

XIII Jornades d'Educació Emocional

Educació emocional a l'activitat física i l'esport

XIII Jornadas de Educación Emocional

Educación emocional en la actividad física y en el deporte

Coordinadors / Coordinadores

Aldámiz-Echevarría, M. Mar

Barredo Gutiérrez, Blanca

Bisquerra Alzina, Rafel

García Aguilar, Núria

Giner Tarrida, Antoni

Pérez Escoda, Núria

Tey Teijón, Amelia



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

col·lecció / colección

COL·LECCIÓ JORNADES I CONGRESSOS, 12

edició / edición



Primera edició: Juny 2017

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

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

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

Consell Editorial: Xavier Triadó, Carme Panchón, Max Turull, Mercè Gracenea

Maquetació i correcció de text: Mercè Gracenea

amb el suport de / con el apoyo de:



Grup de
Rercerca en
Orientació
Psicopedagògica



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

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



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

Aldámiz-Echevarría, M. Mar; Barredo Gutiérrez, Blanca; Bisquerra Alzina, Rafel; García Aguilar, Núria; Giner Tarrida, Antoni; Pérez Escoda, Núria; Tey Teijón, Amelia (Coords.). *XIII Jornades d'Educació Emocional/XIII Jornadas de Educación Emocional*. Barcelona, Universitat de Barcelona (Institut de Ciències de l'Educació), 2017. Document electrònic. Disponible a: <http://hdl.handle.net/2445/116845>

URI: <http://hdl.handle.net/2445/116845>

ISBN: 978-84-697-5108-4

ÍNDEX

COMUNICACIONS	7
Aplicación de Inteligencia Emocional y herramientas de coaching en el rol directivo. El directivo coach. Teresa Cosial López	8
Compromís amb un mateix i compromís en el treball. Com trobar l'equilibri? A partir d'un mètode: la gestió de les energies i el Coaching. Iolanda Gasquez Ruiz	18
El papel de las emociones en la mejora de la inclusión de las niñas inmigrantes en la educación física escolar. Carolina Nieva Boza y Teresa Lleixà i Arribas	28
Experiencia emocional en el desarrollo de la condición física en la escuela. Nelly Orellana Arduiz y Felipe Mujica Johnson	38
Diseño y gestión de espacios-ambientes de juego y actividad para desarrollar experiencia y cultura de buena convivencia y cohesión social en un centro de alta conflictividad. Sandra Gallardo Ramírez y Teresa Godall Castell	45
La percepción del entrenador respecto al programa AURRERA “Desarrollo de competencias socio-emocionales para la mejora del rendimiento deportivo” aplicado a los equipos de fútbol base de la Real Sociedad. Jon Berastegui Martínez, Juan Carlos Lopez-Ubis y Luki Iriarte Echeberría	53
La relajación y la atención plena en el fútbol de alto rendimiento: educación de las emociones en las categorías base de la Real Sociedad de Fútbol S.A.D. Jon Berastegui Martínez y Aixa Permuy Martínez	64
Estados de ánimo del alumnado antes y después de la representación de escenas de evaluación del bloque de expresión y comunicación corporal. Perspectiva de género. Mercè Mateu Serra, Silvia Garcías de Ves, Luciana Spadafora, Ana Andrés Valle y Pere Lavega Burgués	75
La Educación emocional en la prevención del bullying y ciberbullying. Oscar Castellero Mimenza, Núria Rajadell Puiggròs y Elia López Cassà	86
Adaptació <i>Axenroos</i> com a estratègia per desenvolupar habilitats socials i la competència emocional mitjançant el joc competitiu. Ramón Hidalgo Raya i Irantzu Muniáin Matos	98

El moviment per al coneixement propi, comprensió dels altres i potenciador de les interrelacions. L'experiència d'expressió corporal i teatre al cicle superior de primària. Marc Guillem Molins	108
Psicomotricidad y educación emocional en la etapa de 0 a 6 años. Maria Cruz Royo y Elia López-Cassá	118
Una propuesta didáctica para favorecer valores y emociones desde la Educación Física a partir de un enfoque competencial. Sergio Moneo Benítez	126
La vinculación emocional de los deportistas de élite en los estudios universitarios. Marisa de Fuentes i Judit Pla	137
Dificultats quotidianes, competències emocionals i personalitat en alumnat de secundària. Núria García-Aguilar, Núria Pérez-Escoda i Albert Alegre Rosselló	144
¿Me recuerdas?, contigo hicimos la actividad más bonita del mundo. Marta Arévalo Baeza; Pablo Sotoca Orgaz	150
PÒSTERS	159
Dalacroze, rítmica y movimiento con adultos. Ana M. Vernia Carrasco y Josep Gustems Carnicer	160
Emocions i Mindfulness: propostes interdisciplinàries des del moviment i la música. Sara Moret Puig, Josep Gustem Carnicer i Caterina Caldeón Garrido	161
Fonaments psicològics per a la millora del Pla d'Acció Tutorial (PAT) a la formació de Mestres de Primària (menció d'Educació Física) a la Universitat de Barcelona. José Gustems, Eugènia Arús, Ana Yuste, Albert Batalla, Roser Boix, Caterina Calderón, Diego Calderón, Júlia Castell, Edmon Elgstrom, Montserrat Fons / Martina Kieling, Teresa Kirchner, Carolina Martín, Marta Oporto, Salvador Oriola, Andrés Torres i Ann E. Wilson	162
Factores sociodemográficos, clínicos y psicológicos asociados con la actividad física en pacientes con cáncer de colon. Caterina Calderón, Carmen Beato Zambrano, Paula Jiménez-Fonseca, Alberto Carmona-Bayonas, Eva Martínez de Castro, Montserrat Mangas, M Ángeles Vicente, Oliver Higuera Gómez, Avinash Ramchandani, Ismael Ghanem Cañete, María del Mar Muñoz Sánchez, Beatriz Castelo, Alejandra Rodríguez Capote, M^aDolores Mediano Rambla, Jacobo Rogado Revuelta y M^a Niveles Gómez Camacho	163
Ejercicio físico en mujeres con cáncer de mama durante el tratamiento con quimioterapia. Paula Jiménez-Fonseca, Alberto Carmona-Bayonas, Oliver Higuera Gómez, María Carmen Soriano Rodríguez, Avinash Ramchandani, Sara García Serrano, Alejandra Rodríguez Capote, Ismael Ghanem Cañete, Jacobo Rogado Revuelta, Margarita Mut Lloret, M^a	

Dolores Fenor de la Maza, Teresa García, Pilar de la Morena del Barrio, Carlos Jara i Caterina Calderón.....	164
La comunicació de las emociones a través del movimiento gimnástico. R. Grau, A. Busquets y M. Mateu.....	165
El repte competencial de sostenir-se a un mateix en la solitud d'espais naturals inusuals i fauna salvatge. Teresa Godall Castell i Daniel Martínez Corominas.....	166
Recurso de facilitación emocional. Carmen Sanjuán Pertusa.....	167
Valoració de l'esport adaptat i paralímpic entre els escolars de primària. M. A. Torralba, M. Braz, M. Rolim, K. Merari, A. Zafra i R. Mata.....	168
El fútbol, ¿un territorio de hombres? La educación de las emociones en el fútbol de élite femenino. Jon Berastegui Martínez.....	169
Programa de desarrollo de competencias socio-emocionales aplicadas al rendimiento deportivo (Aurrera) de la Real Sociedad de Fútbol S. A. D. Jon Berastegui Martínez, Luki Iriarte Echeberria y Juan Carlos López Ubis.....	170
Joc competitiu: estratègia per educar habilitats socials. Ramón Hidalgo Raya i Irantzu Muniáin Matos.....	171
L'esgotament emocional en professional d'alta exigència emocional. Laia Mestres Pastor.....	172

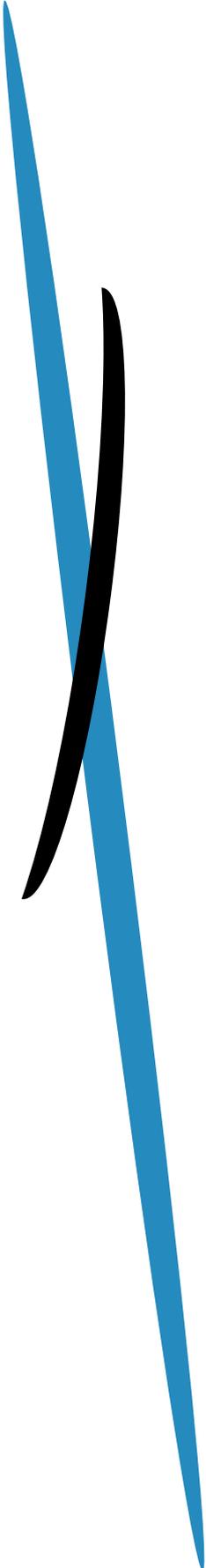
INTRODUCCIÓ

S'han celebrat les *XIII Jornades d'Educació Emocional* de la Universitat de Barcelona, gestionades per l'Institut de Ciències de l'Educació i el Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica (GROP), amb el tema *Educació emocional a l'activitat física i a l'esport* els dies 31 de març i 1 d'abril, amb uns 150 participants procedents no sols de Catalunya, sinó també de la resta de l'Estat espanyol i Llatinoamèrica.

Els assistents són experts en els camps de la pedagogia, psicologia, psicopedagogia, professorat d'educació física, entrenadors, àrbitres, atletes, ex-atletes d'elit, empresaris del món esportiu, acròbates i persones interessades amb la temàtica. Tots ells han pogut reflexionar sobre la importància d'educar les emocions a l'entorn de l'esport i l'activitat física, i específicament en aspectes com l'autoregulació de l'esforç, de la frustració, del respecte que cal tenir a les grades, del rol tan important que exerceixen els entrenadors, la necessitat de la formació permanent, i especialment, de la prevenció de la violència a les grades.

Les ponències dels experts, taules rodones, tallers, presentació de comunicacions i pòsters, han estat una oportunitat de formació, sensibilització i formació per a la pràctica de l'activitat física i l'esport des de la perspectiva emocional.

Ja s'estan planificant les *XIV Jornades d'Educació Emocional* amb el tema "*L'educació emocional, al centre del canvi educatiu*", amb la col·laboració d'Escola Nova 21 i Xarxes pel canvi, amb la data prevista del 16 i 17 de març del 2018.



COMUNICACIONES COMUNICACIONES

Aplicación de Inteligencia Emocional y herramientas de coaching en el rol directivo. El directivo coach

Application of emotional intelligence and tools of coaching in the managerial role. The Executive coach

Teresa Cosials López

tcosials@caixabank.com

Universitat de Barcelona. IL3 Universidad de Barcelona

Resumen. Asistimos a una época donde el constructo Inteligencia Emocional (I.E.) se nos presenta en muchas publicaciones. Todo y el debate aún abierto entre lo que realmente es la I.E., “hay un acuerdo bastante generalizado en que existen unas competencias emocionales, que son importantes para la vida y que pueden ser aprendidas, con múltiples aplicaciones en la educación, la salud y las organizaciones”. (Bisquerra, 2009:136). Al estar las organizaciones integradas por personas, consideré que como proyecto final del Posgrado de Inteligencia Emocional en organizaciones, de la Universidad de Barcelona, (2014-2015), era interesante crear un protocolo de implantación, aplicando I.E. que sirviera a un Director de Área detectar las prioridades de actuación de su área de negocio. Durante el proceso utilicé el plan de desarrollo que aplica la empresa de consultoría OVERLAP, en procesos de implantación de I.E. en organizaciones y que trabaja en diversas áreas de aplicación, entre ellas *Liderazgo* y *Aprendizaje y desarrollo*. En el apartado de Liderazgo, como directora de área me convierto en *Inspirational Leadership* y realizo a uno de los directores de mi equipo una EPC y una serie de cuestionarios, que nos conducen a hacer su proceso de coaching este año, cursando el Postgrado de Coaching en Entorno Laboral de la Universidad de Barcelona. Este trabajo de campo me ha convencido de los beneficios de la utilización de herramientas de I.E. y de coaching para gestionar equipos, permitiéndome convertirme así en *El directivo coach*.

Palabras clave: Inteligencia emocional, competencias emocionales, coaching, directivo coach.

Abstract. We are witness to an era where the concept of Emotional Intelligence (E.I.) shows up in many publications. Although there still is an open debate about what really is the I.E., there is a fairly widespread agreement that there is some emotional skills, which are important for life and that can be learned, with multiple applications in education, health, and organizations. (Bisquerra, 2009:136). Organizations are formed by people, so I thought that as final project of my E.I. postgraduate course, taken in the University of Barcelona (2014-2015), it would be interesting to build up an implementation protocol to be used by an area Director, as a tool to oversee priorities as well as to take better strategies in his business area. During the process I used the development plan that OVERLAP consulting company is applying when it implements E.I. processes un organizations. That includes E.I. *Leadership* and *learning and development*. As a Director Area, and in order to complete my postgraduate course of Coaching in the working environment at the University of Barcelona, I took the role of an "Inspirational Leadership" for one of my team directors using an EPC and a series of questionnaires that lead us to make your process of coaching through the year. This project has convinced me of the benefits of using I.E. and coaching to manage teams, allowing me to become *an Executive coach*.

Keywords: Emotional Intelligence, emotional competencies, coaching, Executive coach.

Introducción

El proyecto que presenté en el Posgrado de Inteligencia Emocional en organizaciones de la Universidad de Barcelona, consistió en la creación de un protocolo de implantación del rol profesional de DAN (director/a de un área de negocio de Caixabank), aplicando inteligencia emocional para detectar las prioridades de actuación al llegar a un área de negocio. Un área de negocio está formada por una veintena de oficinas bancarias y cuenta con un centenar de profesionales. El objetivo del trabajo fue el de aportar experiencias propias, conocimientos y un plan de desarrollo para orientar a un nuevo directora de área de negocio en el ejercicio de su rol.

El hilo conductor del proyecto fue el plan de desarrollo que aplica la empresa de consultoría OVERLAP en procesos de implantación de inteligencia emocional en organizaciones, teniendo en cuenta el informe de OVERLAP (2013). *Tendencias en aprendizaje y desarrollo 2013-2015*. Madrid (paper). Estas tendencias se recogen en cuatro categorías en función de su área de aplicación:

- Conocimiento del negocio
- Liderazgo
- Comercial
- Aprendizaje y desarrollo

Previo un diagnóstico del área de negocio (teniendo en cuenta información externa e interna) que recoge: Tendencias, DAFO de cada oficina, datos de información interna y plan comercial del área, se realiza:

- 1) Autoevaluación
- 2) Se marcan unos objetivos de mejora
- 3) Indicando acciones muy detalladas en cuanto a:
 - Estrategia.
 - Las personas que participaran.
 - Plan de implantación.
- 4) Se miden los resultados (en el desarrollo de personas y de la organización).

El trabajo incluyó una actuación con uno de los directores de mi equipo de trabajo, quien des del primer momento se mostró predispuesto a participar en el proyecto. En esta intervención se detallaron una serie de actividades hechas por él, con recursos aportados por los profesores de inteligencia emocional en organizaciones de la UB.

El proyecto se dirigía a directores de oficinas y a directores de área de negocio. Introduciendo el rol de DAN como líder de una unidad de negocio. Indicando las claves para un buen desarrollo del rol, con el objetivo de conseguir los retos de negocio y el desarrollo de las personas de su equipo. La creación de este protocolo de implantación (aplicando inteligencia emocional), junto con la experiencia, herramientas, y actuaciones en el ejercicio de mi rol de DAN, me ayudó a conocer las personas que componen el equipo que dirijo en la actualidad y a marcar las prioridades a nivel de negocio.

Desarrollo

La información clave que se necesitó para la creación de este protocolo fue la referida al entorno y a los datos de negocio de la entidad. En cuanto a la información del entorno, siguiendo el plan de implantación de OVERLAP, desarrollé el informe de "Tendencias", que recoge las novedades de lo que sucederá en el mercado empresarial cada dos años. Agrupadas en cuatro categorías, en función de su área de aplicación:

- A) Conocimiento del negocio
- B) Liderazgo
- C) Comercial
- D) Aprendizaje y desarrollo

En todas las áreas de aplicación, se conecta con la Inteligencia emocional o con competencias emocionales:

- Al poner a prueba la capacidad individual para la gestión de la información.
- Al tener que ver con la aplicación de las competencias analíticas (análisis/diagnostico).
- Al vincularse con innovación, trabajo en equipo, liderazgo.
- Al aportarnos autoestima por la valoración del cliente mediante encuestas calidad de servicio.
- Al requerirnos trabajar y aplicar:
 - La escucha activa, la empatía.
 - La capacidad de influencia.
 - Las habilidades sociales (comunicación, capacidad relacional).
 - Las habilidades de coaching.
 - La capacidad de auto regularse, la auto motivación, autoestima, autoconfianza.
- El pensamiento analítico /pensamiento conceptual.
- La flexibilidad, la adaptabilidad al cambio.
- La creatividad.
- La búsqueda y el análisis de la información, la planificación, la anticipación.
- La gestión de la diversidad y la multiculturalidad.
- El reconocimiento.
- La integración.
- La visión estratégica del negocio.
- La credibilidad, el rigor, la ética.
- La receptividad.
- El desarrollo de las competencias.
- La agilidad en la toma de decisiones.
- El "Empowerment".

Inspirational leadership

En otro orden de cosas, quiero destacar en el apartado de Liderazgo, la figura del rol del DAN como "Inspirational leadership"

Consiste en la capacidad del líder de perseguir un sueño y conseguir que su equipo "se embarque en él".

Su visión va más allá, busca la razón de ser de la compañía.

Su preocupación prioritaria son los valores y los principios, como la integridad.

Ayuda a sus colaboradores a descubrir su potencial.

Consigue que su equipo estime su trabajo, que sus colaboradores estén motivados por su trabajo y se auto lideren.

Inspira a otros a ir más allá de los resultados estándares.

Asegura la transmisión de conocimiento y la sucesión del liderazgo.

A nivel de gestión de emociones, el "Inspirational leadership" cree que:

-Las personas funcionan diferente si se les explica la razón de las decisiones.

-Sabe modificar las decisiones en función de las aportaciones del equipo.

-Acompaña en la ejecución de la decisión.

-Analiza los datos de la actividad realizada.

Esta figura tiene conexión directa con la I.E. o competencias emocionales siguientes:

-Impacto e influencia: pasión, capacidad de ilusionar, empatía.

-Visión, asertividad, flexibilidad, capacidad de análisis, coherencia.

-"Empowerment".

Tuve la satisfacción de constatar que en el desarrollo de mi rol de Dan, aplico muchas de las competencias relacionadas anteriormente.

El informe de Tendencias junto con el DAFO de cada oficina del área se utilizó para recoger la información externa, que junto con el plan comercial del año, el análisis de los datos de información interna, fueron las fuentes que sirvieron para diseñar la estrategia de negocio de cada oficina y del área de negocio, alineada con el plan estratégico de la entidad.

De la **evaluación** de los datos y en el apartado de *Gestión de personas*, el diagnóstico fue:

-El desconocimiento de una parte del equipo directivo y de los integrantes de los equipos de las oficinas del área de negocio.

Por lo que marqué un **objetivo** para abordarlo:

-Indagar las competencias de los directivos.

Haciendo **unas acciones** detalladas:

-Estrategia: - Calendario visitas oficinas

- Información personas que componen el equipo.

- Datos de negocio y de calidad de la oficina.

-Personas implicadas: Dan, director/a, equipo.

-Plan de implantación: -Entrevista director/a. (Utilizando preguntas que tienen en cuenta los conceptos de I.E., de emoción y el modelo de habilidades de Salovey y Mayer). (Mari, 2014)

-Revisión EPC vigente.

Y por último **mediando** la evolución de cada acción:

-En cuanto a la organización, observar el incremento de los resultados de las oficinas.

-Y en cuanto a la EPC directiva, seguir la evolución de las áreas de mejora, concretamente en las áreas de Dirección, comunicación en el equipo, liderazgo y desarrollo.

Preguntas tipo:

¿Cómo te sientes liderando esta oficina?

¿Cómo se siente tu equipo, que quiere y desea?

¿Cómo los ves?

¿Cómo va la oficina?

¿Qué piensas de los objetivos a conseguir? ¿Qué es fácil conseguir a corto? ¿Qué es más difícil? ¿Qué necesitas para hacerlos?

¿Qué crees que piensa el equipo de los objetivos a conseguir?

¿Cómo está tu equipo para hacerlos?

¿Qué estrategia sigues para implicar al equipo en la consecución de los objetivos?

¿En qué puedo ayudarte yo como DAN?

Actuación con un director de mi equipo

A parte del protocolo que utilicé con los directores de mi equipo, creí conveniente hacer una intervención específica, a un director de mi área de negocio y Marc se prestó a colaborar en el proyecto.

En algunos momentos detecté que estaba nervioso porque no acababa de lograr los objetivos de negocio de su oficina y pensé que si era capaz de hacerle verbalizar los motivos, podía ayudarlo a tomar conciencia de la emoción que tenía en ese momento y como le afectaba la manera en que percibía la realidad y tomaba decisiones.

Empezamos a trabajar, haciendo su EPC anual, una EPC completa, meditada y consensuada.

En jornadas posteriores, mantuvimos una serie de entrevistas en las que trabajó diversos cuestionarios:

“Test de estilos de liderazgo” (ESADE, 2015) Curso en CaixaBank. (Hecho por su SDC)

“Cuestionario de estilo de aprendizaje” (Romo, 2015) Clase en PIE- IL3-U.B.

“Medidor de estado de ánimo” (Mari, 2014a, b), cuyos ejes son Intensidad (Baja/Alta) y Calidad (Negativa/Positiva).

“Preguntas para medir el estado de ánimo” (Grande, 2015).

Finalmente realizamos una conversación de mejora relacional, concretamente la conversación de creación de vínculos. (CCV). Que me permitió exponer mis peticiones y ofrecimientos para desarrollar tareas conjuntamente. (ESADE, 2015)

Trabajé con todos estos recursos y en la puesta en común final con Marc, después de todas las actuaciones efectuadas y le pregunté:

¿De qué te ha servido todo lo que hemos trabajado hasta hoy?

Su respuesta fue:

“Me ha servido para tomar conciencia de mi emoción actual y de mi estilo de liderazgo”.

La confección de los cuestionarios, las respuestas a las preguntas efectuadas referidas a su estado de ánimo, la observación de los rasgos característicos de los diferentes estilos de liderazgo y el test que sobre él hizo el subdirector de su oficina, le sirvieron para tomar conciencia de cuáles eran sus estilos dominantes (afiliativo y capacitador), así como su estilo de aprendizaje (divergente).

Consideró que tenía que cambiar la forma de dirigirse a su equipo, y a la vez, la comunicación (grupal e individual), la creación de un espacio semanal definido y concreto, haciendo seguimiento y acompañamiento individual semanalmente a cada uno de ellos, que se ocuparía de la formación y del desarrollo del talento del equipo (a demanda o cuando se detectara la necesidad).

Como KPI observable en resultados de negocio, escogió un indicador de efectividad comercial de publicación semanal. Y en gestión de personas, el seguimiento de las áreas de mejora de las EPC efectuadas a sus colaboradores en el 2015.

Diagnóstico final de la actuación

Su emoción quedó reflejada en el medidor de estado de ánimo, en la parte de Alta Intensidad y Calidad Negativa (muy enfadado).

En cuanto a su estilo de liderazgo tomo conciencia de la conveniencia de aplicar diversos estilos de liderazgo, para tratar la diversidad y las distintas situaciones que se puedan plantear.

Como cambio que le hacía salir de su zona de confort, se propuso efectuar un seguimiento/acompañamiento individual a los miembros de su equipo, midiendo sus resultados de una manera sistemática, es por esta razón que consideré que un proceso de coaching podía facilitarle este camino.

Proceso de coaching

El pasado mes de enero iniciamos el proceso de coaching con Marc, durante el Postgrado de coaching en entorno laboral (CEL) en IL3, U.B.

El proceso se aplicó en el ámbito laboral donde Marc quiere mejorar la gestión del tiempo, conciliar su vida personal, familiar y personal, cree que podría liberar más tiempo del ámbito profesional si su equipo de trabajo lo ayudara y se implicara más de lo que lo hace actualmente.

Los objetivos del proceso de coaching fueron la mejora de la gestión del tiempo y la consecución de los retos de negocio de su oficina.

El primer tema que quiso trabajar conmigo fue el "mejorar la gestión del equipo, encontrar formas de gestionarlos naturales". Para él era importante encontrar la manera de hacerlo de forma natural, no estaba habituado a hacer seguimientos individuales con el equipo, normalmente los hacía en grupo y tenía dificultades para hacer ver al equipo que tienen responsabilidad en los resultados de la oficina, resultados que durante el trabajo del PIE (2015) y que le provocaban inquietud preocupación, que le hacían sentir rabia, impactando negativamente en su pensamiento porque siente frustración: "No llego..."

Durante el TFP del PIE, se hizo evidente que Marc aplicaba básicamente un liderazgo afiliativo, y capacitador, "este último funciona en muchas situaciones de negocio y especialmente bien cuando los empleados son ya conscientes de sus puntos débiles y tienen ganas de mejorar su desempeño" (Goleman 2000:15).

La tipología del coachee (físico-emocional) como señalan Fiol y Obiols (2013:71-72) requiere que el coach le ayude a responsabilizarse de sus actos y a establecer Planes de acción y mejora (PAM) concretos y definidos.

Quiso trabajar desde la primera sesión, nuevas formas de gestión con las personas de su equipo de trabajo, conseguir de manera sutil, que el equipo no notara que les está exigiendo resultados y a la vez, interiorizar y hacerse suyo este nuevo hábito, el de la exigencia cuando sea necesaria, como me manifestó: "Convertirlo en zona de confort".

Marc empezó el proceso en la etapa de Conscientemente incompetente (era consciente y quería mejorar, había voluntad de cambio), yo sabía el objetivo que perseguía y para ayudarlo contaba con el conocimiento que tengo de él como profesional de mi equipo.

Para mí fue necesario en todas las sesiones estar muy presente, sacarme el sombrero de mentor y ponerme el de coach, y establecer un buen rapport que me permitió

aproximarme al coachee de una manera más personal (no como jefe). El feedback fue la herramienta necesaria para saber si lo que yo entendía era lo que él quería decirme.

La aplicación de la metodología del coaching, me ayudó a hacerle avanzar hacia su objetivo de mejorar la gestión del tiempo, para ello definió dos sub-objetivos que se medían con estos dos KPI'S

- 1) Salir dos días a la semana antes de las 18h. de la oficina.
- 2) Conseguir a 31-12-2016 un indicador de efectividad comercial de 100.

Valoración del proceso de coaching

Trabajamos a lo largo de 18 sesiones con PAM'S muy definidos y cada vez más acotados. Durante esas sesiones Marc aprendió a organizarse, ordenarse, a gestionar mejor su tiempo, interiorizó la importancia de la planificación, la necesidad de marcar unos objetivos (para él y para el equipo) y hacer un seguimiento regular de los mismos, afrontando las desviaciones cuando las detectaba. Fue consciente de la importancia de mostrar sus sentimientos y decir lo que ofrece y espera de cada uno de los integrantes del equipo, de ser asertivo, de exigir y ayudar a crecer al equipo que dirige, a la vez que crecía el personal y profesionalmente. Todo esto lo manifestó durante el cuestionario de cierre del proceso, y lo hizo constar en la referencia que me escribió como coachee, para que yo pudiera utilizar como coach.

