74bHrA80#v=onepage&q=S%C3%A0nchez%2C%20R.%20(2014).%20Gesti%C3%B3n%20y%20psicolog%C3%ADa%20en%20empresas%20y%20organizaciones.&f=false)

Segura, F. (2016). *Comunicación consciente y escucha activa: pautas para una mejora de las relaciones interpersonales*. (Treball de final de Grau, Universidad de Jaén, Andalucía). Recuperat de: http://tauja.ujaen.es/bitstream/10953.1/4043/1/Segura_Viedma_Ftima_TFG_Psicologa.pdf

Sharma, M., Banerjee, B. i Garg, S. (2017). Assessment of Mental Health Literacy in School-going Adolescents. *Journal of Indian Association for Child & Adolescent Mental Health*, 13(4). Recuperat de: <http://www.jiacam.org/1304/orig2oct2017.pdf>

Silva-Escorcía, I. i Mejía-Pérez, O. (2015). Autoestima, adolescencia y pedagogía. *Revista Electrónica Educare*. 19(1), 241-256. doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-1.13>

Silverthorn, N., DuBois, D., Lewis, K., Reed, A., Bavarian, N., Day, J., Ji, P., Acock, A., Vuchinich, S. i Flay, B. (2017). Effects of a school-based social-emotional and character development program on self-esteem levels and processes: A cluster-randomized controlled trial. *Sage Open*, 7(3). doi: <https://doi.org/10.1177/2158244017713238>

TennsHealth. (2012). *Asking for Help: Getting Past Obstacles*. Recuperat el 16 d'abril del 2020 de: <https://kidshealth.org/en/teens/help-obstacles.html>

Trinidad, D. i Johnson, C. (2002). The association between emotional intelligence and early adolescent tobacco and alcohol use. *Personality and individual differences*. 32(1), 95-105. doi: [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(01\)00008-3](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(01)00008-3)

UNESCO. (1995). Actes de la Conferència General, 28a sessió, París, del 25 d'octubre al 16 de novembre de 1995, c. 1: Resolucions. Recuperat de: http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13175&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

Valor Positiu. (2020, abril 1). *Valor Positiu + Personal | Motivació Personal (Jess Càceres)*. [Vídeo]. Recuperat de: <https://www.youtube.com/watch?v=HI82BQwRbz0&t=793s>

Viaplana, G. (2015). *Aprender a tolerar la frustración en el segundo ciclo de Educación Infantil*. (Treball de final de Grau, Universidad Internacional de la Rioja, La Rioja). Recuperat de: https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/2844/Gemma_Viaplana_More.pdf?sequence=1&isAllowed=y