Marc actualmente se siente satisfecho viendo sus progresos y es consciente de que debe seguir trabajando y aplicando el método que empezó a instaurar durante el proceso, para pasar de la fase de "Conscientemente competente" (cuando acabamos el proceso de coaching) a "Inconscientemente competente", y adquirir estos hábitos de manera inconsciente.

Al inicio del proceso se sentía satisfecho en un 50% respecto a los dos objetivos, y una vez cerrado el proceso, en cuanto al primer objetivo su satisfacción subió al 75% y en cuanto al segundo al 70%, o sea que la evolución fue positiva.

A modo de conclusión

Durante la defensa del TFP de coaching, (cuyo tribunal estaba compuesto por la Dra. Meritxell Obiols y el profesor César Fernández), este último me preguntó cómo me había sentido ejerciendo de "directivo coach", a lo que contesté:

Que tenía el convencimiento (por haberlo así experimentado) de que cualquier directivo, que normalmente ejerce como mentor de su equipo, utilizando herramientas de la metodología del coaching consigue elevar el potencial de los profesionales de su equipo, sus competencias y contribuciones a los resultados de negocio, a la vez que fomenta el camino de su propio crecimiento personal y profesional como directivo.

Que me sentí muy satisfecha por el resultado obtenido estos dos años, cursando el PIE y el CEL en la U.B. Durante este tiempo pude contrastar como ejercí de facilitador al coachee para que se responsabilizara de sus actos y de sus consecuencias, le animé a establecer objetivos y planes de acción concretos de los cuales debía hacer seguimiento sistemático. Su estado de ánimo actualmente ha variado y se siente optimista para acabar de conseguir esos objetivos a final de año.

Por mi parte soy consciente de que durante estos dos años he aprendido mucho. La pregunta es mi compañera diaria y la metodología del coaching me ha aportado una nueva

mirada no solamente con el coachee sino también en mi entorno personal y profesional (evitar juicios, observar) considero la herramienta del coaching muy potente que me ha dado mucha visión y que me ha ayudado a regular mejor mis emociones.

Antes de acabar quiero compartir algunos fragmentos de "El directivo coach" (Iturrioz, 2010:167-170) que me han resonado al leerlo:

"Nuestra sociedad necesita que las empresas adopten una cultura más orientada hacia las personas. Una cultura que tenga en cuenta sus necesidades y potencialidades; una cultura que tenga en cuenta los números y las emociones. Necesitamos directivos cuyo principal objetivo sea cerrar la brecha entre el potencial y el desempeño de las personas.

Para ello, es imprescindible un modelo de dirección diferente. Un modelo de dirección que no solo afirme la contribución crítica de las personas para la consecución de los resultados, sino que practique e implante un nuevo estilo de gestión.

Esta nueva manera de dirigir, se debe alimentar de los principios y prácticas del coaching. Entendiendo por coaching el arte de conducir conversaciones de ayuda para liberar el potencial de una persona e incrementar al máximo su desempeño.

Tal y como sucede en el coaching, la relación entre el directivo y las personas de su equipo es el factor clave para el éxito. El cambio emerge en las relaciones con un directivo totalmente comprometido con una oferta permanente de ayuda y apoyo a las personas del equipo.

El acuerdo sobre los objetivos a alcanzar, el mutuo respeto, la empatía y el sentimiento de ser aceptado y no juzgado, incluso después de confesar errores cometidos, son factores críticos para la relación y para esta nueva manera de dirigir.

También es crítico pasar de las instrucciones a las preguntas. Las preguntas obligan a prestar atención, a concentrarse en la precisión y crear un circuito de feedback. Las preguntas oportunas e inteligentes pueden aportar mucho a la transformación y al crecimiento de las personas.

El nuevo estilo directivo requiere una nueva teorización y sobre todo requiere práctica. Requiere, además una nueva visión sobre uno mismo y sobre los demás.

Es necesario avanzar en el autoconocimiento. Los directivos deben estar en completa y vibrante conexión con los demás, siendo conscientes de su experiencia sensorial, lo que uno está experimentando y sintiendo, concediendo toda la atención a los demás.

La tarea de coaching exige las más altas cualidades del directivo: empatía, integridad y disposición en la mayoría de los casos, a adoptar un enfoque totalmente diferente con su personal (Whitmore)

La panacea de un directivo es tener éxito y disfrutar. Es decir, conseguir los objetivos marcados garantizando el futuro de la empresa y, a su vez, disfrutar cada día, cada hora, cada minuto. Para ello es necesaria una actitud de servicio no sólo hacia los clientes sino también hacia los equipos.

Esta manera de dirigir requiere un alto nivel de consciencia, una reflexión permanente y una experimentación constante para poder posibilitar el desarrollo de las personas y de las organizaciones.

A su vez, el directivo debe ser consciente de que este camino no está exento de dudas. Para esos momentos y para ir creciendo permanentemente cabe apuntar la conveniencia y la necesidad de tener un supervisor; es decir un experto que tutele y ayude en la práctica directiva.

En resumen, gestionar como un coach es una manera más agradable de hacer mejor los negocios, posibilitando la consecución de objetivos, el crecimiento de los equipos y el de uno mismo."

En mi opinión, "el directivo coach" tiene la gran oportunidad de favorecer el crecimiento profesional de su equipo, para ello debe interesarse por las personas, saber que les motiva, cuál es su estado de ánimo, sus aspiraciones, sus competencias, sus fortalezas y sus áreas de mejora, considerar la diversidad de su equipo, para que, aplicando empatía, con visión

de observador, sin juzgar, pueda facilitar ese camino de crecimiento, que a la vez pivota en su propio crecimiento personal y profesional.

Las organizaciones que facilitan la actuación de este rol de “directivo coach”, son entidades sensibles a la aplicación de la inteligencia emocional en sus áreas de negocio, y a la vez creen en esta nueva mirada y estilo de liderazgo que aporta mayores beneficios en términos de ROE, clima laboral y crecimiento personal y profesional de las personas que componen sus equipos de trabajo.

Bibliografía

- Bayón, F. (2010). *Coaching Hoy Teoría general del coaching*. Madrid: Editorial universitaria Ramón Areces.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Editorial Síntesis S.A.
- ESADE (2015). Curso en Caixabank. Test de estilos de liderazgo y Conversación Creación Vinculos (CCV).
- Fiol, A., y Obiols, M. (2013). *Coaching para todos, herramientas para el cambio personal y profesional*. Barcelona: Plataforma Editorial.
- Goleman, D. (2000). El liderazgo que da resultados. *Harvard Business Review*, 152.
- Grande, M.C. (2015). Compañera del PIE, sobre preguntas para aplicar al medidor de estado de ánimo, del PIE en IL3 Universidad de Barcelona.
- Mari, L. (2014a). Clase del 14-11-2014 del Modelo de habilidad de Salovey y Mayer. Postgrado Inteligencia emocional (PIE). En IL3, Universidad de Barcelona.
- Mari, L. (2014) Clase del 20-12-2014 sobre el medidor de estado de ánimo. PIE. En IL3, Universidad de Barcelona.
- Romo, M. (2015). Clase del 20-03-2015 sobre el cuestionario de estilos de aprendizaje. PIE. En IL3, Universidad de Barcelona.

Compromís amb un mateix i compromís en el treball. Com trobar l'equilibri? A partir d'un mètode: la gestió de les energies i el Coaching

Oneself commitment and engagement at work. How to find the balance? From a method: energy management and Coaching

Iolanda Gasques Ruiz

igr74@hotmail.com

Universitat de Barcelona. IL3 Institut de Formació Contínua.

Resum. Per a poder sobreviure, avançar i evolucionar en un entorn de canvi continu com en el que ens trobem actualment, les organitzacions necessiten tenir empleats motivats i, física i mentalment, sans. Tota organització que vulgui sobreviure en el temps ha de cuidar el seu actiu més valuós, les persones. El meu objectiu d'aprenentatge ha estat com trobar l'equilibri entre un mateix i el compromís en el treball, com trobar l'excel·lència. Com crec que el podem trobar? A partir d'un mètode i aquest mètode és la gestió de les energies física, emocional, mental i espiritual vs. la gestió del temps. Assolir i gestionar l'energia que ens aporti benestar, motivació i compromís. Després d'aquests dos anys afegiria el Coaching com a metodologia personalitzada que ens facilita anar d'on estem a on volem estar, que facilita recórrer el camí que hi ha entre el que "som" i el que volem "ser", que ens ajuda a descobrir el nostre potencial i trobar les nostres respostes. Ens permet assolir els nostres objectius, ens porta de la reflexió a l'acció d'una manera sostinguda, treballant les fortaleses de cadascú de nosaltres que serem els responsables i creadors del nostre procés de canvi.

Paraules clau: Professionalitat, benestar, excel·lència, passió, empoderament.

Abstract. In order to survive, advance and evolve in a changing society as we are today, organizations need to have motivated employees, and mentally and physically healthy. Any organization that wants to survive in time must take care of your most valuable asset, people. My goal has been learning how to find the balance between self and commitment to work, finding excellence. How can I find that? From a method, and this method is the management of physical, emotional, mental and spiritual energies vs. time management. Achieve and manage the energy we generate wellness, motivation and commitment. After these two years I would add Coaching as a personalized methodology that enables us to go from where we are to where we want to be. Coaching facilitates the path between what we are and what we want to be. It helps us to discover our potential and find our answers. Coaching allows us to achieve our goals. Coaching brings reflection to action. Each person will work with your strengths and will be responsible and creative about our process of change.

Keywords: Professionalism, wellness, excellence, passion, engagement.

Introducció

Crec que cal prevenir enlloc de curar i la prevenció implica coneixement, estudi i desenvolupament de competències emocionals. També crec profundament que cal generar compromís en el treball, crec que les persones compromeses en el treball, en la seva professionalitat són les que aporten més valor afegit, són les proactives, les que tenen iniciativa personal, les que col·laboren amb els demés i treballen en equip. Són persones que es fan responsables de la seva formació, que busquen la millora continua i es comprometen amb l'excel·lència, busquen l'excel·lència en tot el que fan. També crec que les organitzacions volen i busquen empleats compromesos, que no pateixin estrès, que tinguin baixos índexs d'absentisme i el concepte d'engagement és el que em permet entendre i explicar com podem arribar a tenir persones compromeses en organitzacions emocionalment intel·ligents.

Què caracteritza els estats de benestar? Què els potencia? No existeix un model per a tots sinó que cadascú de nosaltres ha de trobar el seu model, aquell que li permet maximitzar les seves fortaleses, que el fa sentir bé.

Objectiu

Com podem arribar a l'engagement en el treball? Partint de la persona, del compromís amb un mateix, de la necessitat de desenvolupar competències emocionals, principalment aquelles que fan referència a les habilitats de vida i benestar, que juntament amb un mètode per la gestió de la nostra energia ens permet aconseguir l'equilibri. Desenvolupar un mètode per trobar l'equilibri ens porta a l'engagement en el treball, ens porta a veure com és d'important desenvolupar persones engaged, persones vitals i enèrgiques, persones amb competències emocionals, persones implicades i també ens permet observar com aquestes persones només poden conviure en organitzacions emocionalment intel·ligents. Cal que tinguem competències emocionals i un mètode, cal que gestionem la nostra energia per assolir l'objectiu, l'equilibri.

Propòsit

Desenvolupar les competències emocionals, gestionar les nostres energies i acompanyar-ho amb un procés de Coaching permet aconseguir l'equilibri que ens ajuda a mantenir i potenciar el compromís amb nosaltres mateixos i implicar-nos en el treball.

Hem de treballar per fer responsables a les persones de la seva salut física, mental i emocional per tal de generar compromís amb un mateix, en el treball i a la societat. Es necessari que ens impliquem, que ens apassionem en tot allò que fem cada dia, ja sigui a la feina, amb la família, amb els amics, amb la societat i amb nosaltres mateixos, en el nostre creixement interior i en la nostra professionalitat.

Desenvolupament

Marc teòric i descripció del treball

Els pilars teòrics que fonamenten l'assoliment de l'equilibri partint del desenvolupament de competències i de la gestió de les energies vs. la gestió del temps, són quatre:

1. Model pentagonal de competències emocionals del GROPE (Grup de recerca en Orientació Psicopedagògica).

Definició de competència emocional:

Entenem les competències emocionals com el conjunt de coneixements, capacitats, habilitats i actituds necessàries per prendre consciència, comprendre, expressar i regular de manera apropiada els fenòmens emocionals. La finalitat d'aquestes competències s'orienta a aportar valor afegit a les funcions professionals i promoure el benestar personal i social. Les competències emocionals són un aspecte important de la ciutadania activa, efectiva i responsable. La seva adquisició i domini afavoreixen una millor adaptació al context social i un millor afrontament dels reptes que planteja la vida. Entre els aspectes que es veuen afavorits per les competències emocionals estan els processos d'aprenentatge, les relacions interpersonals, la solució de problemes, la consecució i manteniment d'un lloc de treball, etc. (Bisquerra, 2009:147).

- 1.1.** Consciència emocional, és prendre consciència de les pròpies emocions, donar nom a les emocions i comprendre les emocions dels demés.
- 1.2.** Regulació emocional, és la capacitat d'expressar les emocions d'una manera eficaç, amb una expressió adequada i habilitats d'afrontament. També és la capacitat per autogenerar emocions positives.
- 1.3.** Autonomia emocional, és responsabilitat, actitud positiva, autoeficàcia emocional, automotivació, autoestima, resiliència.
- 1.4.** Competència social, és la capacitat de tenir bones relacions amb d'altres persones. Inclou escolta activa, respecte pels demés, comunicació receptiva i expressiva, compartir emocions, ser assertiu i la prevenció i solució de conflictes.
- 1.5.** Competències per a la vida i el benestar, ens permeten organitzar la nostra vida de manera sana i equilibrada, facilitant el benestar i el fluir.

2. Model d'habilitats de Salovey i Mayer (1990).

Salovey i Mayer (1990) defineixen la intel·ligència emocional com la capacitat d'identificar, utilitzar, entendre i manejar les emocions pròpies i les alienes. Assimilo el Model d'habilitats de Salovey i Mayer amb el treball amb cadascuna de les quatre energies. Per arribar al benestar hem de treballar l'habilitat d'observar amb precisió, identificar i expressar com estem; hem de treballar l'habilitat de generar i utilitzar sentiments que facilitin pensaments que ens condueixin a com volem estar; hem de treballar l'habilitat de comprendre i entendre perquè estem d'aquesta manera i, finalment, hem de treballar l'habilitat per regular i manejar el què podem fer.

- 2.1.** Percepció emocional → Identificar → com estic? Habilitat per detectar emocions pròpies, dels demés i de l'entorn.
- 2.2.** Facilitació emocional → Utilitzar → com vull estar? Capacitat de generar una emoció en nosaltres mateixos i en els demés.
- 2.3.** Comprensió emocional → Entendre → per què estic així? Entendre les causes de l'emoció i poder-les preveure.

2.4. Regulació emocional → Manejar → què puc fer? Obertura a les emocions i combinació amb la reflexió.

3. Training System de Loehr i Schwartz (2003). Managing Energy.

L'energia és un recurs molt valuós tant per les persones com per les organitzacions, que gestionat correctament pot esdevenir il·limitat. La quantitat i la qualitat de la nostra energia no està limitada, en canvi, el nostre temps és limitat. Gestionar el temps eficientment no és garantia de que puguem tenir la suficient energia. Per aconseguir un alt rendiment ens hem de focalitzar en l'energia. Les habilitats que desenvolupem en la gestió de l'energia faran possible el ple compromís, el compromís personal i professional. Per ser una persona compromesa cal que tinguem els nivells correctes d'energia física, cal que estiguem connectats emocionalment, cal que ens focalitzem mentalment i que estiguem alineats espiritualment.

Cal una actitud positiva per poder veure les oportunitats que ens dona la vida i, a banda de tenir talent, vocació i constància cal tenir un mètode per arribar a l'objectiu marcat (Fuster, 2013).

La gestió de la nostra energia la podem assimilar a un sistema d'entrenament. Cal que seguim un entrenament per arribar a ser bons en el que fem. Ho podem assimilar als esportistes professionals que entrenen totes les seves energies per arribar a ser els millors en la seva categoria. Entrenen molt per jugar unes hores en cada competició. El nostre model d'entrenament ha de començar per connectar-nos amb el que volem ser i volem fer, és a dir, hem de començar per l'energia espiritual per arribar a l'energia física, passant per la mental i l'emocional. Els nostres tres cossos han de treballar en equip, han de tenir un únic objectiu que és evitar que pugui regnar el caos i la confusió quan ens trobem davant de situacions difícils. Cadascun dels nostres cossos té diferents necessitats i cal que siguem bons observadors per veure i conèixer la manera de mantenir-los en bon estat i així aconseguir l'equilibri i el benestar. Cadascuna de les nostres energies té una vibració diferent. Les energies emocional i mental són les més ràpides, les primeres que hem de començar a conèixer i a gestionar i, a la vegada, són les que aconseguen equilibrar l'energia física, que és la més lenta. Els canvis a l'energia física són els més lents, són els últims que s'exterioritzen.

3.1. Energia física: alimentació, descans i exercici.

3.1.1. Alimentació

Una alimentació energètica sense ser excloent sinó integradora, ens permet englobar cos (energia física), ment (energia mental) i emocions (energia emocional) per aconseguir més energia i vitalitat, portant una dieta basada en el poder energètic dels aliments. La qualitat de l'alimentació està íntimament lligada a la qualitat de la salut i la manera de viure.

*"Que la medicina sigui el teu aliment, i l'aliment la teva medicina". Hipòcrates.
(Bradford, 2011:11).*

Tots els aliments poden formar part de la nostra dieta, no cal renunciar a aquells que més ens agraden, però cal decidir des del coneixement, des del que ens aporten i com ens beneficien o perjudiquen. La nostra alimentació ha de formar part del nostre dia a dia i ha de formar part dels nostres hàbits de vida saludables. És una opció de vida, és un camí a seguir, és una opció a llarg termini. L'alimentació

energètica és sentit comú, intuïció i sensibilitat a la nostra cuina i al nostre cos. Som el que mengem.

3.1.2. Descans

Cal donar importància al descans i a les hores que dormim, ja que quan dormim reparam el nostre sistema nerviós. És important aprendre a descansar 8h, per regla general, i a equilibrar les nostres hores entre activitat i descans. Per a què la son sigui reparadora cal que els seus cicles siguin harmoniosos, que no es trenquin. L'insomni provoca un descans insuficient que afecta directament a la nostra salut i a la nostra vida quotidiana.

3.1.3. Exercici

El nostre objectiu ha de ser practicar una activitat física regular. La millor manera per assolir un hàbit és la progressió. Anar adaptant l'exercici incrementa l'autoestima i el benestar. Cal que marquem uns objectius concrets i introduir uns entrenaments personalitzats al nostre dia a dia, ja que cada persona té unes capacitats i unes necessitats i, de la mateixa manera que ens passa amb l'alimentació, l'exercici que va bé a una persona pot ser que no sigui l'ideal per a una altra.

3.2. Energia emocional: conèixer, depurar i alimentar.

Els nostres pensaments son l'aliment del nostre cos emocional. El nostre cos emocional també té unes necessitats que a diferència del nostre cos físic no podem veure. Per aquest motiu hem de conèixer el nostre cos emocional perquè si està en desequilibri pot alterar tant les nostres funcions físiques com mentals. Cal conèixer i escoltar al nostre cos emocional. Cal depurar les nostres emocions a diari per a que no s'acomodin i ens generin toxicitat. Si volem aconseguir una salut forta que ens permeti mantenir la qualitat dels nostres pensaments hem de depurar i reciclar a diari el nostre cos emocional, com ho fem amb la brossa física que generem. Cal alimentar el nostre cos emocional però desconeixem com fer-ho perquè no té ni boca, ni dents, ni estómac. Quins són aquests aliments emocionals? Una vegada més no existeixen les dietes estàndards. Per algunes persones pot ser la música, per d'altres pintar, etc. Cal que siguem conscients de la nostra pròpia vida i que visquem el present amb coratge, sense tenir-li por.

3.3. Energia mental

L'energia mental ens aporta una visió apropiada de les coses i un optimisme realista. El sistema nerviós és el nostre sistema de comunicació i cal mantenir-lo amb vitalitat i força. Si el nostre sistema nerviós està dèbil, tot ens semblarà estressant, el món ens controlarà i estarem fora del nostre centre vital. Som els nostres pensaments, per tant, cal que creem pensaments positius. Enfocar-nos al present és un acte de saviesa que ens ensenya a ser responsables i creadors de la nostra vida. Amb presència i connexió podem ser més conscients de les energies que ens influencien. Podem entrenar la nostra ment a escollir els pensaments que desitgem. Hem de valorar i agrair el que tenim.

"Parar i estar present, això és tot". (Kabat-Zinn, 2005, citat a Cebolla, García-Campayo i Demarzo, 2014:20).

3.4. Energia espiritual

A mesura que anem creixent espiritualment, cada vegada necessitem menys atenció exterior per sentir-nos bé amb nosaltres mateixos, ja que existeix més consciència i presència. L'energia espiritual és la gasolina de la passió, de la constància i del compromís. Quan tan sols seguim les instruccions que ens dona la nostra ment, sense alinear-nos amb el nostre ser, la nostra energia espiritual disminueix i, poc a poc, es veuran afectats tots els nostres nivells d'energia. Es paralitza la nostra evolució, produint-se apatia, estancament, dolor i fins i tot malaltia, ja que estem suprimint la nostra energia vital, la que ens pot ajudar en qualsevol canvi que vulguem realitzar. Quan realitzem el que ens apassiona, l'èxit i l'estabilitat arriben i es mantenen en el temps. Cal que reciclem les nostres emocions de manera constructiva. No existeixen errors sinó lliçons i aprenentatge. Hem de basar la nostra felicitat en assoliments interiors de canvi i desenvolupament personal. Hem de buscar l'equilibri entre el que pensem, el que sentim i el que fem. Ens hem de preguntar cada dia si el que fem està en línia amb els nostres valors i, si no ho estan, preguntar-nos perquè ho estem fent així.

La revolució ètica comença amb un acte de consciència i, posteriorment, amb una presa de responsabilitat dels propis actes. És el mateix ciutadà el qui es converteix en agent transformador, en un actor responsable, en un petit revolucionari dins del seu entorn. Per assolir aquesta fita, cal que el ciutadà s'adoni del seu poder, que s'adoni d'allò que pot canviar en el seu petit entorn si ell mateix canvia d'actituds, d'hàbits i de maneres d'actuar (Torralba, 2014:125).

Cal que comencem des de la nostra energia espiritual perquè és el nostre eix, la nostra columna vertebral. Calen valors i cal que fluïm, cal que experimentem estats d'experiència òptima, estats de consciència anomenats *flow*, caracteritzats per un profund sentiment de gaudi, de concentració activa i d'absorció en el que s'està fent. El *flow* es produeix quan existeix equilibri entre els reptes i les competències per realitzar una activitat. Si el repte és major provocarà ansietat i frustració, mentre que si és inferior provocarà avorriment.

4. Psicologia Positiva

La psicologia des dels seus inicis s'ha centrat exclusivament en solucionar problemes i trastorns i no tant en la prevenció i millora de la vida de les persones, del seu benestar. És Martin Seligman l'any 1998 el primer que introdueix el concepte de psicologia positiva com una nova àrea de la psicologia, quan la tria com a tema del seu mandat com a president de l'Associació Americana de Psicologia. El punt de partida principal de la Psicologia Positiva és la crítica a les insuficiències del model mèdic vigent de la salut basat en la cura. Els principals impulsors són Seligman i Csíkszentmihályi (2000), els quals publiquen un número especial sobre psicologia positiva a la *Revista American Psychologist* on suggereixen que l'objectiu de la psicologia positiva ha de ser canviar el punt de visió de la psicologia, no dedicant-se exclusivament a solucionar les coses que van malament sinó a construir-ne de noves, des del punt de vista positiu.

Definició de Psicologia de la Salut Ocupacional Positiva segons Salanova i Schaufeli (2009:84-85):

estudi científic del funcionament òptim de les persones i dels grups en les organitzacions, així com la seva gestió efectiva. L'objectiu de la Psicologia de la Salut Ocupacional Positiva és descriure, explicar i anticipar el funcionament òptim en aquests contextos, així com optimitzar i potenciar la qualitat de vida laboral i organitzacional.

Els objectius de la Psicologia de la Salut Ocupacional Positiva son bàsicament dos: què caracteritza als empleats saludables i com són els treballs i les organitzacions saludables. Històricament la Psicologia de la Salut Ocupacional ha estudiat l'estrés laboral i el malestar psicològic i cal que es doni un nou paradigma, ja que l'actual no és suficient a les noves organitzacions. Ha d'estar complementat en la Psicologia de la Salut Ocupacional Positiva. Hem de tenir una visió global i científica del funcionament de les persones i dels grups a les organitzacions per poder aplicar una gestió efectiva dels recursos humans. L'engagement és un dels elements que s'està estudiant en el nou enfocament de la Psicologia de la Salut Ocupacional.

L'engagement es defineix com "un estat mental positiu, de realització, relacionat amb el treball que es caracteritza pel vigor, la dedicació i l'absorció" (Schaufeli, Salanova, Gonzalez Romá y Bakker, 2002a, p.74). El vigor es caracteritza pels alts nivells d'energia i resistència mental mentre es treballa, pel desig d'esforçar-se en el treball que s'està realitzant inclús quan es presenten dificultats. La dedicació fa referència a una alta implicació laboral, juntament amb la manifestació d'un sentiment de significació, entusiasme, inspiració orgull i repte pel treball. Per últim, l'absorció es produeix quan la persona està totalment concentrada en el treball, quan el temps li passa ràpidament i presenta dificultats a l'hora de desconnectar del que s'està fent, degut a les fortes dosis de gaudi i concentració experimentades (Salanova i Schaufeli, 2009:109).

Les organitzacions actuals es veuen sotmeses a constants canvis per a poder adaptar-se a l'entorn i cal que existeixi flexibilitat perquè aquests canvis cada vegada son més ràpids. El binomi organització-empleat ha d'estar connectat, han d'anar en una mateixa direcció. Per a que les empreses puguin evolucionar i sobreviure cal que els seus empleats tinguin la capacitat i la voluntat per adaptar-se a aquests canvis. Cal que vegin els canvis com a reptes i oportunitats per a l'aprenentatge, el creixement i el desenvolupament. No s'han de resistir als canvis sinó veure'ls com un procés en el que adquireixen nous coneixements, guanyen en habilitats i es desenvolupen. Han d'estar disposats a invertir psicològicament en els seus llocs de treball. En aquest context el capital humà passa a ser un bé molt valuós i això implica que les empreses que vulguin continuar sent innovadores i competitives han de promoure empleats engaged a les seves organitzacions. Quines són les competències que han de tenir aquests empleats per arribar a tenir un rendiment òptim en aquest entorn canviant?

S'incideix en l'energia així com en les competències emocionals (Taula 1) . Cal entrenar habilitats per gestionar la nostra energia. Els empleats han de partir d'una salut física i mental sense deixar de banda l'energia emocional i espiritual.

Taula 1. Competències dels empleats engaged. Font: Salanova i Schaufeli (2009).

Competències emocionals
Intel·ligència emocional, empatia, optimisme, esperança, confiança, autoestima
Competències cognitives
Vigilància, atenció, concentració, creativitat, innovació
Competències motivacionals
Curiositat, obertura a noves experiències
Voluntat d'aprenentatge i desenvolupament
Ment oberta al canvi i flexibilitat
Autoeficàcia, autocontrol, energia, iniciativa personal, pro activitat
Competències conductuals
Habilitats per la gestió del temps i de negociació
Habilitats socials, interpersonals i de comunicació

Podem afirmar que l'engagement en el treball és un estat psicològic de realització o l'antítesi positiva del burnout, ja que tenen una correlació negativa. L'engagement permet tenir un avantatge competitiu, disposar d'empleats engaged, i permet desenvolupar organitzacions saludables.

Si observem la Taula 2 veiem les 20 estratègies, basades en la Psicologia de la Salut Ocupacional Positiva, que permeten i faciliten la millora del nivell de benestar de la totalitat de la plantilla. Cal promoure, augmentar i millorar la salut i el benestar de tots els empleats no només d'aquells que estan malalts o d'aquells que ho poden estar potencialment.

Taula 2. Estratègies per incrementar l'engagement

INTERVENCIIONS POSITIVES BASADES EN L'INDIVIDU

nou model per impulsar l'actitud positiva i incrementar l'engagement

ACTIVITATS CONDUCTUALS

Cuidar la ment i el cos

1. activitat física 2. dormir suficient 3. meditació i 4. simular felicitat

Pràctica de les virtuts

5. identificació i ús de les fortaleces i 6. ser amable amb els demés

7. expressar gratitud 8. aprendre a perdonar i 9. practicar l'espiritualitat

Enfortir les xarxes socials

10. intercanviar experiències positives i 11. tenir cura de les xarxes socials

ACTIVITATS COGNITIVES

Generar i entrenar pensaments positius

12. explicar coses positives 13. Cultivar l'optimisme i 14. Paladejar la vida "savouring"

Prendre decisions

15. satisfer vs maximitzar 16. evitar rumiar i 17. evitar fer comparacions socials

ACTIVITATS MOTIVACIONALS

18. establir objectius personals i 19. buscar el flow

20. desenvolupament d'estratègies d'afrontament com la resiliència

Font: Salanova i Schaufeli (2009).

Des del punt de vista de la Psicologia Positiva és molt més rentable la inversió en millorar el benestar i el desenvolupament dels empleats ja que repercutirà en la millora de la competitivitat global. Quan es millora el benestar dels empleats s'obtenen un conjunt de sinergies que són positives per a l'organització, creant espirals de guanys tant pels empleats com per a les organitzacions.

Descripció de la intervenció

Anàlisi basat en la investigació qualitativa directa, ja que les persones que respondran en un futur els qüestionaris coneixeran el propòsit de la investigació. Amb la metodologia qualitativa vull facilitar la comprensió sobre les raons i les motivacions que generen el compromís, aportant una perspectiva més global, des del concepte d'engagement. Partim de l'aplicació d'unes competències emocionals i un mètode basat en la gestió de les energies, per generar l'equilibri necessari que han de tenir els empleats d'una empresa per mantenir el compromís en ells mateixos i el compromís en el treball, és a dir, per convertir-se en empleats engaged. Partim de la persona i del seu compromís per arribar a l'organització, a l'engagement en el treball, al ple compromís. Arribem a la visió holística de l'ésser.

Podem assolir un alt rendiment sostingut en el temps desenvolupant uns hàbits de suport per cadascuna de les nostres energies que ens permetin gestionar la nostra capacitat energètica. Estar plenament compromesos implica estar físicament energitzats, emocionalment connectats, mentalment focalitzats i espiritualment alineats. Arribat al punt del ple compromís introdueixo el Coaching com a metodologia personalitzada que facilita anar d'on estàs a on vols anar, que facilita recórrer el camí que hi ha entre el que ets i el que vols ser, que ajuda a descobrir el potencial i a trobar les respostes a cada persona. El Coaching és un procés d'acompanyament en el que Coachee i Coach treballen junts per a que el primer aconsegueixi els seus objectius. Es treballa des de les fortaleses i el Coachee és en tot moment el responsable i autor del seu procés de canvi. Un procés de Coaching és necessari quan la persona vol créixer professionalment, quan vol treballar el desenvolupament de competències i per treballar processos de canvi i nous projectes. Per tant, ens ajuda a trobar l'equilibri en el desenvolupament de competències, complementant el mètode de la gestió de les energies, explorant la realitat, les necessitats de la persona i les alternatives possibles. El Coaching és acció, amb acció arribem a resultats. Què es necessita per iniciar un procés de Coaching? Prendre consciència, assumir responsabilitat i tenir confiança.

El coaching és una manera de ser i d'estar (Whitmore, 2014:31).

Conclusions

El meu treball d'estudi l'inicio en la persona i l'acabo en les organitzacions, en com desenvolupar persones engaged que treballin en organitzacions emocionalment intel·ligents i com això ens pot portar a una societat més sostenible, més pròspera i més humanitzada. Com des del nostre propi desenvolupament personal podem arribar a aconseguir una societat més justa, més capacitada, amb persones desenvolupades en el model CAPA.

"Proposem un model humà que integra el millor de les característiques adquirides com a espècie durant la nostra evolució. És el CAPA: la persona Creativa, Amorosa, Pacífica i Autònoma" (Conangla, M., i Soler, J., 2011:70).

Nosaltres en el nostre dia a dia dediquem poques hores a l'entrenament i en canvi moltes hores a la competició, justament el contrari dels esportistes professionals. Els períodes de concentració plena i treball intens han d'anar seguits de petits descansos per recuperar-nos i renovar-nos. L'energia espiritual és la guspira de la passió, del coratge, de la constància, de la integritat i del compromís. El canvi comença des d'aquí, des del nostre interior, des del silenci que ens permet escoltar la nostra essència. Cal trobar temps a diari per la connexió cap al nostre ser. Si ens situem en el present d'una manera conscient podem gaudir de més temps, ja que el temps s'acostuma a escapar en estils de vida caòtics. La nostra fortalesa ens arriba quan decidim donar més valor al nostre interior.

El ple compromís implica un canvi fonamental en la forma en la que vivim les nostres vides. Obrir-nos a les emocions i combinar-les amb la reflexió i l'acció ho podem aconseguir acompanyats d'un procés de Coaching. Cada procés és únic, cada coachee és únic i cal viure i gaudir del moment, del que ens aporten les persones.

El meu aprenentatge en els processos de Coaching que he realitzat ha estat bàsicament una experiència de vida des del respecte cap a l'altra persona, cap al moment, des de l'escolta activa, des de l'observació, aprenent a preguntar i deixant de suposar, a somriure

encara que el moment no sigui el més feliç, a no jutjar, a acceptar els punts de vista dels altres, a ser resilient, a creure en les persones, a confiar en les persones, a treballar en equip, a prioritzar. Cal que es doni un canvi de valors i de creença en relació a la salut i al treball. Cal que les organitzacions introdueixin la salut com un valor estratègic, on la salut no és un cost sinó una inversió. Cal creure que la salut i el benestar de tots els empleats es pot millorar i mantenir en el temps. Cal fomentar i fer créixer empleats engaged.

Bibliografia

- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogia de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Bradford, M. (2011). *La alimentación y las emociones*. Barcelona: Océano.
- Cebolla, A., Garcia-Campayo, J., i Demarzo, M. (2014). *Mindfulness y ciència. De la tradición a la modernidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Conangla, M., i Soler, J. (2011). *Ecologia emocional per al nou mil·lenni*. Barcelona: Pòrtic.
- Fuster, V. (2013). *El cercle de la motivació*. Barcelona: Planeta.
- Loehr, J., i Schwartz, T. (2003). *The power of full engagement. Managing energy, Not time, Is the key to High Performance and Personal Renewal*. Nueva York: The free press.
- Salanova, M., i Schaufeli, W. (2009). *El engagement en el trabajo: cuando el trabajo se convierte en pasión*. Madrid: Alianza.
- Salovey, P., i Mayer, J. D. (1990). *Emotional Intelligence*.
- Seligman, M., i Csíkszentmihályi, M. (2000). *Positive psychology: an introduction*. *American Psychologist*, 55, 5-14.
- Torralba, F. (2014). *La revolució ètica*. Barcelona: Ara llibres.
- Whitmore, J. (2014). *Coaching. El método para mejorar el rendimiento de las personas* (6ª Ed). Barcelona: Paidós

El papel de las emociones en la mejora de la inclusión de las niñas inmigrantes en la educación física escolar

The role of emotions improving the inclusion of immigrant girls in physical education at school

Carolina Nieva Boza*; Teresa Lleixà i Arribas**

cnieva@xtec.cat

Profesora asociada de la Universitat de Barcelona*; Profesora titular de la Universitat de Barcelona**

Resumen. En las últimas décadas se han producido cambios sociales que han modificado la realidad educativa. Uno de los cambios relevantes hace referencia al aumento del alumnado inmigrante incorporado en el sistema educativo de las distintas comunidades autónomas españolas. Como consecuencia de este hecho los centros educativos se caracterizan por tener unas aulas con un alumnado de una gran diversidad cultural. La presente comunicación tiene como objetivo analizar la percepción del profesorado en relación al papel de las emociones en el proceso de mejora de la inclusión de las niñas inmigrantes en el área de educación física. Forma parte de una investigación de mayor magnitud que pretende analizar la toma de decisiones del profesorado de educación física, en relación con la inclusión de las niñas inmigrantes en la etapa de primaria. Es una investigación enmarcada en el paradigma del pensamiento del profesorado, donde se llevan a cabo tres instrumentos: la entrevista, el cuestionario y el grupo de discusión. Las conclusiones muestran que los juegos cooperativos y los juegos interculturales favorecen las relaciones interpersonales, las emociones positivas y las sensaciones de bienestar, y que el profesorado considera relevantes las estrategias para aumentar la motivación del alumnado, las cuales están ligadas a los aspectos emocionales de la persona. Por último, se percibe a un profesorado con poca formación específica sobre aspectos como la educación emocional, la inclusión o la inmigración con perspectiva de género.

Palabras clave: Emociones, educación física, inclusión, niñas inmigrantes, pensamiento del profesorado.

Abstract. In recent decades there have been social changes that have modified the educational reality. One of the relevant changes is the increase of the immigrant students incorporated to the educational system within the different Spanish regions. As a consequence of this fact, a great cultural diversity characterizes many schools' classrooms. This paper aims to analyze the teachers' perception regarding the role of emotions in the process of improving immigrant girls' inclusion in the area of physical education. It is part of a larger research that aims to analyze the decision making of physical education teachers regarding immigrant girls' inclusion in primary education. It is a research focused on the paradigm of teacher's thought, and it uses three instruments: interview, questionnaire and discussion group. The conclusions of the research show that cooperative and intercultural games encourage interpersonal relationships, positive emotions and well-being feelings, and teachers consider important the strategies to increase students' motivation, which are related to personal emotional aspects. Last but not least, the research shows a lack of specific training about emotional education, inclusion or immigration with gender perspective.

Key words: Emotions, physical education, inclusion, immigrant girls, teachers' thought.

Introducción

Marco teórico

La inmigración es uno de los fenómenos más relevantes del S.XXI, aunque a lo largo de la historia siempre han existido movilizaciones de personas, los últimos años se han caracterizado por un aumento significativo de desplazamientos entre individuos de distintas culturas (Ruiz-García, 2002). Como consecuencia de esta realidad, las sociedades se perciben diversas y complejas, influyendo en los diversos sectores como son el educativo, económico, cultural y social (UNESCO, 2005).

Frente a esta realidad, la educación inclusiva es una herramienta clave para conseguir una educación de calidad (Torres y Fernández-Batanero, 2015), basándose en el fomento de igualdad de oportunidades de aprendizaje y en el aumento de la participación de toda persona independientemente de su capacidad, género, cultura, procedencia o etnia (Arnaiz, 2008; Echeita, 2006; Torres y Fernández-Batanero, 2015). Unido a este concepto de educación inclusiva se encuentra la educación intercultural, caracterizada por la búsqueda del intercambio e interacción de informaciones, costumbres o valores entre personas de diferentes culturas, percibiendo la diversidad como un factor de enriquecimiento personal (Cuevas, Fernández-Bustos y Pastor, 2009; Barandica, 2007; Bartolomé, 2006; Medina, 2002). Inclusión e interculturalidad coinciden en la búsqueda de una educación que promueva valores como la igualdad, el respeto y la cooperación entre todos y todas, a partir de un proceso participativo, activo y continuo de cambio, no limitándose a un conjunto de intervenciones puntuales o aisladas.

La idiosincrasia del área de educación física hace posible la creación de espacios favorecedores de la participación e inclusión de todo el alumnado, independientemente de su cultura, capacidad, etnia o género. Es una área vivencial y facilitadora de actitudes como la colaboración, el respeto y la igualdad (Lleixà, 2006; Capllonch, Godall, y Lleixà, 2007; Flores, Prat y Soler, 2015). En este sentido, el profesorado de educación física tiene un papel relevante para encontrar la forma de transmitir una cultura física inclusiva e intercultural, escogiendo las mejores estrategias educativas y tomando las decisiones acertadas para dar respuesta a las características concretas de cada grupo-clase, a la vez que cumple con los objetivos didácticos propios del área de educación física.

Además, dependiendo de la intervención del profesorado el alumnado activa unas emociones específicas, entendiéndolas como un estado complejo del organismo donde se produce una excitación o perturbación que ocasiona una respuesta organizada (Bisquerra, 2003). Dichas emociones pueden ser clasificadas en tres categorías: positivas (alegría, humor, amor y felicidad), negativas (miedo, ansiedad, ira, tristeza, rechazo y vergüenza) y ambiguas (sorpresa, esperanza y compasión) (Bisquerra, 2000). Entre los estudios que muestran la relevancia de la educación emocional en educación física destacamos aquellos que muestran cómo las emociones inciden en la motivación (Mouratidis, Vansteenkiste, Lens y Auweele, 2008; Ntoumanis, 2001); aquellos que indican estrategias para incorporar la educación emocional en educación física (Robazza, Bortoli, Carraro y Bertollo, 2006; Pellicer, 2011); y aquellos que proponen instrumentos para reconocer las emociones en el alumnado (Lavega, Filella, Lagartera, Mateu y Ochoa, 2013; Lavega, March y Filella, 2013). Estos estudios hacen pensar que el desarrollo de una educación emocional también va a favorecer el fomento de la inclusión de las niñas inmigrantes ya que busca la mejora de su

bienestar personal y social. Y algunas de las competencias emocionales facilitadoras de dicha inclusión están relacionadas con las habilidades sociales y las competencias para la vida y el bienestar (Bisquerra, 2016).

En el contexto de estas aulas interculturales de educación física de primaria, este estudio se centra en la inclusión de las niñas inmigrantes y en el análisis de cómo el profesorado de educación física decide actuaciones encaminadas a la mejora de su inclusión y bienestar emocional e interviene en consecuencia. Como describe Martínez-Ten (2012) existe una invisibilidad de estudios sobre el género femenino e interculturalidad, siendo mayor la escasez de investigaciones centradas en el área de educación física en la etapa de primaria. Autores como Dagkas, Benn y Jawad (2011); Dagkas y Benn (2006) presentan experiencias positivas para la inclusión y el bienestar personal de las alumnas musulmanas en la educación física escolar; además se hayan otras investigaciones que ofrecen una visión más amplia de la práctica de actividad física de la mujer inmigrante en ámbitos sociales diversos como son las de Kirk (2012); Sagarzazu, Kennet, Rezende y Correa (2009); Santos, Balibrea, Castro, López y Arango (2005); Santos (2013); Soler y Vilanova (2008); Soler (2007); Soler, Gaztelu y Serra (2010).

Objetivos

La presente comunicación tiene como objetivo analizar la percepción del profesorado en relación al papel de las emociones en el proceso de mejora de la inclusión de las niñas inmigrantes en el área de educación física. Forma parte de una investigación de mayor magnitud que pretende analizar la toma de decisiones del profesorado de educación física, en relación con la inclusión de las niñas inmigrantes en la etapa de primaria. Este estudio busca dar protagonismo al colectivo femenino inmigrante.

Desarrollo

Enfoque metodológico

El presente estudio está enmarcado dentro del paradigma del pensamiento del profesorado, teniendo un gran protagonismo la línea de investigación llamada Teorías Implícitas porque hace referencia a aquel conocimiento que no se enseña, sino que se aprende y adquiere de forma inconsciente; son unas teorías más relacionadas con el saber hacer que con el saber decir o explicar (Scheuer, Pérez, Mateos y Pozo, 2006).

Instrumentos

Es un estudio centrado en la comarca del Baix Llobregat (Barcelona), donde se han utilizado tres instrumentos para la recogida de datos:

El primer instrumento es la entrevista, realizada a diez profesores y profesoras de educación física de primaria. Se lleva a cabo un muestreo intencional, buscando una participación equitativa de géneros y pertenecientes a centros educativos públicos de primaria de distintos municipios de la comarca del Baix Llobregat.

El segundo instrumento es el cuestionario, llevado a cabo a 87 docentes de educación física de primaria de la comarca del Baix Llobregat (Barcelona). Se realiza un muestreo estratificado caracterizado por la presencia de un mínimo del 50% de los centros públicos de primaria, de cada uno de los 30 municipios que componen la comarca del

Baix Llobregat. Previamente, se realiza un cuestionario piloto validado por 12 profesionales del ámbito educativo.

El último instrumento es el grupo de discusión. Se llevan a cabo dos grupos de discusión formados por cuatro y cinco docentes de dicha área. El muestreo realizado fue a partir de los criterios de selección de los autores Suárez (2005), Callejo (2001) y Krueger (1991).

Resultados

A continuación se presentan los resultados relacionados con el conocimiento del docente, las decisiones de planificación y las estrategias de motivación favorecedoras de la mejora de la inclusión y el bienestar emocional de las niñas inmigrantes.

Conocimiento del docente

Este apartado tiene como objetivo describir la trayectoria formativa del profesorado de educación física, analizando las motivaciones para la realización de una formación específica favorecedora de la inclusión de las niñas inmigrantes y de su bienestar personal. El profesorado coincide en la no realización de formación específica sobre conceptos actitudinales o valores, como podría ser la educación emocional, la inclusión o la coeducación. Se decanta por una formación centrada en conceptos procedimentales y conceptuales. Los motivos a los que aluden para no realizar una formación continua relacionada con actitudes es por la escasa oferta teórico-práctica sobre esta temática y porque ya se sienten capacitados para resolver situaciones específicas en sus aulas.

«Porque no lo he visto necesario, en el momento que he escogido otro pues era de aplicación más inmediata que éstos» [E9, párrafo 12].

Por último, en el cuestionario el profesorado indica que prevalece el interés personal para la selección de la temática del curso a realizar (47%), por delante de otros motivos como podría ser la necesidad profesional que tiene sobre el contenido (41%), o la necesidad del centro donde se trabaja (9%).

Decisiones de planificación

El objetivo específico del siguiente apartado sería el de identificar las decisiones en la planificación del profesorado en el área de educación física que indiquen en la mejora de la inclusión de las niñas inmigrantes y en su bienestar emocional.

Los resultados obtenidos describen a un profesorado que coincide en la introducción de unidades didácticas relacionadas con los juegos interculturales y con los juegos cooperativos; estas unidades son consideradas como favorecedoras de las relaciones interpersonales, de las emociones positivas, y en general del bienestar personal de las niñas inmigrantes.

«Sí podemos destinar una unidad didáctica al juego cooperativo, unas cuantas sesiones al juego cooperativo para fomentar que haya buenas relaciones y tal» [E7, párrafo 39].

Yo lo que hago es hacer unidades didácticas donde ellas tienen un papel, es decir, que sean un poco protagonistas como en la de juegos de alrededor del mundo. Ellas pueden aportar su experiencia y que sea una manera de que los compañeros conozcan la cultura y las niñas puedan integrarse o incluirse mejor en el grupo. [E4, párrafo 40].

Decisiones de estrategias de motivación

El objetivo del siguiente apartado es el de identificar las estrategias de motivación que el profesorado considera favorecedoras para la mejora de la inclusión y bienestar emocional de las niñas inmigrantes. Estos resultados se pueden agrupar en tres bloques:

- Las decisiones llevadas a cabo con las alumnas recién llegadas; se prioriza que ellas entiendan y comprendan las actividades motrices presentadas al grupo, a partir de estrategias como ubicarlas cerca del docente para visualizar mejor la explicación, y la utilización de demostraciones por parte del alumnado.

«Yo las pongo en primera fila, sobre todo cuando explicas, vocalizar bien y sobre todo muchos gestos y ejemplos. A medida que ella lo va viendo no necesita sólo escucharlo sino que también lo ve con demostraciones» [P2, G2, párrafo 218].

- Las decisiones dirigidas a las alumnas inmigrantes con más tiempo de escolarización; como es el hecho de darles protagonismo a lo largo de las sesiones de educación física y motivarlas para fomentar su práctica de actividad física fuera de horario lectivo.

- Las decisiones dirigidas a cualquier niña inmigrante, independientemente del tiempo que lleve escolarizada en el centro; se utilizan estrategias como la de tener un compañero o compañera referente, la utilización de *feedback* continuos y positivos, y por último, el acercamiento afectivo y comunicativo hacia ellas.

«Yo creo que ellas necesitan que las escuches. Sacarles un tema de conversación y hablar con ellas» [P4, G2, párrafo 209].

Discusión

Conocimiento del docente

En general se percibe al profesorado como un colectivo motivado en mejorar su formación profesional y personal, aunque se decanta por una formación que prioriza los contenidos procedimentales del área de educación física por delante de otros.

Uno de los motivos por los que no se realiza una formación relacionada con contenidos como la educación emocional, la inclusión o la inmigración es porque se sienten capacitados para resolver la nueva situación intercultural. Este hecho soporta la teoría descrita por Oliver (2009) sobre las creencias del profesorado en el sentido de que piensa que ya domina una situación educativa. Estas creencias pueden provocarle un rechazo a cambiar su tipo de enseñanza. Para evitar esta barrera en la formación del docente es necesario que sea consciente de qué conoce, qué siente, qué le impulsa a actuar así y qué barreras subjetivas se interponen en la acción.

Una consecuencia de que el docente no reciba una formación sobre contenidos como inclusión, coeducación o educación emocional es el hecho de dejar al azar, en las situaciones de aprendizaje diarias, la transmisión de contenidos implícitos relacionados con estas temáticas. Y como describe Scheuer *et al.* (2006), el conocimiento implícito o informal tiene más repercusión en la persona que el conocimiento explícito.

Resumiendo este apartado, se percibe a un profesorado centrado más en la transmisión de contenidos procedimentales referentes al área de educación física que en la transmisión de contenidos actitudinales como podrían ser los siguientes contenidos relacionados con la educación emocional: un mayor conocimiento de sus propias emociones, el desarrollo

de la habilidad de automotivarse, la adopción de una actitud positiva ante la vida, las relaciones interpersonales, etc. Como describe Bisquerra (2003), la educación debe ir encaminada a fortalecer los cuatro pilares presentados en el *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. La Educación encierra un tesoro*, que son: a) aprender a conocer; b) aprender a hacer; c) aprender a vivir juntos; y d) aprender a ser. De estos cuatro pilares, los dos últimos estarían relacionados con la educación emocional y deberían ser tratados de forma explícita y sistemática por el profesorado a lo largo del curso escolar.

Decisiones de planificación

En los resultados obtenidos, el profesorado percibe el juego intercultural y cooperativo como un conjunto de contenidos favorecedores de la inclusión de las niñas inmigrantes y de su bienestar emocional. Esta idea coincide con autores como Lavega *et al.* (2013a) y Shahid, Kraemer & Swerts (2008) al considerar el juego como una herramienta facilitadora de procesos de aprendizaje emocional ya que su práctica proporciona vivencias intensas de reacciones emocionales. En concreto, estudios presentados por Lavega *et al.* (2013a) analizan el juego cooperativo como la tipología de juegos que suscita valores más elevados en emociones positivas, proporcionando niveles muy bajos de emociones negativas.

Por lo tanto, es importante que el profesorado de educación física programe y planifique los contenidos del área buscando aumentar el nivel de emociones óptimas y agradables en todo el grupo-clase. Para ello, uno de los objetivos primordiales de esta área debería ser el de aumentar la motivación intrínseca de las alumnas y los alumnos para la práctica de actividad física, promoviendo un estilo de vida activo y saludable, tanto físico como emocional (Robazza *et al.* 2006).

Decisiones de motivación

En general, las decisiones escogidas por el profesorado de educación física para la mejora de la motivación de las niñas inmigrantes están relacionadas con el fomento de su bienestar personal y emocional. Son decisiones relacionadas con algunos contenidos presentados en la educación emocional (Bisquerra, 2003), como son la autonomía personal, la inteligencia interpersonal y las habilidades de vida y bienestar.

Dentro de la autonomía personal, sobre todo se buscaría la mejora de la autoestima y la automotivación; alguna de las estrategias presentadas que favorecen dichos aspectos serían la de centrarse en el entendimiento de las diferentes actividades físicas presentadas en la sesión para mejorar su seguridad e interés por participar e incluirse en el grupo, y la realización de refuerzos positivos y constantes hacia ellas, favoreciendo su motivación y activación en las sesiones de educación física.

En relación a la inteligencia interpersonal, el profesorado de educación física coincide en la importancia que tiene el fomento de las habilidades sociales básicas a partir de un trato hacia ellas afectivo y comunicativo “escucharlas, saludarlas, despedirse, dar las gracias, disculparse, dialogar, aceptar y respetar sus diferencias individuales y grupales, valorar los derechos de todas las personas, compartir emociones, ser amables, ser asertivos” (Besalú y Tort, 2009: 81).

Por último, se percibe a un profesorado que busca fomentar las habilidades de vida y bienestar en ellas ya que uno de los objetivos que busca es aumentar la práctica de actividad física fuera de horario escolar para mejorar sus relaciones interpersonales, su socialización y participación en eventos escolares con otros niños y niñas del centro educativo.

Conclusiones

Las emociones desempeñan un importante papel en educación física, siendo esta asignatura un entorno privilegiado para la educación emocional del alumnado. Así mismo, las emociones inciden directamente en la motivación y en la participación en actividades físicas a lo largo de la vida que es la principal finalidad de la educación física. El presente estudio muestra cómo el profesorado percibe el papel de las emociones en la mejora de la inclusión de las niñas inmigrantes en el área de educación física. Los resultados muestran la percepción del profesorado de que los juegos cooperativos y los juegos interculturales favorecen las relaciones interpersonales, las emociones positivas y las sensaciones de bienestar. Así mismo, muestran la importancia que el profesorado da a las estrategias para incrementar la motivación de este alumnado, relacionadas con aspectos emocionales. A pesar de ello, en el estudio se pone de manifiesto que el profesorado tiene poca formación específica, lo que hace pensar que nuevos estudios sobre las necesidades formativas en este ámbito podrían pues resultar de interés.

Bibliografía

- Arnaiz, P. (2008). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Educatio siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 30(1), 25-44.
- Barandica, E. (2007). Educación y multiculturalidad: análisis, modelos y ejemplos de experiencias escolares. En M. A. Essomba (coord.). *Construir la escuela intercultural: reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*, 15-20. Barcelona: Graó.
- Bartolomé, M. (2006). La Interculturalidad a prueba: límites y nuevas posibilidades. En A. Medina, A. Rodríguez. y A. Ibáñez (Eds.). *Interculturalidad. Formación del profesorado y educación* (pp. 55-74). Madrid: Pearson.
- Besalú, X., y Tort, J. (2009). *Escuela y sociedad multicultural. Propuestas para trabajar con alumnado extranjero*. Sevilla: MAD.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.
- Bisquerra, R. (2016). *Educación emocional*. Documento inédito elaborado para las I Jornades del Màster en Resolució de Conflictes en el Aula.
- Callejo, J. (2001). *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Ariel Practicum.

- Capllonch, M., Godall, T., y Lleixà, T. (2007). El professorat d'Educació Física a l'escola multicultural. Percepcions del context i necessitats de formació. *Temps d'Educació*, 33, 61-74.
- Cuevas, R., Fernández-Bustos, J.G., y Pastor, J.C. (2009). Educación física y Educación intercultural: Análisis y propuestas. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 24, 15-23.
- Dagkas, S., y Benn, T. (2006). Young Muslim women's experiences of Islam and physical education in Greece and Britain: A comparative study. *Sport, Education and Society*, 11(1), 21-38.
- Dagkas, S., Benn, T., y Jawad, H. (2011). Multiple voices: Improving participation of Muslim girls in physical education and school sport. *Sport, Education and Society*, 16(2), 223-239.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Flores, G., Prat M., y Soler, S. (2015). La intervención pedagógica del profesorado de educación física en un contexto multicultural: Prácticas, reflexiones y orientaciones. *Retos*, 28, 248-255.
- Kirk, D. (2012). *Empowering Girls and Women through Physical Education and Sport*. Advocacy Brief. Bangkok: UNESCO.
- Krueger, R. A. (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.
- Lavega, P., Filella, G., Lagartera, F., Mateu, M., y Ochoa, J. (2013a). Juegos motores y emociones. *Cultura y Educación*, 25(3), 347-360.
- Lavega, P., March, J., y Filella G. (2013b). Juegos deportivos y emociones. Propiedades psicométricas de la escala GES para ser aplicada en la educación física y el deporte. *Revista de Investigación Educativa*, 31(1), 151-65.
- Lleixà, T. (2006) *Educación física: un espacio de inclusión multicultural*. En A. Díaz (Ed.). *VI Congreso Internacional de educación física e interculturalidad*. Murcia: ICD.
- Martínez-Ten, L. (2012). La Educación Intercultural desde la perspectiva de género. En B. López y M. Tuts (Eds.). *Orientaciones para la práctica de la Educación Intercultural. Red de Escuelas Interculturales. Liga española de educación de utilidad pública* (pp. 23-32). Madrid: Ministerio de Empleo y Seguridad Ciudadana.
- Medina, X. (2002). Esport, immigració i interculturalitat. *Apunts: Educació Física i Esport*, 68, 18-23.
- Mouratidis, A., Vansteenkiste, M., Lens, W., y Auweele, Y. (2008). Beyond positive and negative affect: Achievement goals and discrete emotions in the elementary physical education classroom. *Psychology of Sport and Exercise*, 10, 336-343. DOI: 10.1016/j.psychsport.2008.11.004
- Ntoumanis, N. (2001). A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 225-242

- Oliver, C. (2009). El valor formativo y las ataduras de las creencias en la formación del profesorado. Aquello que no se ve, pero se percibe en el aula. *REIFOP*, 12(1), 63-75.
- Pellicer, E. (2011). *Educación física emocional: de la teoría a la práctica*. Barcelona: INDE
- Robazza, C., Bortoli, L., Carraro, A., y Bertollo, M. (2006). I wouldn't do it; it looks dangerous: Changing students' attitudes and emotions in physical education. *Personality and Individual Differences*, 41, 767-777. DOI: 10.1016/j.paid.2006.03.020
- Ruiz-García, A. (2002). *Migración oaxaqueña, una aproximación a la realidad*. Oaxaca: Coordinación Estatal de Atención al Migrante Oaxaqueño.
- Sagarzazu, I., Kennet, C., Rezende, A., y Correa, R. (2009). La participació de la dona immigrant en l'esport a Catalunya: les necessitats i els hàbits de pràcticaesportiva i l'oferta per a les comunitats llatinoamericanes i musulmanes. En M. Garcia (Ed.). *Recerca i immigració II* (pp. 377-397). Barcelona: Generalitat de Catalunya. Secretaria per a la Immigració.
- Santos, A. (2013). Actividad física y vivencias corporales de las mujeres magrebíes en España. En H. Cairo y L. Finkel. *Libro de actas. Actas del XI Congreso Español de Sociología "Crisis y cambio: propuestas desde la sociología"* (pp. 375-381.). Madrid: Facultad de Ciencias Políticas y Sociología, Universidad Complutense de Madrid.
- Santos, A., Balibrea, E., Castro, R., López, A., y Arango, V. (2005). *Mujer, deporte y exclusión: experiencias europeas de inserción por el deporte*. València: Universitat Politècnica de València.
- Scheuer, N., Pérez, M., Mateos, M., y Pozo, J. (2006). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. En N. Scheuer, M. Pérez, M. Mateos y J. Pozo (coord.). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje de profesores y alumnos*. (pp. 95-134). Barcelona: Graó.
- Shahid, S., Krahmer, E., y Swerts, M. (2008). Alone or together: Exploring the effect of physical co-presence on the emotional expressions of game playing children across cultures. En P. Markopoulos (Ed.). *Fun and Games*. (pp. 94-105). Berlín: Springer Verlag.
- Soler, S. (2007). El programa "Bellugant-nos": Actividad física para mujeres inmigrantes y autóctonas del barrio Collblanc- Torrasa (Hospitalet). En A. Miragaya et al. (Eds.) *Universidad y estudios olímpicos* (pp. 42-52). Bellaterra: Centre d'Estudis Olímpics.
- Soler, S., y Vilanova, A. (2008). Las mujeres, el deporte y los espacios públicos: Ausencias y protagonismos. *Apunts: Educació Física i Esport*, 91, 29-34.
- Soler, S., Gaztelu, M., y Serra, P. (2010). Memòria del projecte ARAFI 2009: *Disseny, implementació i avaluació d'un programa d'activitat física per a la inclusió femenina a l'Hospitalet de Llobregat*. Recuperado de <http://www.inefcgiseafe.files.wordpress.com/2010>
- Suárez, M. (2005). *El grupo de discusión. Una herramienta para la investigación cualitativa*. Barcelona: Laertes.

Torres, J. A., y Fernández-Batanero, J. M. (2015). Promoviendo escuelas inclusivas: Análisis de las percepciones y necesidades del profesorado desde una perspectiva organizativa, curricular y de desarrollo profesional. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 177-200. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.1.214391>

UNESCO (2005). Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All. París: UNESCO. Recuperado el 1 de enero del 2016 de <http://www.unesco.org/education/inclusive>

Experiencia emocional en el desarrollo de la condición física en la escuela

Emotional experience in the development of fitness in school

Nelly Orellana Arduiz; Felipe Mujica Johnson

norellan@upla.cl

Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación, Chile.

Resumen. Esta investigación tiene como objetivo determinar la atribución causal de las emociones de escolares de sexto año básico en un proceso de desarrollo de la condición física en las clases de Educación Física y Salud. El estudio es cualitativo, de tipo descriptivo y con un diseño de investigación-acción. Los/as participantes son treinta escolares en el rango de edad comprendido entre los once a trece años. Los resultados indican que los(as) escolares atribuyen sus emociones positivas a la superación del cansancio, al logro de las metas, al beneficio corporal y al entretenimiento con las actividades de la sesión. En cuanto a las emociones negativas, son atribuidas a las expectativas, al pensamiento pesimista, a las burlas, a la envidia, a los problemas de salud, al sedentarismo, a las consecuencias académicas y a la ausencia de logro en las metas de superación de la condición física. Se concluye que las atribuciones emocionales identificadas deben ser comprendidas desde el quehacer didáctico, para favorecer la creación de estrategias de aprendizajes que propicien el bienestar subjetivo y el desarrollo de hábitos de vida activa desde una perspectiva psicosocial.

Palabras clave: emociones, escolares, educación física.

Abstract. This research aims to determine the causal attribution of emotions in sixth grade primary school children in a process of development of physical condition in the classes of Physical Education and Health. The study is qualitative, descriptive and with a design of action research. The participants are thirty students in the age range between eleven to thirteen years old. The results indicate that students attribute their positive emotions to the fatigue overcoming, to the achievement of goals, to body benefits and to the entertainment with session activities. As for the negative emotions, these are attributed to expectations, pessimistic thinking, ridicule, envy, and health problems, physical inactivity, the academic consequences and lack of achievement of goals in the overcoming of the physical condition. In conclusion, the identified emotional attributions must be understood from the teaching work, to encourage the creation of learning strategies that promote subjective well-being and development of active lifestyle habits from a psychosocial perspective.

Keywords: Emotions, students, physical education.

Introducción

Este estudio indaga en la dimensión afectiva de los/as estudiantes, específicamente en las emociones que surgen durante un proceso de didáctico de desarrollo de la condición física. La emoción al ser un componente de la actitud, es parte del proceso de enseñanza aprendizaje y es conceptualizada como:

“una agitación interior que se produce como consecuencia de sensopercepciones, recuerdos, pensamientos, juicios, y que va a producir una vivencia, unas manifestaciones fisiológicas, un tipo de conducta y unas experiencias cognitivas” (Rojas, 1989:21).

De acuerdo a estos planteamientos, el cómo se sienten los alumnos en la clase de Educación Física (EF), se convierte en un problema que requiere ser estudiado, para así establecer estrategias didácticas que favorezcan el afecto positivo (alegría, satisfacción, seguridad) y controlar el afecto negativo (miedo, nerviosismo, ansiedad, tristeza), contribuyendo de esta forma al bienestar subjetivo de los(as) escolares. El bienestar subjetivo, es definido como el:

“resultado de la valoración global mediante la cual, a través de la atención a elementos de naturaleza afectiva y cognitiva, el sujeto repara tanto en su estado anímico presente como en la congruencia entre los logros alcanzados y sus expectativas sobre una serie de dominios o áreas vitales así como, en conjunto, sobre la satisfacción con su vida” (García, 2002:22).

Este concepto es relevante en la salud psicológica de las personas, la cual es objeto de análisis y estudio de numerosos organismos públicos y privados, que se encargan de promover una la calidad de vida para las personas.

Con respecto al alcance de las emociones, Maturana (1992:88) señala que «un cambio de emoción implica un cambio de dominio de acción», desde esta perspectiva, nada que nos ocurre en nuestro vivir está ausente de una emoción que lo hace posible. Esta afirmación tan importante para las personas que se encuentran en el estudio de la comprensión de las acciones humanas, permite orientar las investigaciones para desvelar los significados de los acontecimientos. Por lo tanto, «si queremos entender las acciones humanas no tenemos que mirar el movimiento, o el acto como una operación particular, sino la emoción que lo posibilita» (Maturana, 1992:88).

Con el fin de poder contribuir a la comprensión de la dinámica emocional en la clases de EF, para de esta forma fomentar el bienestar en la práctica motriz de las escuelas, de acuerdo a lo anterior el objetivo del estudio es determinar la atribución causal de las emociones en las clases de Educación Física y Salud de los/as escolares de sexto año básico de una escuela municipalizada de Viña del Mar.

Metodología de investigación

El estudio está bajo un enfoque cualitativo, de tipo descriptivo y con un diseño de investigación-acción. La población del estudio es de 30 escolares, 19 varones y 11 damas que cursan el nivel de sexto año básico, de una escuela municipalizada de Viña del Mar. El rango de edad de los participantes es comprendido entre los 11 a los 13 años. La dimensión del estudio denominada “atribución causal”, se describe como la situación, acción,

pensamiento o recuerdo que genera una vivencia subjetiva o sentimiento de carácter positivo o negativo durante el proceso de superación de la condición física en la clase de Educación Física y Salud (EFS).

El diseño de investigación-acción colaborativa consta de dos ciclos, los cuales se encuentran conformados por cuatro fases que son: planificar, actuar, observar y reflexionar.

- Investigación-acción colaborativa: primer ciclo:

El primer ciclo cumplió la función de evaluación diagnóstica de la condición física (flexo-extensión de codo y abdominales), utilizando un diario de aprendizaje como registro de los resultados, el cual se encuentra en el enfoque de una evaluación auténtica. Luego de realizar las evaluaciones, los(as) escolares debieron establecer un registro de superación personal en base a los resultados del diagnóstico, a través de metas de progresión. También se registra la percepción y atribución emocional.

- Investigación-acción colaborativa: segundo ciclo:

El segundo ciclo, cumplió la función de realizar un entrenamiento por medio de circuito de ejercicios, para alcanzar las metas de progresión. El ciclo finalizó con las pruebas de condición física, para verificar las metas de superación establecidas en el primer ciclo. Para comprender el significado de las emociones de los escolares durante la intervención, se realizaron tres grupos focales, con el fin de generar un diálogo que aborde las diferentes perspectivas.

Para la recolección de datos se utilizó el diario personal de cada escolar y tres grupos focales con una participación de 10 estudiantes por cada grupo focal, orientados a identificar las atribuciones causales de las emociones. El registro de la conversación se realizó a través de una grabación del audio, la cual permitió realizar una transcripción del discurso a un texto, para posteriormente ser analizado.

La técnica de análisis utilizada en este estudio es la Teoría Fundamentada, con utilización del Software Atlas. ti. 6.0. La Teoría Fundamentada, ofrece una manera de representar la realidad que arroje luz o entendimiento sobre lo estudiado. Es decir, «a través de los procedimientos analíticos se construye teoría que está fundamentada en los datos, de ahí su nombre» (Benjumea, 2006:137). San Martín (2014:107) señala que «la complejidad del escenario investigativo en el contexto educativo, desafía a construir conocimiento situado desde los sujetos y su mundo de vida», planteamiento que coincide con el estudio de los elementos subjetivos que proporcionan los escolares sobre sus emociones en la clase de EFS.

Resultados y discusión

Los resultados se encuentran clasificados en torno a la atribución de las emociones positivas y negativas.

- Atribución Causal de las Emociones Positivas:

En la familia de emociones positivas se identificaron ocho atribuciones causales, las cuales se presentan (Tabla 1) con un pasaje representativo del discurso analizado.

Tabla 1. Atribución causal de las emociones positivas.

ATRIBUCIÓN CAUSAL	PASAJES REPRESENTATIVOS
<u>Actividad agradable.</u> Cuando las actividades son percibidas como agradables, los/as escolares sienten alegría, deseos de hacer ejercicio y diversión.	“Cuando empezamos a hacer los ejercicios, siento alegría porque quiero hacerlos, me divierto con los ejercicios (1:53-54)”.
<u>Beneficio corporal.</u> Cuando los/as escolares reconocen que la actividad les produce algún beneficio corporal, sienten satisfacción.	“Sentí satisfacción cuando tuvimos que hacer ejercicios, para el cuerpo, para los músculos, para los huesos (1:98-99)”.
<u>Desafío personal.</u> Si la actividad se transforma en un desafío personal de superación, genera alegría, entusiasmo y esperanza.	“Sentí entusiasmo cuando teníamos que anotar cuánto nos superábamos (1:63)”.
<u>Entretención.</u> Si la actividad es percibida como entretenida, genera diversión, entusiasmo y alegría.	“Sentí alegría en las estaciones que hicimos los ejercicios porque eran entretenidas y a mí me gustaban (1:227-228)”.
<u>Experiencia motriz de la infancia.</u> La quinta atribución señala que si el (la) escolar relaciona la tarea con una experiencia motriz positiva de la infancia, siente diversión.	“Sentí diversión porque desde chico me divierto haciendo deportes (1:92)”.
<u>Logro de superación.</u> Si el/la escolar consigue un logro de superación, sentirá alegría, entusiasmo, satisfacción, felicidad, tranquilidad y esperanza.	“Sentí satisfacción cuando me di cuenta que podía hacer harto ejercicio, no como yo pensaba (1:100-101)”.
<u>Seguridad de logro.</u> El/la alumno/a cuando se siente seguro de sí mismo para lograr.	“Yo sentí alegría por los ejercicios y porque sabía que los iba a superar (1:363)”.
<u>Socialización:</u> El compartir con compañeros(as) durante la tarea, genera diversión.	Sentí diversión porque estuve con mis compañeros y trabajé en grupo (1:235)”.

- Atribución Causal de las Emociones Negativas:

De la familia emociones negativas se identificaron trece atribuciones causales, las cuales se presentan (Tabla 2) con un pasaje representativo del discurso analizado.

Tabla 2. Atribución causal de las emociones negativas.

ATRIBUCIÓN CAUSAL	PASAJES REPRESENTATIVOS
<u>No cumplir expectativas.</u> Las altas expectativas de logro, al no ser cumplidas generan rabia.	"Me dio rabia porque no pude cumplir mi meta y pensé que la iba a cumplir (1:27-28)".
<u>Ausencia de logro de superación en la tarea.</u> Cuando no existe una superación o logro de la meta se genera rabia, miedo, preocupación, inquietud, frustración, decepción y tristeza en los/as escolares.	"Yo sentí tristeza porque no logré ni una de las metas de los ejercicios (1:402)".
<u>Capacidades físicas no entrenadas.</u> La falta de desarrollo de la condición física, la cual no ayuda en el desempeño en los ejercicios, por lo que produce rabia.	"Rabia, hubo varias veces que los ejercicios no los podía hacer. No sé hacerlas porque no he entrenado lo suficiente, pero yo me esforcé (1:33-37)".
<u>Dificultad en la ejecución.</u> La dificultad en la tarea actúa generando agotamiento, vergüenza, flojera, inseguridad y sentimiento de ser tonto.	"Yo sentí flojera porque me costó caleta hacer los ejercicios en la prueba de flexiones (1:291)".
<u>Envidia.</u> La envidia de las capacidades de los/as compañeros/as, como un factor causante de celos.	"Yo me sentí celosa cuando mis compañeros podían hacer los ejercicios (1:131)".
<u>Burlas.</u> Atribuyen la exposición a burlas y la falta de respeto como causante de vergüenza y miedo.	"Sentí vergüenza. Cuando no pude hacer bien los ejercicios, porque mis compañeros se pueden burlar de mí (1: 186)".
<u>Falta de experiencia motriz.</u> La falta de experiencia motriz, como causante de miedo, nerviosismo y dolor.	"Me puse nerviosa, porque como yo nunca hacía esos ejercicios en mi casa, ya que mis papás trabajan mucho, quería saber si podía lograr mi meta y no pensé que yo lo podía hacer (1:311-313)".
<u>Sedentarismo.</u> El octavo código atribuye el sedentarismo como causante de dolor.	"Sentí dolor porque yo no hago ejercicio y no estoy acostumbrada a hacer ejercicio y siento cansancio y me detengo" (1:316-317)".

<p><u>No poder realizar los ejercicios.</u> La incapacidad de ejecución de la tarea se describe como una causante de rabia.</p>	<p>“Rabia, hubo varias veces que los ejercicios no los podía hacer, quería hacerlos pero no podía. Esos que tenía que levantarme y agacharme, los abdominales” (1:33-34)”.</p>
<p><u>Inseguridad de logro.</u> La inseguridad de lograr las metas, como causante de nerviosismo, desesperanza, preocupación, miedo e inquietud.</p>	<p>“Yo sentí miedo cuando estaba haciendo los ejercicios, porque no sabía si lo iba a lograr (1:385)”.</p>
<p><u>Pensamiento pesimista.</u> Señala el pensamiento pesimista con respecto a la superación personal, como causante de desconfianza, angustia, nerviosismo, frustración y vergüenza.</p>	<p>“Sentí angustia porque pensé que no lo iba a superar (1:213)”.</p>
<p><u>Problema de salud.</u> El problema de incontinencia urinaria, como causante de desesperación durante la clase.</p>	<p>“Sentía desesperación, porque tenía calor, quería tomar agua, me desesperaba. Porque nos dejan ir al baño como dos veces y yo necesito ir al baño como cuatro veces mínimo (1:147-148)”.</p>
<p><u>Temor a la evaluación.</u> El temor de obtener una mala evaluación se describe como causante de tristeza, miedo y nerviosismo.</p>	<p>“Sentí tristeza, cuando no podía hacer los ejercicios, y me ponen la nota mala a mí y me da tristeza, pero en mi mente (1:166-167)”.</p>

La percepción de la dinámica emocional que se ha investigado, puede ser sometida a reflexión por los(as) docentes que se encuentran ejerciendo en el sistema educativo y, en lo posible, generar estrategias didácticas para propiciar las emociones positivas y regular las emociones negativas.

El estudio de Gutiérrez y Pilsa (2006:226) concluye que «los alumnos durante las clases de Educación Física sienten más diversión al estar con sus compañeros, trabajando cooperativamente por encima de la competición», lo cual presenta una relación con el aspecto mencionado por los(as) escolares de sentir diversión al poder sociabilizar en el circuito de ejercicio durante la clase, lo que nos indica la importancia de permitir la comunicación en un marco de respeto durante las actividades, lo cual no siempre es aceptado por parte del profesorado, quienes en ocasiones castigan a los(as) escolares por conversar, reír o jugar.

La investigación de Orellana, Mújica y Luis-Pascual (2015:1258) que aborda las atribuciones emocionales de estudiantes de Pedagogía en Educación Física, que cursan su sexto semestre, concluye que «las emociones negativas, comienzan por las expectativas y la proyección de la actividad, con una intencionalidad de realizar una buena labor, sin espacios para los errores». En contraste a lo anterior, este estudio identifica que las emociones se generan por las expectativas y la proyección de la actividad, como se evidencia en la categoría “pensamiento pesimista” o “inseguridad de logro”, sin embargo también emergen emociones negativas por las consecuencias académicas en “temor a la

evaluación”, por el desempeño durante los ejercicios en “incapacidad de realizar los ejercicios”, por el estilo de vida en “sedentarismo”, por situaciones incómodas debido a los “problemas de salud” y finalmente por el resultado del trabajo realizado en “ausencia de logro de superación en la tarea”, lo cual amplía las situaciones que generan un afecto negativo.

Conclusiones

De la experiencia investigativa se concluye que los escolares vivencian emociones positivas y negativas durante el proceso de diagnóstico y superación de la condición física. Las siete emociones positivas identificadas se atribuyen al desafío de logro y el recuerdo de experiencias anteriores al inicio del proceso, al agrado de las actividades durante el proceso y el logro de superación al final del proceso. En cuanto a las trece emociones negativas sentidas por los(as) escolares, son atribuidas a los pensamientos de inseguridad que emergen al inicio del proceso, al desempeño personal y al efecto del esfuerzo durante el circuito de ejercicios y finalmente a no poder lograr el resultado esperado al final del proceso. El estudio realizado debe ser comprendido desde el quehacer didáctico, para favorecer la creación de estrategias de aprendizajes que propicien el bienestar subjetivo y el desarrollo de hábitos de vida activa desde una perspectiva psicosocial.

Bibliografía

- Benjumea, C. C. (2006). La teoría fundamentada como herramienta de análisis. *Cultura de los cuidados*, 20, 136-140. [En línea]. Recuperado de <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/876> [Consulta: 25 de Junio de 2016].
- García, M. A. (2002). El bienestar subjetivo. *Escritos de psicología*, 6, 18-39. [En línea]. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=281674> [Consulta: 12 de Julio de 2016].
- Gutiérrez, M., y Pilsa, C. (2006). Actitudes de los alumnos hacia la Educación Física y sus profesores. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 6(24), 212-229. [En línea]. Recuperado de <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista24/artactitudes36.pdf> [Consulta: 23 de Junio de 2016].
- Maturana, H. (1992). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago: HACHETTE.
- Orellana, N. C., Mújica, F. N., y Luis-Pascual, J. C. (2015). Atribución causal de las emociones en la formación inicial del docente de educación física. *Revista Ibero-americana de estudios em educação*, 10(4), 1250-1260. [En línea]. Recuperado de <http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8263> [Consulta: 07 de Junio de 2016].
- Rojas, E. (1989). *El laberinto de la afectividad*. Madrid: Espasa-Calpe.
- San Martín, D. A. (2014). Teoría Fundamentada y Atlas.ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. *Investigación Educativa*, 16(1), 104-122. [En línea]. Recuperado de <https://atlastiblog.files.wordpress.com/2013/12/san-martin-2014-teoria-fundamentada-y-atlas-ti.pdf> [Consulta: 14 de abril de 2016].

Diseño y gestión de espacios-ambientes de juego y actividad para desarrollar experiencia y cultura de buena convivencia y cohesión social en un centro de alta conflictividad

Design and management of environments of play and activity to develop a good experience and culture of coexistence and social cohesion in a high conflict's center

Sandra Gallardo Ramírez; Teresa Godall Castell

tgodall@ub.edu

Universitat de Barcelona

Resumen. En una escuela situada en la frontera entre barrios con etnias, históricamente diferenciadas y con nuevas y ya consolidadas migraciones de orígenes distintos, se presenta un proyecto educativo innovador e integrador. Un proyecto compartido por todos los agentes educativos que apuesta por la calidad educativa y la cohesión social a través del trabajo colaborativo, talleres de juego, expresión, arte y educación física basados en la creatividad, la participación y la cooperación. La expresión motriz y artística es un proceso que nos ayuda a asegurar competencias personales, emocionales y sociales para su desarrollo global en un grupo humano y plural. En el ámbito de la educación emocional nos preocupa la cohesión social y la inteligencia interpersonal en la vida del centro. Apostamos por la participación pacífica, paciente y tozudamente optimista y democrática, pero nos encontramos con dificultades en la formación emocional de los profesionales, por un lado, y el difícil equilibrio entre comportamiento personal e integración de normas claras de convivencia. Esta comunicación está centrada en el parvulario y en la creación de ambientes de juego simultáneo donde se hace evidente la necesidad de resolver conflictos y aprender a compartir, expresar y construir valores comunes. Ponemos especial acento en los principios educativos claros y el buen trato para facilitar el vínculo emocional como elemento de cohesión y de igualdad de oportunidades. Estamos en este camino de investigación e innovación educativa.

Palabras clave: emoción, competencias, cooperación, ambientes de juego, equidad.

Abstract. In a school placed in the border between neighborhoods with ethnic groups, historically differentiated; with news and with already consolidated migrations of different origins, we have an educational innovative project for integration. A project shared by all the educational agents. A project that put in place educational quality and social cohesion across a collaborative work with workshops of expression, art, physical education based on creativity, participation and cooperation. The motor and artistic expression is a process that helps us to ensure personal, emotional and social competences for their global development in a human and plural group. In the area of emotional education we are concerned about social cohesion and interpersonal intelligence in the life of the center. We are committed to peaceful, patient and stubbornly optimistic and democratic participation, but we have difficulties in the emotional training of professionals on the one hand, and the difficult balance between personal behavior and the integration of clear norms of coexistence. This communication focuses on kindergarten's school and the creations of simultaneous playing environments where is evident and necessary to resolve conflicts and learn to share, to express and build common values. We place special emphasis on clear educational principles and good treatment to facilitate the emotional bond as an element of cohesion and equal opportunities. We're on this way of research and innovation.

Keywords: emotion, skills, cooperation, playground areas, equity.

Introducción

El centro educativo Pepa Colomer se inicia el 1 de septiembre de 2014 después del cierre administrativo del CEIP Pompeu Fabra, hecho efectivo el 31 de agosto de 2014. Esta decisión se toma, después de analizar los resultados de una auditoría realizada durante el curso 2013-2014, por parte del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. Entre las razones que comportan el cierre y re apertura de un nuevo centro educativo están el alto absentismo escolar del alumnado, el bajo rendimiento académico y la alta conflictividad existente entre el alumnado y sus familias.

La Escuela Pepa Colomer está situada a 800 metros del Barrio de San Cosme, del Prat del Llobregat, una zona marginal donde la presencia de la droga y la delincuencia son una constante. La escuela comparte mayoritariamente etnia gitana que conviven con otras familias de nivel socio-económico-cultural bajo o muy bajo, aspecto que representa un alto riesgo de exclusión social. El grado de agresiones y violencia se puede dar de manera inesperada entre los alumnos, entre familias o entre alumnos y profesorado, o entre familias y profesorado.

Fundamentalmente focalizamos esta comunicación en un aspecto: la cohesión social. Hablaremos de pertenencia para la integración de la escuela al barrio y a los barrios colindantes y a toda la población del Prat como a la sociedad, en general. La comunicación se centra en la investigación que se inició el curso pasado (2015-2016) y que actualmente se realiza en las aulas, espacios comunes y jardín del parvulario de la escuela.

El curso 2015-2016 (noviembre de 2015) hubo la agresión de una familia a una maestra y es importante la tarea de reconstruir la confianza y el optimismo en la formación emocional del equipo de educación infantil con la presencia permanente y con roles diferenciados de todo el equipo directivo y de una asesora externa vinculada a la Universidad de Barcelona que lidera el proceso.

La finalidad de este proyecto de educación emocional está vinculada al desarrollo de valores de convivencia, a la libre positiva vinculación de niños y niñas y a la sana presencia y participación de las familias. Entendemos que es necesario regular reactividades de alumnos, familias y profesorado. El foco del trabajo y la investigación es la creación de espacios de juego, y de movimiento al exterior y en las aulas o espacios comunes. Disponemos de imágenes y de reflexiones tanto de observadores externos al proceso como de maestras más implicadas en el cambio de espacios, como de maestras que actúan como observadoras del proceso y que viven, a través de la participación de los niños y niñas de sus grupos, como se desarrollan y funcionan los espacios creados.

Metodológicamente se graban situaciones cotidianas y sobretodo se crean espacios de reflexión en grupo. Observamos comportamientos, sin focalizar la mirada en personas concretas sino en el modo como una buena organización del espacio favorecería el hecho que cada niño o adulto pueda encontrar intereses, y espacio de juego y de relación. Aunque la finalidad es prevenir la violencia, xenofobia y exclusión, a través de actividades físicas y artísticas. Miramos los espacios bajo la mirada que arte y movimiento son ámbitos culturales vivos para la relación interpersonal y el respeto por el otro, y hacia el camino de la cohesión social. Un proyecto que entendemos que se hace realidad, día a día, y que el

éxito de este proceso va permitiendo al profesorado y a los familiares creer en el proyecto educativo y que esto genera una buena dosis de alegría y confianza en él.

Contexto actual e impacto en el mundo educativo

En el contexto actual echamos en falta una formación profesional que prepare a los equipos para atender necesidades reales, dar más libertad a los niños y niñas para decidir, compartir y participar también con sus familias. Esto significa crear entornos que implican complejidad compaginando aprendizajes reales, una formación emocional y calidez en la convivencia, entre otros aspectos. Detectamos las dificultades del profesorado para asumir la disponibilidad necesaria para cumplir con las expectativas existentes en relación al modelo competencial y metodológico.

Por eso hemos creado un sistema de encuentros donde algunos profesionales del equipo exponen su proceso de cambio en los espacios y en las formas de relación para compartir sus experiencias con todo el equipo.

El equipo directivo cuida a todo el grupo y las observaciones del investigador externo se centran directamente en 2 profesionales y el resto participa en debates abiertos con material documental diverso y sobretodo la posibilidad de analizar los espacios, las situaciones cotidianas y las relaciones que se establecen en los grupos de observación. Creemos en este modelo competencial porque reconoce a cada alumno, sus fortalezas; exige al profesorado una relación de buen trato profesional que acepta aprender tanto personal como profesionalmente buscando la cohesión social no solo de los alumnos y sus familias, sino también y sobre todo, de su propio grupo docente. Hemos detectado que no es nada fácil. Durante los dos años anteriores, compañeros de trabajo han abandonado el proyecto y la escuela por la dificultad de encontrar un límite entre vínculo emocional profesional y vínculo profesional con niños y niñas y familias especialmente conflictivas. En esta ocasión las observaciones objetivas compartidas permiten una toma de conciencia más objetivable y arropada.

Creemos que nuestra capacidad de analizar las dificultades derivadas de la gestión del día a día y de las condiciones específicas del trabajo nos ha permitido sentir que tiene un gran sentido y es una gran responsabilidad el poder ofrecer, desde el inicio del proyecto, a nuestro alumnado, una educación de calidad, basada en reconocer al otro sabiendo que si no encontramos mecanismos metodológicos de participación y aprendizaje conjunto estos alumnos pueden sentir que el sistema educativo les viene impuesto y a la contra. Creemos que simplemente es un derecho humano que a lo largo de los tres años de vida de la escuela estamos investigando, aprendiendo y realizando, al mismo tiempo.

Organizativamente se han creado diferentes formas de relación. La relación crea pertenencia y ésta no debe confundirse ni debe anular las relaciones existentes. Partimos de una realidad: nuestra variada comunidad educativa, algunas relaciones entre grupos están basadas en círculos de exclusión. Éstas representan una amenaza para todos. Crear, hacer crecer y mantener otras formas reales y regulares de interrelación reclama buena parte de nuestro esfuerzo en un proyecto educativo que se va haciendo realidad desde el equipo docente y sobre todo en los diferentes grupos que van configurando un tejido social que crea, mejora y fortalece la calidad de las relaciones y la cohesión social, a través de comisiones y de tareas compartidas con las familias de un mismo ciclo o de ciclos

diferentes, y ya se trate de fiestas como de una agenda concreta con propuestas de participación muy diversas.

Observar situaciones reales de aula y de jardín, para mejorar los espacios de actividad física y de relación permiten observar si se cumple el compromiso de cooperar para ayudar a cambiar patrones de reacción, actitudes formas de dispersión, violencia o desvinculación del alumnado. Nos interesa la cohesión del equipo aceptando las diferencias y grados de compromiso diferentes para apostar por una cohesión social de la comunidad y de cada grupo para crear una cultura de escuela, una realidad cotidiana que se vive desde los primeros años en el centro para que sean ellos mismos los que sean modelo en cursos posteriores especialmente en espacios comunes y con todos los agentes educativos.

Emocionar para el éxito educativo, personal y social

En la Escuela Pepa Colomer en los grupos de parvulario, como ha sucedido en grupos de observación de otros ciclos, el profesorado tiene la capacidad de confiar y ver los niños como seres provistos de enormes potencialidades, cada uno con unas necesidades y un ritmo de desarrollo diferentes, aspecto que respetamos profundamente. Así, nos mostramos como una escuela para todos potenciando la autonomía de los alumnos con una estructuración cooperativa que les permita compartir y aprender respetando sus necesidades e intereses. Desde la escuela velamos para que se establezcan dinámicas inclusivas que favorezcan un proceso de enseñanza-aprendizaje adecuado a las capacidades de cada niño.

Los aprendizajes se configuran a partir de las interacciones con los demás; por ello, cuantas más interacciones permitimos y generamos a través de la organización y gestión de espacios y propuestas variados, más aprendemos. Nuestra escuela se establece como una micro sociedad en la que convivimos con muchos y variados contextos culturales, sociales y familiares. Nuestros alumnos juegan, ríen, hablan, aprenden juntos y, también, aprenden unos de otros. Conscientes de esta realidad tan rica, gestionamos la educación de manera inclusiva y en cooperación con toda la comunidad, construyendo puentes y tejiendo redes de interacciones para lograr aprendizajes para hoy y para mañana.

El papel del profesorado en nuestro centro es el de guía y facilitador de los aprendizajes, desde una vertiente innovadora, pero también rigurosa. Lograr el desarrollo de las competencias, desde la mirada de la inclusividad, es el objetivo prioritario. Todas las propuestas pedagógicas se planifican con el fin de conseguir alumnado competente que sea capaz de adaptarse positivamente a un entorno y a una sociedad en cambio, de discriminar y gestionar con criterio el flujo de información continua y transformarla en conocimiento, de transferir eficazmente los aprendizajes en la resolución de nuevas situaciones o problemas, de actuar consciente y críticamente en una sociedad cada vez más compleja e incierta.

Las propuestas de aprendizaje se desarrollan pensando en todo el alumnado (Pujolàs Maset, 2008) con alumnos diferentes, aprendiendo juntos; en el fomento de una enseñanza personalizada (ajustada a las características personales) y en la potenciación de la autonomía de los alumnos (aprender de manera autónoma). Hablamos, de la voluntad explícita, de crear las condiciones necesarias para la implementación del aprendizaje cooperativo, por un lado, y por otro, del objetivo fundamental de contribuir a la

consecución de alumnado competente. Se aprovechan las situaciones informales que se generan, en el aula o fuera de ella, para conocer las motivaciones, los intereses, las impresiones del alumnado sobre el aprendizaje: creamos un clima de confianza mutua para mejorar su grado de implicación y de compromiso con las propuestas de aprendizaje.

¿Cómo lo hacemos?

A pesar que los inicios no fueron fáciles, en este curso se ha aceptado iniciar un proceso de reorganización de espacios y dinámicas de juego y de actividad en el parvulario. Aceptar que el profesorado se encuentra en momentos personales y profesionales de diferente dedicación, grado de confianza y preparación ha permitido crear redes y normas de reciprocidad y confianza entre los miembros del ciclo, del equipo directivo y del profesional externo al centro. Uno de los objetivos de la cohesión social del ciclo educativo es conseguir tener conciencia de comunidad educativa de los más pequeños, diferenciando entre el cooperar y un sentido corporativista del profesional que, como decía Malaguzzi (1996) en sus charlas y cursos, a veces los equipos pactan una homogénea mediocridad en lugar de arriesgarse a disfrutar de la compleja diversidad del equipo profesional.

Nuestros objetivos son:

- Proporcionar herramientas y recursos necesarios para que todo el alumnado de educación infantil del centro pueda acceder a espacios y ambientes de actividad libre y de juego basados en una gran diversidad de aprendizajes.
- Ofrecer una gama amplia de espacios dinámicos de relación que permitan el libre movimiento y que proporcionen experiencias, aprendizajes y relaciones pacíficas y significativas.
- Favorecer canales de relación de procesos de innovación generando oportunidades de participación individual y colectiva tanto del alumnado, como de todos los profesionales implicados en la comunidad de los pequeños de la escuela.
- Asegurar el sentido de pertenencia del equipo y el valor del trabajo cooperativo en todo el proceso de innovación e investigación sobre renovación metodológica de los espacios de juego y de actividad tanto del interior como del exterior del parvulario.

La finalidad del proyecto es el desarrollo de valores de convivencia y respeto para favorecer la integración social y cultural, a través de propuestas motrices. Lo fundamental no es solo el aprendizaje en los espacios de juego y actividad física motriz si no el valor de un proyecto compartido respetando las diferencias, los momentos y las necesidades de cada uno de los miembros del equipo docente.

Todo ello se acomete promoviendo el desarrollo de habilidades motrices en diferentes ámbitos y con todo el alumnado del centro des de P3 hasta 6º, así como sus familias y el equipo de trabajo (docentes, Personal de Administración y Servicios, monitores del servicio de comedor, Regiduría de Educación y Deportes...). El trabajo en educación infantil es el foco y el motivo de esta comunicación, pero la coherencia en el centro es y tiene que ser visible para todos.

Desarrollo

El centro ya tiene experiencia en otros programas basados en la cooperación de alumnos y profesorado como los Programas MUS-E y Basket Beat integrados, y coordinados en el Plan de Centro, que se realizan en horario lectivo, durante el curso escolar. De esta manera se prioriza el desarrollo de los objetivos transversales que actúan sobre las dificultades para la integración social, y el respeto a la diversidad étnica y cultural. El trabajo en equipo es sin duda una de las claves del éxito de los Programas.

Las propuestas cooperativas en horario lectivo quedan perfectamente complementadas con:

- Actividades extraescolares: dentro del plan catalán del deporte, incluimos diferentes propuestas motrices como hockey, fútbol, baile moderno y piscina.
- Salidas físico-deportivas: realizamos salidas en el contexto inmediato como iniciación en el medio acuático.
- Propuestas motrices intercentro: participamos en el grupo de trabajo de educación física del Prat de Llobregat desde el cual se vehiculan diferentes propuestas intercentros bajo la temática de la cohesión social.
- Jornadas deportivas: cada curso escolar celebramos el día mundial de la actividad física con una jornada deportiva en la que participan todos los alumnos del centro.
- Ratos antes i después de comer: siguiendo la línea del centro, des del comedor se presenta la posibilidad de practicar actividades físico-deportivas, como un proyecto de continuidad del trabajo de cohesión social.
- Patios saludables: tenemos el carro con múltiples recursos materiales propios de la educación física para ofrecer al alumnado la posibilidad de realizar actividad motriz en cualquier espacio y momento (pelotas, gomas, cuerdas, bolos, etc.).

Sabemos que en este sentido la comunidad de los pequeños no tiene tanto soporte cultural y entendemos que son los alumnos y las familias que crearan la comunidad desde sus inicios. Situaciones de violencia ocurridas en el curso anterior han deteriorado la confianza y la alegría de algunos miembros del grupo por lo que el plan de innovación quiere atender a la vez la cohesión social y la competencia emocional de alumnos y profesorado.

Resultados

Los efectos más evidentes que estamos obteniendo son la aparición de relaciones de confianza entre los niños, las familias, los docentes. La primera dificultad ha sido establecer y dejar la más claro posible las normas de obligado cumplimiento, formales e informales, y que comportan reciprocidad y ayuda mutua, y un incremento de medios para obtener una estructura organizativa que facilite una oportunidad más clara para acceder a los recursos y a la gestión de estos recursos por parte primero del equipo docente y más tarde de las familias.

El compromiso de trabajar cooperativamente ha significado primero, aceptar desigualdades entre el profesorado, crear redes, encuentros regulares para poder expresar y tomar conciencia de tener una tarea y un objetivo común a través de normas y tareas de reciprocidad que facilitan una complicidad, evidentemente imprescindible para la sensación de que la desigualdad y la diversidad personales y profesionales sea una fuente de enriquecimiento personal y profesional para el equipo de educación infantil

La generación de las propuestas motrices nos permite hacer frente a situaciones de vulnerabilidad tanto de niños y niñas como del propio profesorado que no está tan acostumbrado a la gestión de situaciones de complejidad y multiactividad del grupo.

Significa planificar y gestionar muy bien las propuestas para estar más disponible para anticipar o gestionar la resolución de conflictos entre los niños y niñas. Si los espacios y la gestión de las propuestas están bien elaborados y ajustados se observa que es más fácil "sacar más rendimiento de la ocupación natural de los niños que tienen más interés y concentración al descubrir nuevas oportunidades de experimentación. Entendemos que la "ocupación y la participación más activa y variada de los niños y niñas permite acompañar procesos y situaciones donde estar juntos con tranquilidad crea en el profesional la libertad de acompañar anticipadamente procesos personales y necesidades emocionales de niños que viven situaciones de violencia familiar, abandono y modelos de comportamiento diferentes a la cultura que estamos creando en la escuela.

Los objetivos se están consiguiendo en gran medida, especialmente en lo que hace referencia a la reducción de las desigualdades, al equilibrio en la diversidad, al establecimiento de vínculos entre los alumnos y su entorno. Estamos trabajando para conseguir una comunidad profesional cohesionada que, poco a poco, va generando vías y capacidades para resolver sus propias dificultades y conflictos personales y va obteniendo un buen nivel de cooperación y de convivencia con las nuevas metodologías educativas.

La participación activa de los alumnos y sus familias es más fácil con las propuestas motrices cooperativas ya que son visiblemente explícitas y están favoreciendo que todos los miembros se sientan que forman parte de la misma comunidad. Nuestro proyecto es relacional y este curso se orienta a generar cambios en la capacidad de tomar riesgo del profesorado, crear confianza y buscar formas de cooperación que permitan sentir la alegría que es más fácil educar cuando los ambientes y la convivencia se hace más rica e interesante para todos.

Romper barreras emocionales, costumbres y miedos es más fácil a través de la organización de los espacios de juego y de actividad puesto que son una fuente de oportunidades para todos y en todas partes, con una clara dimensión de equidad. Nos interesa el deporte para hacer de puente, poner en contacto, crear redes. La práctica físico-deportiva desde la proximidad hacia la globalidad.

Discusión

Nuestro proyecto está muy vinculado a la idea de comunicación, que es más que instrumento y a la vez es motor para nuestra comunidad educativa. Estamos hablando de propuestas motrices que ganan valor por su capacidad de convertirse en experiencia significativa, de aprender, de vivir mejor, de emocionarte. Entendemos el deporte y la práctica físico-deportiva como una fuente de oportunidades para todos y en todas partes, que emociona, que tiene una dimensión lúdica y una dimensión de promoción personal, que permite la participación real de todo el alumnado. Una propuesta que supera su instrumentalidad y deviene vía de socialización e integración. Esta no es algo importado o prefabricado, es la cultura de la proximidad, que crea y promueve escenarios para su manifestación y expresión.

Creemos que la participación en que fomentamos permite a cada niño tener oportunidades y escenarios cercanos y el deporte es el medio facilitador. No nos limitamos a tener usuarios, en nuestro proyecto nuestros alumnos también son productores y creadores. El hecho de comprobar los logros de todo el alumnado, sin discriminación por ninguna razón,

supone una verdadera recompensa al trabajo docente y un aliciente para seguir trabajando con esta metodología.

Toda esta compleja y profunda concepción proviene de una experiencia real del deporte como vía de socialización e integración. Una propuesta que ponemos al servicio de necesidades sociales, que integra, que proyecta, que genera reconocimiento de los demás y que se convierte en transformación social.

En cuanto a los chicos y chicas, nos ha costado mucho entender y respetar las normas de convivencia, a pesar de haber dedicado tiempo a construirlas desde la participación de todos los miembros de la comunidad. Después de tres años de proyecto, en el alumnado no existe solo una progresión positiva del comportamiento general. Cambios de profesores, cambios en enfrentamientos entre familias, al margen de la escuela crean constantes desequilibrios. Se ha establecido una norma básica: "Tolerancia Cero a cualquier agresión verbal o física entre o con cualquier miembro de nuestra comunidad". Esta, como otras, la hemos construido y consensuado juntos, la conocemos y sabemos que es una línea roja que es importante respetar y aún así, en algunas ocasiones, cada vez menos, se nos olvida.

Esta tolerancia 0 nos ha llevado a expulsar a algunos niñas y niños y, curiosamente hemos podido descubrir que a través del grupo de trabajadores sociales del pueblo y la guardería urbana hemos detectado situaciones familiares muy complejas que se han podido gestionar al atender mejor a los niños y niñas.

Bibliografía

- Malaguzzi, L., y Escuelas infantiles de Reggio Emilia (Italia). (1996). *Malaguzzi i l'Educació infantil a Reggio Emilia*. Barcelona: Rosa Sensat. Recuperat de http://cataleg.ub.edu/record=b1328578~S1*cat
- Pujolàs Maset, P. (2008). *El Aprendizaje cooperativo: 9 ideas clave*. Barcelona : Graó.

La percepción del entrenador respecto al programa AURRERA "Desarrollo de competencias socio-emocionales para la mejora del rendimiento deportivo" aplicado a los equipos de fútbol base de la Real Sociedad

The coach's perception of the AURRERA program "Development of socio-emotional skills for the improvement of sports performance" applied to the football teams of the Real Sociedad

Jon Berastegui Martínez*; Juan Carlos Lopez-Ubis **; Luki Iriarte Echeberría***

Yon.berastegui@ehu.eus

Universidad del País Vasco *; Responsable externo del Programa **; Director Fútbol formación de la Real Sociedad, S.A.D ***

Resumen. Desde la temporada 2010-2011 la Real Sociedad de Fútbol tiene en marcha un programa de desarrollo de competencias socio-emocionales en los equipos de fútbol base, cuyo objetivo es contribuir a la mejora del rendimiento deportivo de los jóvenes jugadores. Mediante una sesión de tipo *grupo focal*, realizada con los técnicos, hemos recogido las opiniones acerca de cómo creen que debe ser el rol de entrenador, qué les ha aportado el programa y la formación y qué necesidades de mejora observan en sí mismos y en sus jugadores en cuanto a competencias personales. El tratamiento cualitativo de estos datos nos indica: una descripción del rol de entrenador congruente con los objetivos perseguidos, una satisfacción generalizada con la metodología y sus contenidos, una percepción de mejora individual en diversas competencias y una certeza de que algunas necesidades de mejora personal detectadas pueden ser cubiertas mediante la revisión de este mismo programa.

Palabras clave: educación emocional; rendimiento deportivo; competencias socio-emocionales.

Abstract. From season 2010-2011 Real Sociedad de Fútbol has launched a socio-emotional skills development program in their base football teams whose objective is to contribute to the improvement of the young players' sports performance. Through a *focus group* session made with coaches, we have collected opinions about how they think the role of the coach should be, what has the program and the formation brought to them and their players and what they need to improve in their personal skills. The qualitative processing of these data indicates: a description of the role of coach congruous whit the objectives of program, a generalized satisfaction with contents and methodology, an perception of individual improvement in some personal and professional competences and a certainty that some needs can be met through the review of this program.

Key words: emotional education; sport success; social-emotional skills.

Introducción

La práctica habitual de la actividad física y el deporte trae consigo una serie de beneficios de carácter socio-emocional como: aumento de las emociones agradables, mejora del estado de ánimo y reducción de la ansiedad, mayor bienestar subjetivo, más optimismo, mejora de la confianza y de la autoestima, etc. Asimismo constituye un buen mecanismo de manejo y expresión emocional y de regulación de las relaciones interpersonales, promueve valores (esfuerzo, compromiso, respeto, superación personal), desarrolla la empatía y la cohesión, potencia el trabajo colaborativo y las habilidades de equipo, favorece la aparición de dotes de liderazgo, implica plantearse objetivos y enfrentarse a retos, etc.

Sin embargo también sabemos, con la misma certeza, que el alto rendimiento y la competición de élite traen aparejadas una serie de circunstancias que repercuten negativamente en la esfera socio-emocional de los deportistas y en su propio aprendizaje y desempeño: volumen de entrenamientos, tiempo de dedicación, presión por conseguir resultados, logro de metas y objetivos, competencia interpersonal, presión social (familia y clubs), interacción con los entrenadores y técnicos, afección de la vida social y académica, lesiones, cambio de residencia y/o alejamiento del entorno familiar, etc. Los efectos de estas circunstancias se ven acrecentados cuando hablamos de niños y adolescentes, como es el caso que nos ocupa. Así pues se ven inmersos en situaciones que implican impactos emocionales de alta intensidad, afrontar el estrés, desarrollar la autonomía personal, etc. Un trabajo psicológico de calidad ayuda a los jóvenes futbolistas a adaptarse a este contexto y a sobrellevar, contrarrestar o minimizar los efectos nocivos y negativos sobre su bienestar y su rendimiento, así como a desarrollar habilidades que les aporten una ventaja competitiva.

La literatura especializada recoge muchos estudios en los que se documentan y analizan los beneficios que aporta la aplicación de programas de desarrollo de la IE —considerada esta como un conjunto de habilidades cognitivas— en el ámbito educativo, tales como mejora de la autoestima, disminución de pensamientos autodestructivos, aumento de las habilidades sociales y de las relaciones interpersonales satisfactorias, disminución en el índice de violencia y de agresiones, menor conducta antisocial o socialmente desordenada y mejora del rendimiento académico (Bisquerra, 2000).

También Ibarrola y Delfo (2003) citan resultados positivos en factores como: reconocimiento de sentimientos y emociones propios y ajenos, expresión de emociones y pensamientos de modo asertivo, regulación de emociones propias y ajenas, toma de decisiones coherentes, fomento de la actitud positiva, aumento de la empatía, mejora de la motivación, interés, ilusión y esperanza, aumento del nivel saludable de autoestima, tolerancia a las frustraciones, superación de las dificultades, mejora del bienestar subjetivo, desarrollo del término *fluir*.

Los aspectos a los que se refieren estos trabajos de investigación tienen también gran relevancia para el desempeño deportivo, tanto grupal como individual, por lo que pensamos que los resultados obtenidos en ambientes educacionales pueden también ser alcanzados en otro contexto de aprendizaje como es el ámbito deportivo de formación.

Con la puesta en práctica del Programa AURRERA (*Desarrollo de competencias socio-emocionales aplicadas al rendimiento Deportivo*) (Berastegui, López-Ubis e Iriarte, 2014) pretendemos incidir en aspectos diagnosticados como clave en la mejora del rendimiento (tanto de aprendizaje como de la práctica competitiva): toma de conciencia de uno mismo; autonomía emocional; regulación de emociones, sentimientos y estados de ánimo; habilidades para establecer y mantener relaciones con los demás; desarrollo de la creatividad y el disfrute... y que tienen gran influencia en los procesos psicológicos y sobre muchos factores de la personalidad (tales como la autoestima, la motivación, la confianza, el pensamiento positivo, la toma de decisiones, el establecimiento de objetivos, la atención y la concentración, el liderazgo, la comunicación, la cohesión, etc.).

Pensamos que una buena estimulación de estas competencias proporciona a los jóvenes futbolistas una ventaja competitiva cuyos resultados se verán en el corto y el medio plazo. El programa que utilizamos representa una propuesta innovadora respecto a los tradicionales programas de entrenamiento psicológico, ya que utiliza el aprendizaje social y emocional para influir positivamente en los aspectos afectivos, cognitivos y comportamentales relacionados con el aprendizaje y la práctica competitiva, así como para fomentar el bienestar psicológico personal. Su objetivo es mejorar parámetros de rendimiento, tanto individuales como de equipo, mediante la mejora y el desarrollo de competencias personales y grupales en el entrenamiento y la competición.

El programa que aplicamos en la Real Sociedad consta de un plan de formación y de intervención con los jugadores (tanto a nivel individual como colectivo), de un plan de acompañamiento a entrenadores y técnicos y de los pertinentes procesos de evaluación y seguimiento. Está dirigido por los responsables de Fútbol Formación (Equipos Internos) y lo diseñan, imparten y gestionan dos técnicos externos.

El rol de entrenador

Los entrenadores que trabajan en el alto rendimiento y la competición de alto nivel –incluso en las etapas de formación– necesitan contar, además de con talento, conocimientos técnico-tácticos y experiencia, con una buena preparación en los planos psicológico y pedagógico, que les ayude a desarrollar habilidades personales que les aporten una ventaja a su desempeño, ya sea en la interacción con los jóvenes jugadores, con sus familias y otros técnicos del club, como para sobrellevar las circunstancias y el estrés propios de estas situaciones. Las exigencias del deporte de rendimiento demandan para la preparación de entrenadores y deportistas conocimientos sobre la clarificación de valores en los deportistas, el establecimiento de objetivos, la planificación del tiempo, el análisis de las atribuciones de éxito o fracaso, la evaluación del estrés, las fuentes de distracción y los momentos de máximo rendimiento, la mejora de la concentración, el aprendizaje de técnicas de relajación y de otras estrategias de afrontamiento en situaciones de competición.

Debemos tener muy en cuenta que las emociones, y las habilidades relacionadas con su manejo, afectan a los procesos de aprendizaje, a la salud mental y física, a la calidad de las relaciones sociales y al rendimiento académico y laboral (Brackett y Caruso, 2007). Las profesiones más estresantes son aquellas que implican un trabajo diario basado en interacciones sociales. El entrenador debe hacer un gran esfuerzo para regular sus propias

emociones, así como para ayudar a que las de sus jugadores, padres y colaboradores sean reguladas. Habitualmente su trabajo lleva aparejado experimentar emociones con consecuencias nocivas como la ansiedad, el estrés, el miedo, la ira, etc. Este tipo de emociones interfiere en la capacidad cognitiva para el procesamiento de la información (Eysenck y Calvo, 1992), mientras que las emociones con efectos positivos aumentan nuestra capacidad creativa para generar nuevas ideas y por lo tanto la capacidad de afrontamiento ante las dificultades (Frederickson, 2001). Este efecto positivo puede, además, facilitar un clima social que favorezca el desarrollo del aprendizaje de habilidades deportivas individuales y colectivas. El entrenador debe ser capaz de crear un ambiente positivo en su equipo para así fomentar el desarrollo y el aprendizaje, además del bienestar de los jugadores.

El *Hay Group* (Goleman y Cherniss, 2005) agrupó en cuatro bloques las competencias socio-emocionales que son clave para alcanzar un desempeño laboral exitoso: autoconciencia emocional, autocontrol, conciencia social (empatía) y habilidades sociales. McClelland (1998) señaló las competencias socio-emocionales que identifican a los profesionales de primer orden: motivación de logro, capacidad para desarrollar a los demás, adaptabilidad, influencia, autoconfianza y liderazgo (y también el pensamiento analítico, como competencia cognitiva).

Pensamos que estas competencias son fundamentales tanto para el desarrollo personal de los entrenadores como para los procesos de enseñanza/aprendizaje e interacción con sus jugadores, así como para la gestión de estos en los espacios competitivos. Sin embargo, es un hecho constatable que, en general, la IE y el aprendizaje social y emocional no figuran, de forma intencional y sistemática, entre los contenidos de los programas formativos para entrenadores deportivos. Así pues, dada la importancia que nos merece esta circunstancia, consideramos que los planes de formación para entrenadores deberían aportar sólidos conocimientos en materia de IE y de las competencias que de ella emanan. En primer lugar, como aspecto esencial del desarrollo personal/profesional del entrenador y, en segundo, como elemento potenciador del rendimiento de sus jugadores.

Método

El diseño utilizado en este estudio fue fenomenológico con un enfoque metodológico cualitativo. Se diseñó una sesión de trabajo con los técnicos que gestionan el Programa y los entrenadores participantes, con un formato de *grupo focal* para, desde una perspectiva cualitativa, para recoger los puntos de vista, las actitudes y las necesidades de los entrenadores participantes, actuando los técnicos externos que gestionamos el Programa como introductores de los temas de análisis y conductores de la dinámica.

Se plantearon dos objetivos:

- Conocer la opinión de los técnicos sobre el desarrollo del programa, en aras de su mejora.
- Saber, de boca de los interesados, lo que el propio programa está aportando o puede aportar a los entrenadores, tanto desde el punto de vista del crecimiento personal como profesional.

Muestra

La sesión de trabajo reunió a los cuadros técnicos de los equipos Infantil Honor, Primera Cadete y Cadete Liga Vasca (seis entrenadores), el Responsable de Fútbol Formación y el Responsable de Equipos Internos, más otros dos técnicos que asistieron al curso de formación inicial y que actualmente trabajan en otras categorías (Infantil y Juvenil). De este total de 10 técnicos, el 50% lleva más de 10 años trabajando en el Club en diferentes funciones (entrenador, segundo entrenador, coordinador de zona, responsables de Formación y Equipos Internos, etc.), el 60% participó en la formación específica en Educación emocional y el 60% participa en el Programa dirigido a los jugadores.

Instrumentos

El *grupo focal* es una técnica que se utiliza para conocer las opiniones y actitudes de las personas participantes sobre un asunto concreto, mediante las respuestas a las preguntas que va lanzando el conductor de la dinámica. En nuestro caso, no se trataba de llegar a ningún consenso, sino de extraer la mayor información posible en un ambiente de confianza y comodidad, en el que no interviniera ni la crítica ni el enfrentamiento de ideas. De este modo, las respuestas dadas por una persona pueden impulsar, reforzar o estimular las de otra.

Se dedicó a la sesión un tiempo total de una hora y treinta minutos, incluida la explicación de la tarea a realizar y su desarrollo, el papel de los dos conductores de la dinámica, la descripción de las preguntas o temas a tratar, una presentación de cada participante (tiempo en el Club y puestos y funciones desarrolladas) y el cierre final. El tiempo real de trabajo del grupo focal estuvo en torno a los setenta minutos.

Para guiar la dinámica se establecieron cuatro preguntas o temas de participación:

- ✓ ¿Cuáles son las características que debe tener el rol de entrenador "total"?
- ✓ ¿Qué te está aportando el Programa en el plano de tu desarrollo personal?
- ✓ ¿Qué mejoras atribuibles al Programa has percibido en tu desempeño como entrenador?
- ✓ ¿Qué necesidades de mejora propia observáis para el futuro, que puedan ser cubiertas mediante este mismo Programa o uno más específico para entrenadores?
- ✓ ¿Qué está aportando el Programa a los jugadores?

Para el análisis de datos se utilizó la metodología cualitativa para explorar las ideas extrayendo, mediante un proceso inductivo de análisis de contenido textual muy exhaustivo, categorías y dimensiones para el análisis (Boyatzis, 1998). Se pretendió, siguiendo el enfoque de la teoría fundamentada constructivista, que fueran las respuestas de los entrenadores las que guiaran el proceso de codificación. Para realizar todo el proceso descrito, se utilizó el programa *ATLAS-ti*. En primer lugar se realizó un análisis textual del contenido y se definieron categorías sencillas que reflejaran lo más literalmente posible las respuestas de los entrenadores. Después, se procedió a la creación de un listado de códigos y su agrupación, con el fin de delimitar categorías más amplias, consideradas importantes. El tipo de análisis realizado ha estado encaminado a relacionar las respuestas dadas con las competencias socio-emocionales que trabajamos mediante el Programa. Los resultados que a continuación presentamos son de tipo cualitativo, es decir, que hacen referencia a categorías de respuestas y no a datos numéricos.

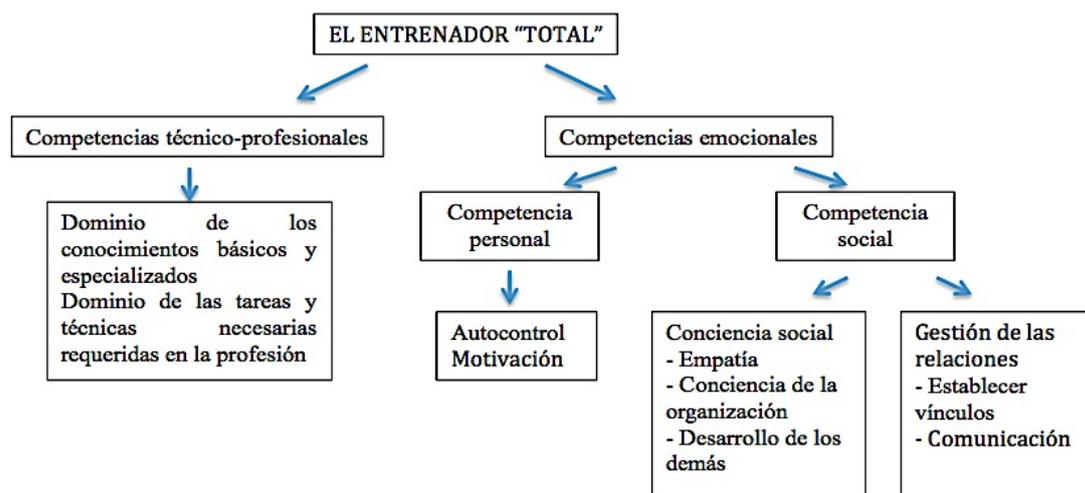
Resultados

Competencias del entrenador "total"

Del proceso de categorización de las respuestas surgieron dos familias de categorías: las competencias técnico-profesionales y las competencias socio-emocionales (Figura 1), siendo éstas últimas las que emergieron como un elemento central en la concepción del entrenador "total". Cabe destacar que todos los participantes compartieron la visión del entrenador "total" de equipos en formación como un elemento formador y educador.

Las competencias técnico-profesionales son aquellas que se circunscriben alrededor de conocimientos y procedimientos en relación con la especialización del entrenador de fútbol, entre las que se incluyen categorías relacionadas con el dominio de los conocimientos básicos y especializados ("Tiene los conocimientos necesarios" -P1:2-), y el dominio de las tareas y técnicas necesarias requeridas en la profesión ("Tiene capacidad didáctica" -P2:3-; Prepara con su equipo de trabajo los objetivos a desarrollar en cada entrenamiento -P1:4-), "Tiene la mejor formación posible" (P7:2).

Figura 1. Dimensiones en la concepción de las competencias del entrenador "total".



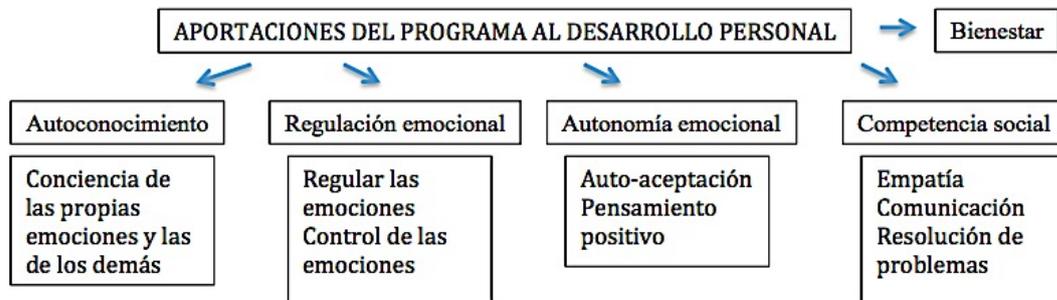
Las competencias socio-emocionales aparecieron de forma destacada. Por una parte las relacionadas con la Competencia personal, en las que se incluyen: Autocontrol emocional ("Es una persona equilibrada: no pierde los papeles, no crispa a los jugadores" - P2:2-; "Exige pero con equilibrio"-P2:6-) y Motivación ("Tiene implicación y motivación para saber cómo llevar y gestionar el grupo" -P4:2).

Por otro lado las relacionadas con la Competencias social, concretamente con la conciencia social tales como: Empatía ("Se muestra cercano con sus jugadores para educarles y entenderles"-P2:4-; "Posee capacidad de adaptación a las personas y a sus necesidades y sabe intuir qué necesita cada cual" -P3:4-), Conciencia de la organización ("Comparte la filosofía del club" -P6:2) y Desarrollo de los demás (Es capaz de hacer que el jugador, como persona, esté lo más cerca posible de sí mismo -P6:3-; "Sabe que lo importante no es lo que el entrenador enseñe, sino lo que el jugador aprenda" -P6:5), Establecimiento de vínculos ("Crea el ambiente necesario para que eso ocurra, llegando a cada uno de ellos, porque todos son diferentes" -P9:2-; "Da seguridad y confianza a sus jugadores" -P5:3-) y

Comunicación (“Escucha a los jugadores” –P1:3-; Tiene buena capacidad para transmitir lo que quiere expresar –P3:5-; “Sabe responder las dudas de los jugadores, sabiendo llegar a ellos” –P7:1-).

Aportación del Programa al desarrollo personal del entrenador

Figura 2. Aportaciones del programa al desarrollo personal del entrenador.



En la inmensa mayoría de los casos los entrenadores (Figura 2) aseguraron que el haber participado en el Programa les ha ayudado a vivir “las diferentes realidades de una manera diferente a como lo hacía antes” (P1:10), en gran medida debido a que son más “conscientes de lo que ocurre en una situación desde el punto de vista emocional” (P1:10), afrontándolo “desde una mayor tranquilidad” (P2:11), mediante la “regulación de las propias emociones” (P2:8; P3:7; P6:6; P7:5; P9:4) y la “mejora del control emocional” (P5:5).

Asimismo, varios entrenadores percibieron una mejora del conocimiento de las propias emociones como las ajenas (“conocer las realidades de los demás” -P4:4-; “entender otras realidades” -P7:4-).

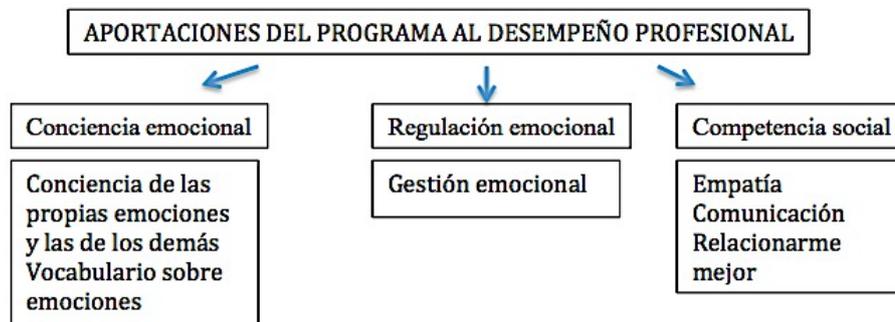
La percepción de mejora en la competencia de Autonomía emocional quedó reflejada en respuestas orientadas a la Auto-aceptación (“aceptarse mejor, aceptar mejor los errores y no luchar contra ellos, sintiendo que de esta manera la vida se hace mucho más placentera y más fácil” -P8:3-) y al Pensamiento positivo (“olvidar los fracasos y tratar de sacar siempre de sacar siempre cosas positivas” –P6:10).

También percibieron una Mejora en las relaciones y en su “capacidad para resolver situaciones personales” (P3:9) motivada, por un lado, por el desarrollo en su capacidad de Empatía, “ponerse en el lugar del otro” -P3:8- (“aprendiendo que esto ayuda también a regular tus propias emociones” -P6:8-) y por otro, por capacidad de Comunicación, por su mejora al “comunicarse con los otros” (P7:3).

Finalmente, un entrenador afirmó que su experiencia en el programa le había “proporcionado una sensación de paz consigo mismo y con los demás” (P8:5), sintiendo estar “haciendo algo importante y de provecho” (P8:6).

Mejoras atribuibles al Programa en el desempeño como entrenador

Figura 3. Mejoras en el desempeño profesional



La capacidad de ponerse en el lugar del jugador y conocerlo mejor fueron las mejoras percibidas con mayor presencia, seguidas de la mejora en la comunicación, la regulación de las propias emociones, la relación con los jugadores y la mejora en la conciencia de las propias emociones (Figura 3).

En la inmensa mayoría de los casos los entrenadores subrayaron la mejora percibida en su capacidad para “comprender al jugador y empatizar con él” (P3:9), “estar en el sitio de uno y de todos” (P1:11). Mediante las sesiones del programa de educación socio-emocional “que son más de juego, más distendidas en las que uno se muestra diferente en comparación con el entrenamiento” (P2:12), “he podido ver formas diferentes a relacionarse entre ellos” (P2:14) que les ha ayudado “a conocer a mejor a los jugadores” (P2:15; P4: 10; P5:11).

En una línea parecida, varios entrenadores afirmaron que el programa les había ayudado “a comunicarse mejor con los jugadores, tanto a nivel personal como en las tareas” (P6:12) y “de una forma más adecuada” (P1:12). En este sentido, se percibe que el programa ayuda a “generar un clima mejor en el grupo” (P2:13).

Un entrenador afirmó haber “ganado en la capacidad de expresión, cosas que antes no encontrabas la palabra, al final te ha enriquecido, te has culturizado hablando de emociones” (P6:13) y del mismo modo “también me ha ayudado a poner nombre a las emociones de los jugadores” (P6:14).

Otras aportaciones de los entrenadores se dirigieron, por un lado a la mejora de la toma de conciencia de las propias emociones (saber realmente en qué emoción estás y saber elegir la emoción que corresponde en ese momento” –P7:6-) y por otro, a la gestión de las propias emociones (“saber parar tu cabeza durante los entrenamientos, en situaciones de tensión y hacer borrón y cuenta nueva”-P3:10-).

Respecto a las preguntas 2 y 3, hay que resaltar que casi la totalidad de los entrenadores pusieron de manifiesto la dificultad que les suponía separar el aprendizaje obtenido mediante el programa en el desempeño laboral del logrado en el desarrollo personal, afirmando que para ellos tanto el rol profesional como su ámbito más personal son parte del mismo ser.

Necesidades para el futuro, que puedan ser cubiertas mediante este mismo Programa o uno más específico para entrenadores

Figura 4. Necesidades formativas del entrenador



Al principio las respuestas a esta cuestión giraron desde la duda (“no te sabría contestar” – P7:7) al deseo de tener “ciertos recursos de impacto más inmediato” (P4:5) o varias “píldoras mágicas como la de la concentración, la de la tranquilidad, la de la pausa” (P9:5). La mayoría de los entrenadores transmitieron la necesidad de “seguir mejorando” en su desempeño laboral” (P1:12) como “clave del éxito con el jugador” (P1:13). Para ello consideraron que “deberíamos plantear una nueva formación en educación socio-emocional con los técnicos” (P7:8).

Bajo esta perspectiva, los entrenadores (Figura 4) expresaron su deseo de “mejorar la comunicación con los jugadores”. Concretamente resaltaron aspectos como: la escucha, identificación de las emociones de los jugadores y “la capacidad de poder sacar del jugador más información del día a día, en una entrevista individual” (P6:15). Finalmente, otro entrenador quiso expresar su necesidad de “mejorar la confianza en uno mismo, el autoconcepto y la autoestima”. (P4:6).

Conclusiones

Para la Real Sociedad es un hecho incuestionable que el éxito del Programa de desarrollo de competencias socio-emocionales aplicadas al rendimiento deportivo de sus jugadores depende en gran medida de que sus entrenadores se involucren en él, siendo el primer paso para lograrlo el que cuenten con la preparación adecuada. Para ello se realizan las acciones formativas correspondientes (bien en formato cursillo o auto-formación participativa), contando a tal fin con los técnicos responsables del programa.

El proporcionar recursos a los entrenadores es imprescindible para que puedan desarrollar su cometido en las mejores condiciones, pero si queremos que la calidad de su trabajo sea excelente, deberemos contar con su opinión y conocer sus necesidades. Por ello, y en lo que respecta al Programa de competencias socio-emocionales aplicadas al rendimiento deportivo, hicimos un grupo focal cuyas conclusiones son las siguientes:

Las características que debe tener el rol de entrenador son:

- ✓ La visión del entrenador “total” en etapas de formación implica un rol de formador-educador.

- ✓ Además de la mejor preparación y capacitación técnico-profesional, son necesarias competencias y habilidades personales como: autocontrol emocional, motivación, empatía, conciencia de la organización, desarrollo de los demás, establecimiento de vínculos y comunicación

El Programa Aurrera aporta en el plano del desarrollo personal del entrenador:

- ✓ Ha mejorado su conciencia emocional y la percepción de las emociones ajenas.
- ✓ Ha mejorado su regulación emocional.
- ✓ Ha mejorado la sensación de autonomía, reseñable en aspectos como la auto-aceptación, el empleo del pensamiento positivo, la mayor capacidad de resolver situaciones interpersonales, el desarrollo de la empatía y de la comunicación.

Los entrenadores perciben efectos positivos en su desempeño como entrenadores:

- ✓ Han mejorado la capacidad de ponerse en el lugar del jugador y de conocerle más a fondo.
- ✓ Han aprendido a comunicarse mejor con los jugadores y de una forma más eficaz.
- ✓ Les ha ayudado a generar un mejor clima de equipo.
- ✓ Han mejorado la toma de conciencia de las propias emociones y la gestión emocional.

Son varias las necesidades de mejora propia que observan para el futuro los entrenadores:

- ✓ Hay que seguir mejorando el desempeño laboral como clave del éxito con el jugador.
- ✓ Es necesario plantear una nueva formación en educación socio-emocional para técnicos.
- ✓ Se debería abordar cuestiones como la mejora de la comunicación con los jugadores a través de técnicas concretas.

Finalmente, como uno de los aspectos más destacables entre todos los comentarios realizados por los entrenadores, y que está en total consonancia con el espíritu que guía el Programa, figura la idea de que el desempeño profesional y el desarrollo personal son partes de un único ser. Así pues, cuando desarrollamos una acción formativa que aborda el ámbito socio-emocional de las personas en un entorno laboral, no nos dirigimos al rol sino al individuo en su totalidad. Y, por lo tanto, los posibles beneficios obtenidos implican una mejora sustancial en cualquier ámbito donde la persona se muestre como tal.

Bibliografía

Berastegui, J., López Ubis, J. C., y Iriarte, L. (2014). Diseño y aplicación de un Programa de Intervención Socioemocional para la mejora del rendimiento deportivo de los jugadores de los equipos infantiles y cadetes del Club Real Sociedad de Fútbol, S. A. D. En José Luis Soler, J., Aparicio, L., Díaz, O., Escolano, E. y Rodríguez, A. (coords.). *Inteligencia Emocional y Bienestar II, Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones*. Zaragoza: Ediciones San Jorge.

- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Boyatzis, R. E. (1998). *Transforming Qualitative Information*. Sage: Cleveland
- Brackett, A. M., y Caruso, D. R. (2007). *Emotionally literacy for educators*. Cary, NC: SEL-media.
- Eysenck, M. W., y Calvo, M. G. (1992). Anxiety and performance: the processing efficiency theory. *Cognitive Emotion*, 6, 409-434.
- Frederickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: the broadening-and-build theory of positive emotions. *American Psychology*, 56, 218-226.
- Goleman, D., y Cherniss, C. (2005). *Inteligencia emocional en el trabajo*. Kairós.
- Ibarrola, B., y Delfo, E. (2003). *Sentir y pensar. Programa de inteligencia emocional para niños*. Ediciones SM.
- McClelland, D. C. (1998). Identifying competences with behavioral event interviews *Psychological Science*, 9, 331-339.

La relajación y la atención plena en el fútbol de alto rendimiento: educación de las emociones en las categorías base de la Real Sociedad de Fútbol S.A.D.

The relaxation and mindfulness in the professional football: education of emotions in lower categories of Real Sociedad de Fútbol S.A.D.

Jon Berastegui Martínez*; Aixa Permuay Martínez**

jon.berastegui@ehu.eus

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea*; Universidad de Santiago de Compostela**

Resumen. El objetivo de este trabajo es poner de manifiesto la importancia de la relajación y la atención plena como parte del entrenamiento de los jugadores de las categorías base de la Real Sociedad de Fútbol S.A.D., en el marco de un *programa de educación socio-emocional* del Club. A partir de la experiencia de este programa se ha podido constatar la utilidad de las sesiones sobre relajación y atención plena para los chicos. En un contexto deportivo de alto rendimiento los ejercicios de conciencia y regulación emocional son significativamente reparadores, no solo del desgaste psico-emocional al que se ven sometidos los deportistas, sino también, e indirectamente, del desgaste físico. La presión de la alta competición, los elevados niveles de exigencia, el sentimiento de responsabilidad y el compromiso tienen un alto impacto en las emociones y en los pensamientos de estos jóvenes, por eso es tan importante facilitarles espacios y momentos para el desarrollo de estrategias que contribuyan a su tranquilidad, equilibrio y bienestar. Para afrontar las circunstancias que se generan entorno a la competición, una mente calma, acompañada de unas competencias emocionales satisfactoriamente desarrolladas, serán clave para gestionar todas las emociones negativas que se suelen generar en la vida de un deportista de élite: estrés, frustración, miedo, desmotivación, ansiedad, etc. Así, para la formación de estos deportistas, será fundamental, además de desarrollar sus habilidades y destrezas físicas y técnicas, la creación de prácticas educativas que les ayuden a entrenar sus competencias emocionales.

Palabras clave: educación de las emociones; competencias emocionales; relajación; atención plena.

Abstract. The aim of this paper is to highlight the importance of relaxation and mindfulness as part of the training of the players of the lower categories of the Real Sociedad de Fútbol S.A.D., in the frame of a program of emotional and social education of the Club. From the experiences of this program we could have stated the usefulness of the classes on relaxing and mindfulness for the boys. In a sports context of high performance the exercises of conscience and emotional regulation are significantly repairers, not only of the psychological and emotional weariness to which the sportsmen meet submitted, by the way, indirectly, of the physical weariness also. The pressure of the high competition, the high levels of exigency, the feeling of responsibility and the commitment have a high impact in the emotions and in the thoughts of these boys, because of it it's so important to facilitate spaces and moments to them for the development of strategies that contribute to their tranquillity, balance and well-being. To confront the circumstances that generate environment to the competition, a mind in calmness, accompanied of a emotional satisfactorily developed proficiencies, will be key to manage all the negative emotions that are being generated in the life of a top athlete: stress, frustration, fear, not motivation, anxiety, etc. In this way, for the formation of these sportsmen, it will be fundamental, besides developing of their physical and technical skills, the creation of educational practices that help them to train his emotional proficiencies.

Keywords: education of emotions; emotional proficiencies; relaxation; mindfulness.

Introducción

La Real Sociedad de Fútbol S.A.D., desde la temporada 2010-2011, desarrolla el programa Aurrera “*Desarrollo de competencias socio-emocionales para la mejora del rendimiento deportivo*” (Berastegui, López-Ubis e Iriarte, 2014a), como parte de la formación y educación de los equipos base del Club. Este trabajo nace de la transferencia, al ámbito deportivo, de la experiencia de un Programa de Inteligencia Emocional (Berastegui y González, 2008), promovido por la Diputación Foral de Gipuzkoa, a través del Departamento de Innovación y Sociedad del Conocimiento. Un Programa creado para a los centros educativos de la provincia, dirigido al aprendizaje social y emocional del alumnado.

El Programa Aurrera “*Desarrollo de competencias socio-emocionales para la mejora del rendimiento deportivo*” de la Real Sociedad de Fútbol S.A.D. se desarrolla a través de La Fundación Real Sociedad Fundazioa; una entidad sin ánimo de lucro cuya misión principal es la difusión y la promoción de las actividades deportivas, sociales y culturales. Aunque su patrón es la Real Sociedad de Fútbol S.A.D., agrupa a importantes entidades públicas y privadas de la provincia de Gipuzkoa.

La filosofía de la Fundación -en consonancia con la del Club-, reconoce que su trabajo va más allá de preparar a posibles profesionales del fútbol y de otros deportes; defiende que el itinerario de aprendizaje deportivo es, en sí mismo, un proceso educativo integral. Y desde esta premisa se diseña e implementa su programa de educación socio-emocional en las categorías base del Club. Con el objetivo de contribuir al desarrollo personal y social de los jóvenes deportistas; porque el aprendizaje social y emocional redundará en una mejora del rendimiento deportivo y del bienestar personal de los jugadores.

Este programa representa así una propuesta de innovación, respecto de otros trabajos, - más tradicionales-, de entrenamiento psicológico de deportistas, en cuanto a que actúa desde los conceptos teóricos y prácticos de la educación de las emociones.

Relación entre la educación de las emociones y el rendimiento deportivo

La alta competición representa un contexto de mucho impacto emocional para los y las deportistas, especialmente para las y los más jóvenes. En el alto rendimiento se vivencian una serie de emociones, que, sin las competencias adecuadas, serán difíciles de gestionar, pudiendo llegar incluso a causar un perjuicio en la práctica deportiva.

La emoción es ese motor que todos llevamos dentro. Una energía codificada en ciertos circuitos neuronales localizados en zonas profundas de nuestro cerebro (en el sistema límbico) que nos mueve y nos empuja «a vivir», a querer estar vivos en interacción constante con el mundo y con nosotros mismos (Bisquerra *et al.*, 2012, p. 14).

Las emociones suelen provocar una forma concreta de conducta, como reflexiona Bisquerra (2009): o nos mueven a la huida, o a la confrontación. Así, ante una emoción solo se podrán dar dos tipos de respuesta: el bloqueo (o negación), o el afrontamiento. Tenga la naturaleza que tenga la emoción (positiva, negativa, ambigua o estética), todas tienen alguna función; y por eso deberían poder vivenciarse con libertad y buscar la manera de utilizar su impulso, esa energía motora que proporcionan, a nuestro favor.

De hecho, según Bisquerra (2009), todas las emociones tienen una serie de funciones en nuestras vidas; concretamente: son motivadoras de la conducta; funcionan como elementos de adaptación al entorno; actúan como informadoras, alterando el equilibrio orgánico (por ejemplo ante un peligro); y sirven para comunicar cómo nos sentimos y para influir en otras personas. De este modo, las emociones, que tienen funciones diversas, suelen jugar un importante papel en el desarrollo personal, además de en el bienestar y, por supuesto, interfieren en todo lo que tiene que ver con el rendimiento deportivo.

Las emociones nos afectan globalmente, pero actuando de manera diferente en cada persona (motivando comportamientos y pensamientos más o menos adaptativos); y por eso es tan importante el desarrollo de unas competencias emocionales y sociales que permitan la gestión eficaz de las emociones. «Todo esto nos lleva a que las emociones son como los pilares básicos sobre los que descansan casi todas las funciones del cerebro» (Bisquerra *et al.*, 2012, p. 18).

La psicología del deporte se ocupa, entre otras cuestiones, de ayudar a que las y los deportistas alcancen la más alta expresión de su potencial físico, técnico y táctico, mediante el estudio de los procesos psicológicos básicos que intervienen en las fases de su entrenamiento, ejecución y competición: motivación, procesos emocionales, toma de decisiones, atención, etc.; así como de otros factores que tienen que ver con el autoconocimiento, la autonomía personal, el manejo de estresores y la interacción social. La psicología deportiva pretende analizar, estudiar y observar las destrezas psicomotrices, la personalidad, los comportamientos y los pensamientos, tanto de la persona como del equipo, y además, de las relaciones que se puedan establecer tanto en los momentos de entrenamiento como de competición. Sin embargo, tal y como reflexionan Berastegui, López-Ubis e Iriarte (2016), son los aspectos emocionales (socio-emocionales) los menos estudiados y sobre los que menos investigaciones y publicaciones se han producido hasta hoy.

Las exigencias del deporte de alto rendimiento demandan para la preparación de entrenadores/as y deportistas (Silva, 1984) conocimientos sobre la clarificación de valores en los y las deportistas, el establecimiento de objetivos, la planificación del tiempo, el análisis de las atribuciones de éxito o fracaso, la evaluación del estrés, las fuentes de distracción y los momentos de máximo rendimiento, la mejora de la concentración, el aprendizaje de técnicas de relajación y de otras estrategias de afrontamiento en situaciones de competición. De ahí la importancia de incorporar actuaciones de educación de las emociones a los programas de formación y entrenamiento de los y las deportistas de élite.

La educación de las emociones, dentro de las ciencias de la afectividad, puede definirse como un cuerpo teórico-práctico nacido de la combinación entre la educación emocional y la perspectiva de géneros. Se refiere a un proceso, continuo y permanente, que sirve para alcanzar un desarrollo humano integral, equilibrado y libre; o lo que es lo mismo, un desarrollo humano *equilibre*, (concepto que se agradece a Rosa Sanchís, surgido en el contexto de una conversación sobre las emociones en 2016). La educación de las emociones se materializa así en un proceso de reflexión dialógica-conciencia-responsabilidad-aprendizaje-enseñanza, que se sucede siguiendo estas fases, consecutivamente, en un tránsito constante adelante-atrás. Estas fases se suceden a

medida que se van adquiriendo diferentes competencias emocionales, concretamente, las que recoge el modelo pentagonal de competencias emocionales de Bisquerra y Pérez Escoda (2007): la conciencia emocional, la regulación, la autonomía emocional, la competencia social y las habilidades para la vida y el bienestar.

La educación de las emociones, además, está relacionada de forma interdependiente con las estructuras "morales" del pensamiento y el comportamiento, con los valores y con las creencias individuales y culturales. Consiste en un proceso que estimula la auto-observación frente a todo el sistema construido en interacción con la sociocultura. Es una práctica que se aplica sobre todas las dimensiones del "ser": sobre el comportamiento, sobre la emocionalidad y sobre los pensamientos.

En el contexto deportivo, tal y como recogen Berastegui, López Ubis e Iriarte (2016), las emociones y su manejo tienen una gran importancia en la actividad de los y las deportistas e influyen, directa o indirectamente, en su desempeño (Hanin, 2000). La relación entre la práctica deportiva y la inteligencia emocional se recoge en estudios como el de Lane y Wilson (2011). De igual modo la inteligencia emocional tiene que ver con el rendimiento deportivo y, pese a que no ha sido ampliamente estudiada como en otros contextos (como el educativo o el laboral), está adquiriendo mucho interés en el ámbito deportivo (Meyer y Fletcher, 2007).

La práctica habitual de actividad física y deporte proporciona conocidos beneficios, no solo en el cuerpo, sino también en el ámbito emocional: ayuda a autogenerar sensaciones de bienestar, mejora el estado de ánimo, contribuye a la reducción de la ansiedad, ayuda a desarrollar la autoconfianza y la autoestima... De este modo, realizar actividades deportivas, *per se*, constituye una herramienta para la gestión y regulación de emociones. Pero además, y sobre todo pensando en personas jóvenes, favorece la adquisición de actitudes y valores como el esfuerzo, el compromiso, el respeto, la superación, la responsabilidad...; favorece la aparición de habilidades para el liderazgo; implica la necesidad de aprender a establecer objetivos y enfrentarse a retos; y, en los deportes de equipo, desarrolla la empatía y la cooperación.

No obstante, la práctica de deporte de élite se caracteriza, entre muchas otras cosas, por asociarse con emociones negativas y experiencias, para los y las deportistas, de mucha complejidad: frustración, miedo, ansiedad, estrés...; tiempos de dedicación muy intensos, un elevado volumen de entrenamientos, exigencias para alcanzar resultados, presiones (personales, familiares, del equipo o club), fricciones con entrenadores/as, técnicos/as, compañeros/as, rivales, distanciamiento de las amistades, de la familia, lesiones, movilidad geográfica, incompatibilidades con la formación académica, etc. Circunstancias que tienen una serie de efectos, -impactos emocionales de altísima intensidad-, sobre los y las deportistas que, cuando nos referimos a personas más jóvenes, como el caso que nos ocupa, -niños y adolescentes de las categorías base de la Real Sociedad de Fútbol S.A.D.-, pueden ser muy complicados de gestionarse si no se cuenta con las estrategias y destrezas apropiadas.

La práctica de la relajación y la atención plena dentro de la educación de las emociones

Dentro de este programa de educación de las emociones (AURRERA) para los jugadores de las categorías base de la Real Sociedad de Fútbol S.A.D., se llevan a cabo una serie de actividades, dinámicas y ejercicios, entre los que se encuentra la práctica de la relajación y la atención plena Berastegui, López Ubis e Iriarte (2014b). En este trabajo se presenta la experiencia de una sesión en la que se llevaron a cabo dos ejercicios: uno de atención plena (con luz) y otro de relajación.

La atención plena consiste en prestar atención, de forma intencionada, al momento presente, sin juzgar. Esta práctica consiste en la simple idea de fijarse en algún elemento que concentre toda la atención y, a través de esa atención y la respiración consciente, autogenerarse sensaciones de calma y bienestar. Como defienden Giménez-Dasí, Quintanilla y Arias (2016), «la enseñanza de la práctica de la atención plena es vital. Los efectos a largo plazo en el desarrollo cerebral, en la capacidad de concentración y en la regulación emocional son extraordinarios» (p. 24).

Teniendo presentes las emociones con las que conviven los jugadores, parece imprescindible proporcionarles estrategias y herramientas que contribuyan al desarrollo de competencias como la pausa y la reflexión antes de responder, o la no reactividad instantánea ante un estímulo de alto impacto. Esta capacidad para parar, observar y pensar les ayudará a minimizar los conflictos derivados de la impulsividad, sobre todo en situaciones de tensión durante el juego, y además contribuirá a la aparición de sensaciones de estabilidad, calma y control, favoreciendo así la claridad mental (que se traduce en la capacidad para analizar los problemas y tomar decisiones).

La relajación, por su parte, consiste en un estado de reposo físico y mental, que se alcanza a través de un proceso de “desconexión”, aflojando el tono muscular, observando y controlando la respiración y rebajando la intensidad cardíaca. Entre sus finalidades está la de provocar en la persona sensaciones y evocaciones de bienestar, a través de una inmersión introspectiva, que proporciona ese estado en el que el cuerpo y la mente descansan, reparándose de los esfuerzos que ha requerido para, por ejemplo, solucionar situaciones estresantes, afrontar la frustración de un entrenamiento poco productivo, etc. La relajación tiene que ver así con la inmersión en un estado de conciencia, que se busca voluntaria y libremente, con el propósito de alcanzar emociones y sentimientos de calma y bienestar.

Este tipo de prácticas fomentan la conexión entre la mente y el cuerpo; las personas consiguen concentrarse y conectar sus sensaciones corporales, con las emociones y con los pensamientos. Y esta sensación de conexión con uno/una mismo/a contribuye también a la conexión con las demás personas, -con los compañeros de equipo, en este caso-, ayudando a desarrollar la prosocialidad y a reducir sensaciones de soledad, miedo o aislamiento.

La práctica de la relajación y la atención plena son herramientas esenciales para poder afrontar el reto que representa la práctica deportiva en contextos de alto rendimiento, proporcionando una serie de beneficios como:

- La disminució del estrés y la ansietat (que ajudan ademés a mejorar la claridad mental y desarrollar la creatividad).
- Aumenta el nivel de conciencia (corporal y espiritual).
- Ayuda al reposo y al descanso.
- Refuerza el sistema inmunológico, elevando la resistencia frente a enfermedades.
- Contribuye a equilibrar la tensión arterial y mejora la oxigenación.
- Reduce y minimiza la tensión muscular y los dolores físicos.
- Proporciona sensaciones de bienestar, la autoestima y el pensamiento optimista.

Método

La evaluación que se presenta forma parte de las acciones de seguimiento del desarrollo del Programa Aurrera. La finalidad de las acciones de seguimiento no es otra que orientar el diseño de las actividades propuestas dentro de las sesiones parte del Programa, analizando tanto la satisfacción de los jugadores con respecto a las dinámicas como los rendimientos, en clave de aprendizaje, de las acciones aplicadas. Concretamente, esta acción evaluativa se sitúa en las sesiones 6 y 7, del tercer curso de cuatro que se compone el Programa Aurrera. Estas sesiones tienen como objetivo continuar desarrollando la regulación emocional de los jugadores mediante la experimentación de la relajación y la atención plena. De este modo, mediante esta evaluación se pretende conocer las percepciones y reflexiones de los jugadores, después de haber realizado estas dos sesiones. El diseño es de tipo descriptivo-interpretativo, seleccionándose la entrevista semiestructurada como técnica de recogida de información, con el fin de reunir una gama de creencias y experiencias que aportasen información variada y directa.

Muestra

La muestra de esta experiencia está compuesta por 17 chicos de entre 14 y 15 años, jugadores de la categoría "cadete txiki" de la Real Sociedad de Fútbol S.A.D.

Instrumento

Se diseñó una entrevista semiestructurada *ad hoc* (aplicada en la sesión posterior a la de relajación), formada por 8 preguntas abiertas. Algunas de las preguntas se pensaron para profundizar sobre aspectos abordados e preguntas anteriores. Por ejemplo, se les preguntó "¿qué os aportan las sesiones de relajación?" y, a continuación, para profundizar en esta reflexión, se matizaba con dos preguntas más: "¿qué os aportan las sesiones de relajación en el fútbol...?"; "y... ¿en vuestras vidas personales?". Se decide emplear la entrevista semiestructurada, dirigida a todo el grupo simultáneamente, con el objetivo de construir de forma colectiva las reflexiones en relación a la sesión sobre relajación. Y de paso, se aprovecha la coyuntura para estimular el desarrollo de su capacidad para compartir sus emociones, la comunicación asertiva, la escucha activa, el respeto por las demás personas..., y por tanto, contribuir así al desarrollo de otras competencias emocionales y sociales.

Por otra parte, la entrevista semiestructurada, pese a existir un esquema previo con algunas de las preguntas que se plantearán, permite ir adaptando el diálogo en función de las repuestas que ofrecen los sujetos, profundizando, cuando es necesario, en aquellos

aspectos más relevantes, e incluso abriendo nuevas vías de indagación que puedan resultar de interés para la evaluación de la sesión, tal y como recogen Lukas y Santiago (2004).

Resultados

Para analizar los impactos de la sesión sobre relajación y atención plena, se ha puesto el acento en las reflexiones expresadas por los jugadores en las entrevistas. El análisis aporta argumentos que refuerzan la idea de que este tipo de entrenamientos para el desarrollo de estrategias y destrezas de regulación emocional son, además de útiles (tanto en el plano deportivo-profesional como en el personal), satisfactorios y agradables para los jugadores. Así, cuando se les ha preguntado “¿cómo os habéis sentido durante la relajación?”, los comentarios han sido todos positivos. En sus propias palabras: *“bien, estuve a gusto”; “muy bien, relajado y pensativo”; “muy tranquilos y pensativos”; “me sentí relajado, y muy a gusto”; “muy cómodo”; “muy relajados y cómodos”*.

En esta categoría, sobre las sensaciones percibidas durante la ejecución de los ejercicios, todos los comentarios tienen que ver con emociones vinculadas al bienestar, la comodidad y el relax. En relación a las sensaciones percibidas, una vez terminada la sesión, rematados los ejercicios, se vuelven a encontrar comentarios muy positivos ante la pregunta “¿cómo os habéis sentido después de la relajación?”. Textualmente afirman: *“relajado”; “muy tranquilos, sin presión”; “muy relajado, con una tranquilidad extrema”; “relajado, más suelto”; “tranquilo, cómodo, relajado”; “a gusto conmigo mismo”; “relajados y muy bien conmigo mismo”; “muy relajado y como nunca”*.

De estos comentarios se puede extraer que, tras la sesión, los jugadores se perciben no solo más tranquilos, relajados o a gusto, sino que experimentan más auto-aceptación y, por tanto, mayor autoestima y bienestar. Ante la pregunta “¿qué os aportan las sesiones de relajación?”, se ha hecho un doble análisis, aplicando la cuestión al ámbito deportivo (“en el fútbol”) y al ámbito personal (“en vuestras vidas personales”).

Así, las respuestas de los chicos, pensadas desde estos dos ámbitos, fueron:

- En el fútbol: *“al estar más nervioso, me relajo más fácil”; “pensar más y mantenerme tranquilo”; “más tranquilos”; “decidir mejor”; “a relajarme y respirar hondo en momentos tensos del partido”; “verlo todo de modo positivo”; “concentración y ganas”; “cuando estamos jugando mal, me relajo y empiezo de cero”; “me ayudan a superar momentos de estrés”*.
- En vuestras vidas personales: *“en el cole, en los exámenes y así”; “en ocasiones pensar más las cosas, por ejemplo en exámenes”; “menos nervios”; “pensar antes de hacer algo”; “a controlar situaciones difíciles”; “relajarme para los exámenes”; “me ayuda a vivir más tranquilo”; “me quito las malas sensaciones que tenía y los pensamientos de encima”; “reflexiono sobre las cosas que he hecho recientemente”*.

Como se puede observar, en lo relativo a qué les aportan las sesiones de este tipo en el terreno deportivo, los chicos manifiestan, sobre todo, que les sirven para aprender a relajarse en situaciones difíciles o de adversidad, a concentrarse, a aumentar su automotivación, optimismo y resiliencia, además de a regular mejor emociones como la ansiedad, la tensión o el estrés para ser más reflexivos y tomar decisiones.

En el ámbito personal, sus afirmaciones sobre las aportaciones de la relajación y la atención plena, tienen que ver con que les ayudan a gestionar mejor las emociones negativas, sobre todo ante retos académicos (exámenes), pero también ante el pesimismo, que les sirven para desarrollar sus habilidades de afrontamiento y vivir con mayor bienestar (tranquilidad, optimismo y capacidad reflexiva). Se les preguntó, para terminar, si pensaban que estas sesiones eran importantes, dentro de su trabajo de educación de las emociones; a lo que la totalidad del grupo contestó que sí. Para incidir en esta cuestión se pidió que desarrollasen algún argumento, preguntándoles “¿por qué?”. Aquí respondieron con reflexiones como las que siguen: *“porque me ayuda en el fútbol”*; *“te hace pensar más las cosas y en ti mismo”*; *“porque te hace pensar mejor las cosas”*; *“así me ayuda luego a ser más tranquilo”*; *“porque para mí es lo más importante de inteligencia emocional y me ayuda mucho”*; *“porque me ayuda a controlarme”*; *“cuando estás inseguro, haciendo algo mal, te ayuda a hacerlo mejor”*; *“sí, aprendes a controlar tus emociones y a relajarte”*; *“ya que la relación nos ayuda a olvidarnos de todo y a controlar las emociones”*; *“porque tienes que poner atención en concentrarte, y una vez has conseguido esto te relajas mucho”*; *“te ayuda a sentirte mejor. Y te concentras mejor en la vida”*.

Estos comentarios ponen de manifiesto la utilidad que perciben los jugadores sobre este tipo de ejercicios para el desarrollo de sus competencias emocionales, aplicadas tanto al juego como a sus vidas personales. Así, destacan que gracias a estos entrenamientos consiguen ser más reflexivos, optimistas, resolutivos, tranquilos y equilibrados, en general, además de que logran desarrollar su autoestima y motivación. Estas prácticas les permiten “desconectar” de las presiones que representa ser parte de un equipo profesional, concentrarse mejor y sentir bienestar.

Ante la oportunidad de aportar algo más para finalizar la entrevista (“¿algo más que os gustaría comentar?”), se recogieron comentarios como los siguen: *“la música relaja mucho y una vela también”*; *“estoy muy a gusto con estas clases porque estoy aprendiendo mucho”*; *“me gustaría hacer más clases de esto para que me relaje más”*; *“me gustan este tipo de sesiones porque me lo paso bien”*; *“hacer estos ejercicios es bueno porque la sensación que se tiene después es muy especial”*; *“me gustaría hacer más”*; *“me gustó mucho la sesión”*.

Después de analizar las aportaciones de los jugadores se pueden apuntar algunos de los beneficios de la relajación y la atención plena para los deportistas adolescentes. Por una parte, en lo que tiene que ver con la práctica deportiva, les sirven para gestionar sus emociones a su favor (automotivarse, ser más optimistas, tomar decisiones, concentrarse, regular la ansiedad o el estrés y afrontar eficazmente situaciones adversas o de dificultad); y por otra, en lo relativo a sus vidas personales, también les resultan de utilidad para mantenerse más tranquilos y equilibrados, gestionar con eficacia situaciones emocionales (como los exámenes) y sentir más autoestima y bienestar.

De sus comentarios se puede extraer además la idea de que este tipo de ejercicios les sirven para “apartar” las tensiones derivadas de sus vidas (deportivas y personales), que les parecen agradables y les generan sensaciones positivas, tanto durante la sesión como al terminar la práctica; y, por último, que las destacan como importantes y significativas para su aprendizaje (deportivo y personal), por eso incluso comentan que les gustaría hacer más.

Conclusión

La validez ecológica de este trabajo permite apuntar, desde los testimonios de los jugadores, algunos de los beneficios de la relajación y la atención plena, tanto para el deporte como para la vida personal de las personas adolescentes. Concretamente, este tipo de prácticas contribuye:

- A mejorar: la gestión del estrés, la tensión, la frustración y la ansiedad; la concentración; y la toma de decisiones.
- A desarrollar: la autoestima; las habilidades de afrontamiento; el optimismo; y el bienestar subjetivo (sensaciones de equilibrio, control y tranquilidad).

Así, parece demostrada la pertinencia de crear experiencias de educación de las emociones, como parte de los entrenamientos de los y las deportistas profesionales, especialmente en su etapa formativa, como sucede con los jugadores de las categorías base de la Real Sociedad de Fútbol S.A.D. A la hora de diseñar los programas formativos para deportistas, sobre todo en los casos de deportistas de élite, teniendo muy presente lo que representa la alta competición, será fundamental plantear la necesidad de incorporar contenidos y actividades para el desarrollo de las competencias emocionales y sociales.

De acuerdo con Berastegui, López-Ubis e Iriarte (2016), este tipo de programas, en los que se incluye la educación de las emociones como parte de la formación de deportistas representa una propuesta innovadora respecto a los tradicionales programas de entrenamiento psicológico, ya que utiliza el aprendizaje social y emocional para mejorar los aspectos afectivos e incidir además en los factores cognitivos, relacionados todos ellos con el aprendizaje y la práctica competitiva, así como fomentar el bienestar personal de los jóvenes jugadores. Su objetivo es mejorar la actitud personal y grupal de los jugadores respecto al entrenamiento y la competición, para mejorar parámetros de rendimiento tanto individuales como de equipo.

Coincidimos con Gardner y Moore (2004) en que cuando se habla de rendimiento deportivo óptimo se hace referencia a la correcta combinación de las condiciones cognitivas, afectivas y fisiológicas que permiten adecuadamente que las habilidades aprendidas ocurran de una manera aparentemente sin esfuerzo y automática.

Hoy en día la competición de alto nivel exige a las y los deportistas una adecuada preparación que haga posible esa combinación de lo cognitivo, lo afectivo y lo fisiológico. Por tanto, a la hora de diseñar e implementar entrenamientos, ya no solo se debe hablar de ejercicios para la mejora técnica, sino que habrá de buscarse la forma de garantizar un desarrollo integral que tenga presente también el plano psicológico del/de la deportista. De este modo, resulta imprescindible plantear la inclusión de la educación de las emociones a dicha preparación. Sobrellevar las circunstancias en el deporte de alto rendimiento requiere de habilidades y destrezas que, además de proporcionar bienestar, puedan aportar una ventaja competitiva. De este modo, más allá de las capacidades físicas y las competencias técnico-deportivas, será fundamental desarrollar los ámbitos emocionales y sociales del/de la deportista, para garantizar así la promoción de su talento y su progreso deportivo y profesional.

En este sentido, poniendo el foco en el ámbito emocional y afectivo de los y las deportistas, en el caso concreto de los jugadores de las categorías base de la Real Sociedad de Fútbol S.A.D., la educación de las emociones pretende garantizar ese desarrollo integral que permita a los chicos construir su mejor versión, tanto deportiva como personal. Y dentro de su educación de las emociones, la práctica de la relajación y la atención plena sirven para que los chicos aprendan a afrontar las presiones de la alta competición, pero además a ser mejores deportistas: más equilibrados, resolutivos y competitivos.

Bibliografía

- Berastegui, J., y González, J. A. (coords.) (2008). *Programa de Inteligencia Emocional*. Guipuzkoa: Diputación Foral de Gipuzkoa.
- Berastegui, J., López Ubis, J. C., e Iriarte, L. (2014a). Diseño y aplicación de un Programa de Intervención Socioemocional para la mejora del rendimiento deportivo de los jugadores de los equipos infantiles y cadetes del Club Real Sociedad de Fútbol, S. A. D. En José Luis Soler, J., Aparicio, L., Díaz, O., Escolano, E., y Rodríguez, A. (coords.). *Inteligencia Emocional y Bienestar II, Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones*. Zaragoza: Ediciones San Jorge.
- Berastegui, J., López Ubis, J. C., e Iriarte, L. (2014b). Diseño y aplicación de un Programa de Educación Socio-emocional para los entrenadores y técnicos deportivos de los equipos de fútbol formación de la Real Sociedad de Fútbol, S. A. D. En José Luis Soler, J.; Aparicio, L., Díaz, O., Escolano, E., y Rodríguez, A. (coords.). *Inteligencia Emocional y Bienestar II, Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones*. Zaragoza: Ediciones San Jorge.
- Berastegui, J., López Ubis, J. C., e Iriarte, L. (2016). El rol del entrenador, su participación y su percepción respecto al programa "Desarrollo de competencias socio-emocionales para la mejora del rendimiento deportivo" aplicado a los equipos de fútbol base de la Real Sociedad de Fútbol. III Congreso Internacional de Psicología aplicada al fútbol. Bilbao, 2016. Artículo en proceso de publicación.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R., y Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82. Recuperado de <http://www.ub.edu/grop/catala/wp-content/uploads/2014/03/Las-competencias-emocionales.pdf>
- Bisquerra, R. (Coord.), Punset, E., Mora, F., García Navarro, E., López-Cassà, È., Pérez-González, J. C., Lantieri, L., Nambiar, M., Aguilera, P., Segovia, N., y Planells, O. (2012). *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia*. Esplugues de Llobregat (Barcelona): Hospital Sant Joan de Déu.
- Gardner, F. L., y Moore, Z. E. (2004). A Mindfulness-Acceptance-Commitment (MAC) based approach to athletic performance enhancement: Theoretical considerations. *Behavior Therapy*, 35, 707-723.
- Giménez-Dasí, M., Quintanilla, L., y Arias, L. (2016). *Pensando las emociones con atención plena. Programa de intervención para Educación Primaria*. Madrid: Pirámide.

-
- Hanin, Y. L. (2000). Individual zones of optimal functioning (IZOF) model: Emotions-performance relationships in sport. En Y. L. Hanin (Ed.). *Emotions in sport* (pp. 65-89). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Lane, A. M., y Wilson, M. (2011). Emotions and trait emotional intelligence among ultra-endurance runners. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 14(4), 358-362.
- Lukas, J., y Santiago, K. (2004). *Evaluación educativa*. Madrid: Alianza Editorial.
- Meyer, B. B., y Fletcher, T. B. (2007). Emotional Intelligence: A theoretical Overview and Implications for Research and Professional Practice in Sport Psychology. *Journal of Applied Sport Psychology*, 19(1), 1-15.
- Silva, J. (1984). Personality and sport performance: Controversy and challenge. En Silva J. y R. Weinberg (eds.). *Psychological foundations of sport*. Champaign, Illinois: Human Kinetics.

Estados de ánimo del alumnado antes y después de la representación de escenas de evaluación del bloque de expresión y comunicación corporal. Perspectiva de género

Student moods before and after the representation of scenes of evaluation of the block of expression and body communication. Gender perspective.

Mercè Mateu Serra; Silvia Garcías de Ves; Luciana Spadafora ; Ana Andrés Valle; Pere Lavega Burgués

mmateusea@gmail.com

Institut Nacional d'Educació Física de Catalunya, INEFC (Universitat de Barcelona)

Resumen. El estudio se sitúa en la evaluación de la práctica de la asignatura Expresión corporal y danza a través de representaciones o escenas motrices ensayadas previamente por el alumnado y mostradas al resto de la clase en una sesión específica. Nuestro interés se centra en obtener información sobre los estados de ánimo del alumnado previos a la situación de representación, así como en los estados de ánimo posteriores a la realización de la prueba de evaluación. El diseño del estudio consta de dos fases, de dos escenas separadas por un intervalo de dos meses, preguntando al alumnado por los estados de ánimo previos y posteriores a las representaciones. Los participantes, en número de 160, 35 mujeres (20,5%) y 132 hombres (79,5%), de edades comprendidas entre los 18 y los 22 años, rellenaron el cuestionario POMS *Profile of Mood States*, (Mc Nair, Lorr y Dropplemnan, 1971), antes y después de la realización de las escenas de evaluación. Se encontraron diferencias en las escalas de tensión-ansiedad, vigor-actividad, fatiga-inmovilidad y la puntuación total de estado de ánimo (PGEA). En todas ellas, excepto en la escala de fatiga-inmovilidad, se produjo una disminución de las puntuaciones obtenidas después de la escena en comparación con las puntuaciones previas a la misma. Podemos concluir que la evaluación práctica de la asignatura a través de escenas, modifica los estados de ánimo del alumnado favoreciendo su bienestar tras la ejecución, por lo que se considera un elemento positivo en el proceso educativo.

Palabras clave: Expresión corporal / escenas / estados de ánimo / educación física / evaluación

Abstract. The study is situated in the evaluation of the practice of the subject Body expression and dance through representations or motor scenes previously tested by the students and shown to the rest of the class in a specific session. Our interest is focused on obtaining information on the students' moods prior to the representation situation, as well as on the moods after the evaluation test. The study design consists of two phases, two scenes separated by an interval of two months, asking the students for the moods before and after the representations. The participants, in the number of 160, 35 women (20.5%) and 132 men (79.5%), aged between 18 and 22, completed the questionnaire POMS Profile of Mood States, (Mc Nair, Lorr and Dropplemnan, 1971), before and after the realization of the evaluation scenes. Differences were found in the stress-anxiety, vigor-activity, fatigue-immobility, and total mood (PGEA) scales. In all of them, except for the fatigue-immobility scale, there was a decrease in the scores obtained after the scene compared to the previous scores. We can conclude that the practical evaluation of the subject through scenes, modifies the students' moods favoring their well-being after the execution, reason why it is considered a positive element in the educational process of the students.

Keywords: Body language / scenes / mood / physical education / assessment

Introducción

Los currículums de Educación Física (Ministerio de Educación y Ciencia, 2015; Generalitat de Catalunya, 2015) contienen el bloque de contenidos de Expresión-Comunicación. Dentro de los objetivos de la educación secundaria obligatoria se cita: «apreciar la creación artística y comprender el lenguaje de las diferentes manifestaciones artísticas, y utilizar diversos medios de expresión y representación» (BOE, 2015:177). Las denominaciones de este bloque son variadas (Mateu, 2010), en función del enfoque que se dé a las actividades (en el ámbito nacional, *Expresión y Danza*, *Expresión corporal*, *Danza y Circo*, *Actividades Físicas o Corporales de Expresión*, *Actividades Artísticas*, entre otras, o por ejemplo *Comunicació i llenguatge corporal* en Cataluña (Generalitat de Catalunya, 2015). Todas estas acepciones responden al trabajo sobre la dimensión de expresión y comunicación corporal.

Son muchos los autores que entre los dominios de acción motriz sitúan el de las prácticas de expresión motriz, otrora denominadas Actividades Físicas Artísticas por el propio profesor Pierre Parlebas (2001). Las definimos como prácticas psicomotrices o sociomotrices de cooperación en las que se aúnan un plano de carácter práxico y un plano de carácter simbólico (Mateu, 2010; Torrents, Mateu, Planas, y Dinusôva, 2011; Mateu y Bortoleto, 2011; Mateu y Torrents, 2012; Mateu y Lavega, 2017).

En el planteamiento del bloque de contenidos de Expresión i Comunicació corporal, y en el apartado que se refiere a la evaluación de la actividad, la mayoría de ellas contienen propuestas evaluativas de tipo práctico (Ortíz, 2002; Romero, 2015) bajo diversas designaciones (escena, representación, creación, producto, entre otras). Ya en 1984, Baffalio-Délaçroix, Orssaud-Flamand planteaban el binomio *expresión como proceso y/o expresión como resultado*, invitando a analizar las consecuencias pedagógicas de un planteamiento de asignatura compuesto por sesiones progresivas sin exposiciones finalistas, o bien el carácter educativo que podían tener las representaciones en determinados momentos del proceso evaluativo.

Los distintos programas de las asignaturas en las Facultades de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte españolas, así como los programas docentes de las asignaturas en los centros de Enseñanza Obligatoria y Bachillerato suelen incorporar en las evaluaciones la realización de escenas. Para poder hablar con propiedad del aporte educativo de este momento singular en el proceso pedagógico individual y en el del grupo, nos preguntamos cuáles eran los estados de ánimo de los alumnos que debían realizarlas, y si existían variaciones antes de la puesta en escena de las mismas y después de su realización, si se advertían diferencias entre géneros, y si los estados de ánimo evolucionaban en el periodo entre escenas.

Entendemos la incorporación de las escenas en momentos puntuales del seguimiento de la asignatura como un momento más del proceso pedagógico del alumno y del grupo de alumnos, y en este sentido, un “momento especialmente educativo”. Conocer y reconocer por parte del profesorado cuáles son los estados de ánimo del alumnado en este momento singular, permite una gestión más inteligente, en un sentido amplio del término, del momento evaluativo.

Los objetivos del estudio son los siguientes:

- a) obtener información sobre los estados de ánimo previos y los estados de ánimo posteriores a la realización de una representación grupal de expresión corporal ante el resto de compañeros.
- b) comparar los estados de ánimo previos a la evaluación práctica a través de una representación motriz, con los estados de ánimo una vez finalizada la misma
- c) comparar el conjunto de estados de ánimo previos a dos evaluaciones prácticas a través de una representación, con el global de los estados de ánimo explicitados una vez finalizadas las mismas.
- d) comprobar si hay diferencias entre los estados de ánimo previos a una primera representación grupal con los estados de ánimo previos a una representación grupal posterior (tras un intervalo de dos meses).
- e) relacionar los estados de ánimo posteriores a la realización de las escenas o representaciones con la explicitación de las “ganas de mostrar la escena” y la “sensación de seguridad” mostrada ante la evaluación.
- f) analizar las posibles diferencias entre hombres y mujeres en los estados de ánimo previos y posteriores a una representación de expresión corporal.

Las variables independientes de nuestro estudio son: a) el momento de la evaluación (antes y después de la representación de la escena de expresión corporal); b) una primera y una segunda escena con un periodo entre ellas de dos meses y c) hombres y mujeres. La variable dependiente del estudio es el estado de ánimo.

Las hipótesis iniciales son: a) el estado de ánimo del alumnado antes de una situación de evaluación a través de escenas o representaciones motrices será emocionalmente distinto al estado de ánimo una vez finalizada la representación; b) la realización de una segunda escena constituye un entrenamiento, por lo que la intensidad de los estados de ánimo respecto a la primera darán valores inferiores, y c) los estados de ánimo antes y después de la escena tendrán valores similares en hombres y mujeres.

Metodología

Diseño

En este proyecto se distinguieron dos fases: la aplicación del cuestionario POMS antes y después de las representaciones de la primera escena de expresión corporal (mes de abril del año 2016), y la aplicación del mismo cuestionario antes y después de las representaciones de la segunda escena de expresión corporal (mes de junio del año 2016). La primera escena propuesta se realizaba en grupo de ocho personas en un espacio marcado, con una propuesta de fondo musical, sin la utilización de objetos; se centraba en lenguaje de teatro gestual. En la segunda escena el número de componentes del grupo era libre (de 1 a 40 personas -todo el grupo-clase-), con un espacio a elegir, la propuesta musical según preferencias, y con la utilización opcional de uso de objetos. En ambas primaba el ensayo previo a la improvisación en el momento.

Participantes

Un total de 166 alumnos universitarios del Grado de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte participaron en esta experiencia pedagógica. La muestra estuvo compuesta por 35 mujeres (20,5%) y 132 hombres (79,5%), de edades comprendidas entre 20 y 22 años.

Instrumentos

Se aplicó el *Profile of Mood States* (POMS; McNair, Lorr y Dropplemann, 1971) validado al español por Balaguer, Fuentes, Meliá, García-Merita y Pérez Recio (1993). La experiencia pedagógica presentada en este trabajo se incluyó en el programa académico de una asignatura, motivo por el cual se decidió utilizar la versión reducida del POMS. La forma abreviada de 29 ítems explica el 94% de la variancia total en la adaptación del POMS (Balaguer *et al.* 1993), compuesta por 51 adjetivos. En esta versión, los y las participantes informan sobre su propio estado de ánimo en relación a los ítems del instrumento. La escala informa sobre cinco estados de ánimo: tensión, cólera vigor, fatiga y depresión. La escala presenta una elevada fiabilidad en términos de consistencia interna (alpha de Cronbach de: tensión=.83, cólera=.85, vigor=.83, fatiga=.0,82 y depresión=.78). Los ítems fueron valorados entre 0 (nada) y 4 (muchísimo), agrupándose en cinco factores: Tensión-Ansiedad (TA), Depresión-Abatimiento (DA), Rabia-Hostilidad (RH), Vigor-Actividad (VA) y Fatiga-Inmovilidad (FI). Asimismo, se preguntó dicotómicamente (Si-No), sobre las "Ganas de llevar a cabo la representación" y la "Sensación de seguridad" en la realización de la escena.

Procedimiento

Los cuestionarios fueron cumplimentados por todo el grupo-clase en subgrupos de 40 alumnos (cuatro grupos sucesivos). Se aplicaron quince minutos antes de empezar la evaluación de las primeras escenas, y quince minutos después de finalizar las mismas. Y esto con respecto a la primera fase (mes de abril) y en la segunda fase (mes de junio). Las condiciones necesarias para que los participantes cumplimentar el instrumento fueron garantizadas en todo momento.

Tipo de análisis

Los análisis se llevaron a cabo mediante el programa estadísticos SPSS, versión 23. Se llevó a cabo un análisis descriptivo de las diferentes variables analizadas en términos de medias, desviaciones típicas y porcentajes.

Se aplicó además la prueba *t de Student* para muestras relacionadas con el objetivo de analizar las posibles diferencias entre las puntuaciones obtenidas en las escalas del POMS antes y después de la representación de la escena de expresión corporal, así como para poner a prueba las posibles diferencias de medias entre las puntuaciones obtenidas en las dos fases del estudio. Asimismo, se aplicó la prueba *t de Student* para muestras independientes para analizar las posibles diferencias entre hombres y mujeres en las escalas del POMS. Finalmente, se analizó la relación entre diversas variables dicotómicas mediante chi-cuadrado.

Resultados

Análisis de los estados de ánimo antes y después de la representación de la escena

A continuación se presentan los resultados obtenidos en el análisis de los estados de ánimo antes y después de la representación de la escena de expresión corporal en las dos fases del estudio.

En una primera fase, el análisis de diferencia de medias pone de manifiesto que existen diferencias estadísticamente significativas en diversas escalas del POMS, tal y como se muestra en la Tabla 1. Más concretamente, se encontraron diferencias en las escalas de tensión-ansiedad, vigor-actividad, fatiga-inmovilidad y la puntuación total de estado de ánimo (PGEA). En todas ellas, excepto en la escala de fatiga-inmovilidad, se produjo una disminución de las puntuaciones obtenidas después de la escena en comparación con las puntuaciones previas a la misma. Sin embargo, cabe destacar que no se encontraron diferencias estadísticamente significativas ($p > 0.05$) en las escalas de depresión-abatimiento y rabia-hostilidad entre antes y después de la representación de la escena.

Tabla 1. Puntuaciones obtenidas en las escalas del POMS antes y después de la representación de la escena en la 1ª fase.

	Antes M (DT)	Después M (DT)	t	p
Tensión-Ansiedad (TA)	9.87 (3.77)	5.42 (3.17)	15.39	< .0001
Depresión-Abatimiento (DA)	.97 (1.61)	.78 (1.89)	1.34	.181
Rabia-Hostilidad (RH)	4.15 (2.66)	3.82 (3.25)	1.27	.204
Vigor-Actividad (VA)	14.41 (3.98)	12.60 (5.24)	4.68	<.0001
Fatiga-Inmovilidad (FI)	2.88 (3.15)	4.56 (4.37)	-5.16	<.0001
Estado de ánimo (PGEA)	103.47 (8.34)	101.97 (9.59)	2.10	.037

En la segunda fase del estudio se analizaron nuevamente las posibles diferencias en las escalas del POMS entre el momento previo y posterior a la representación de la escena. En este caso se encontraron diferencias estadísticamente significativas en todas las escalas así como en el total (PGEA), produciéndose una disminución en todas ellas a excepción de las puntuaciones obtenidas en la escala de fatiga-inmovilidad, en la que las puntuaciones obtenidas después de la escena fueron superiores a las obtenidas antes de la misma (véase la Tabla 2).

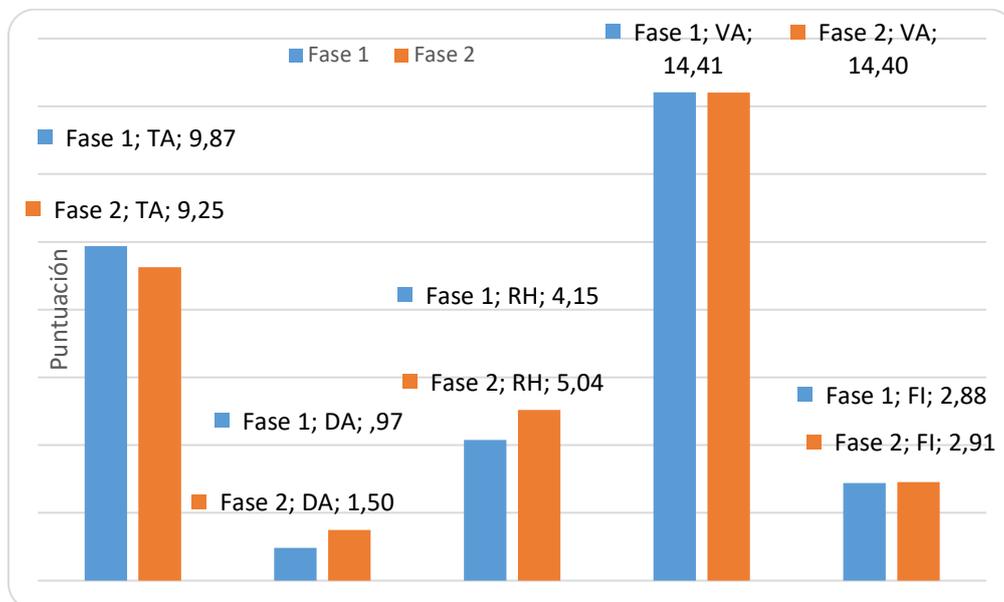
Tabla 2. Puntuaciones obtenidas en las escalas del POMS antes y después de la representación de la escena en la 2ª fase (2 meses después).

	Antes M (DT)	Después M (DT)	t	p
Tensión-Ansiedad (TA)	9.25 (4.39)	5.40 (3.46)	11.18	< .0001
Depresión-Abatimiento (DA)	1.50 (2.28)	1.12 (2.61)	2.07	.040
Rabia-Hostilidad (RH)	5.04 (3.70)	4.11 (3.90)	2.67	.008
Vigor-Actividad (VA)	14.40 (4.10)	13.39 (4.91)	2.69	.008
Fatiga-Inmovilidad (FI)	2.91 (3.31)	5.06 (4.73)	-5.67	< .0001
Estado de ánimo (PGEA)	104.29 (11.23)	102.29 (11.05)	2.42	.017

Análisis del estado de ánimo antes de la representación de la escena de expresión corporal

Con el objetivo de analizar el estado de ánimo antes de la representación de las escenas de expresión corporal se realizó un análisis de comparación de medias entre las puntuaciones obtenidas entre las fases 1 y 2 considerando únicamente los estados de ánimo reportados antes de la representación. Los análisis ponen de manifiesto que existen diferencias estadísticamente significativas entre ambas fases en las escalas tensión-ansiedad ($t_{(155)}=1.995$, $p=0.048$), depresión-abatimiento ($t_{(155)}=-3.031$, $p=0.030$) y rabia-hostilidad ($t_{(155)}=-3,167$, $p=0.002$). Las puntuaciones disminuyeron en la fase 2 en comparación con la fase 1 en la escala de tensión-ansiedad, pero aumentaron en las escalas de depresión-abatimiento y rabia-hostilidad, tal y como puede observarse en la Figura 1.

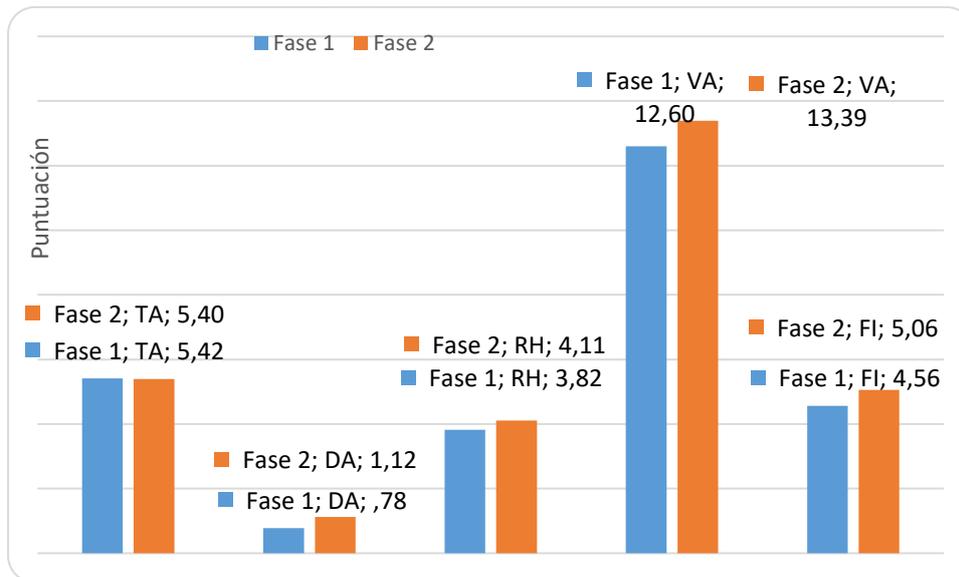
Figura 1. Puntuaciones obtenidas en las escalas del POMS antes de la representación de la escena en las fases 1 y 2 (intervalo de dos meses).



Nota. TA, Tensión-ansiedad; DA, depresión-abatimiento; RH, rabia-hostilidad; VA, vigor-actividad; FI, fatiga-inmovilidad.

Asimismo, se analizaron las posibles diferencias entre las fases 1 y 2 en cuanto a las emociones reportadas después de la realización de la escena. En este caso, no se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas en ninguna de las escalas del POMS ni en el índice global PGEA entre ambos momentos (véase la Figura 2).

Figura 2. Puntuaciones obtenidas en las escalas del POMS después de la representación de la escena en las fases 1 y 2 (intervalo de dos meses entre las dos).



Nota. TA, Tensión-ansiedad; DA, depresión-abatimiento; RH, rabia-hostilidad; VA, vigor-actividad; FI, fatiga-inmovilidad.

Relación del estado de ánimo con otras variables

Con el objetivo de analizar un posible efecto género en las diferentes escalas de estado de ánimo se compararon las puntuaciones obtenidas entre hombres y mujeres. Únicamente se encontraron diferencias en función del género en la escala de depresión-abatimiento en la primera fase y antes de la representación, siendo los hombres ($M=1.07$, $DT=1.72$) los que mostraron puntuaciones superiores a las de las mujeres ($M=0.58$, $DT=1.00$; $t(88.46)=1.13$, $p=0.36$). No se encontraron diferencias entre hombres y mujeres en ninguna otra de las escalas ni momentos.

Paralelamente se analizó la posible asociación entre las “ganas de llevar a cabo la representación”, la “sensación de seguridad” ante la ejecución de la escena, y la satisfacción para cada uno de los momentos de evaluación.

Considerando los resultados obtenidos en la fase 1, no se encontró asociación entre las “ganas de llevar a cabo la representación” en el momento previo a la misma con la satisfacción de los y las participantes después de la misma. Sin embargo, una mayor “seguridad antes de la representación” se asoció significativamente con una mayor satisfacción después de la misma ($p < 0.05$).

En cuanto a los resultados obtenidos en la fase 2, destacar que sí que se halló una asociación estadísticamente significativa entre “las ganas antes de la representación” y la satisfacción después de la misma, tanto individual ($p < 0.05$) como grupal ($p < 0.05$). De la misma manera que se encontró en la fase 1, una mayor “seguridad” antes de la escena se relacionó con una mayor satisfacción después ($p < 0.0001$).

Finalmente, la comparación de las puntuaciones obtenidas en las fases 1 y 2 puso de manifiesto que sí que existe asociación entre las “ganas de llevar a cabo la escena” entre

ambos momentos temporales ($p < 0.05$), la "sensación de seguridad" en la realización de la escena ($p < 0.0001$) y la satisfacción individual ($p < 0.05$).

Discusión

El hecho de relacionarnos con los demás, genera una mayor intensidad de emociones, sobre todo cuando nos relacionamos desde la cooperación (Miralles, Filella y Lavega, 2017). Cuando no se compete, la intensidad de las emociones también es muy elevada, sobretodo en emociones positivas (Miralles, Filella y Lavega, 2017). Nuestro estudio coincidiría con otros en los que se afirma que los juegos cooperativos con competición aumentan la intensidad anímica de vigor- actividad, aunque en todos los casos estos juegos tanto si se realizan con presencia o ausencia de competición tienden a aumentar esta intensidad al concluir la sesión Muñoz Arroyave, Lavega, Serna, y Aires, 2014). La lógica interna de todos estos juegos exige que sus protagonistas interactúen entre ellos, dialoguen, pacten y se pongan de acuerdo para resolver el desafío grupal. Estos procesos asociados a la ayuda mutua y a la empatía son portadores de experiencias agradables de bienestar subjetivo y social, tal y como se ha demostrado en otros estudios basados en juegos tradicionales con y sin competición (Jaqueira, Lavega, Lagardera, Araujo, y Rodrigues, 2014; Lavega, Filella, Aguiló, Soldevia y March, 2011) y también en áreas cooperativas no competitivas de expresión motriz (Sáez de Ocariz, Lavega, Mateu, y Rovira, 2014), y de autoexploración sensitiva o introyección motriz (Rovira, López Ros, Lagardera y Lavega, 2014).

Los juegos cooperativos (podemos considerar las actividades de expresión motriz) constituyen un dominio o familia de juegos motores de gran interés por su contribución en la modificación de los estados de ánimo de los alumnos. La lógica interna de este tipo de tareas motrices origina comportamientos distintos en la modificación de los estados de ánimo en función de si la cooperación se presenta asociada a la competición o se hace con ausencia de un marcador final (Muñoz Arroyave, Lavega, Serna y Aires, 2014). A pesar de que este tipo de prácticas son portadoras de bienestar y de vivencias agradables que hacen aumentar el vigor y la actividad de sus protagonistas, también pueden incrementar o disminuir otros factores del estado de ánimo como la tensión, el abatimiento, la rabia o la fatiga según como se viva ese desafío cooperativo.

Asimismo, nuestro estudio confirmaría la configuración iceberg estudiada por Morgan y Pollock (1977) analizaron las diferencias de los estados de ánimo entre los que practicaban y no practicaban deporte y sugirieron que los deportistas presentarían perfiles de estados de ánimo más positivos que la población no deportiva en la disposición visual de las puntuaciones en el cuestionario. El perfil de estado de ánimo obtenido por los que practicaban deporte presentaba las siguientes características: valores más bajos que los no deportistas en tensión, depresión, cólera, fatiga y confusión y altos valores en vigor. Más adelante Morgan (1980), que trabajó en sus estudios con poblaciones masculina, describió esta configuración como el perfil "iceberg". Posteriormente Gondola y Tuckman (1982) y Berger y Owen (1983) encontraron que tanto los hombres como las mujeres de su estudio (corredores y nadadores) obtuvieron un perfil "iceberg" en contraste con los no deportistas, perfil de un individuo psicológicamente sano (Andrade, Arce y Seoane, 2000). En nuestro estudio, la escala de Vigor, que manifiesta el único estado de ánimo positivo,

refleja que las puntuaciones se sitúan por encima de las demás escalas (tensión, depresión, hostilidad-cólera-rabia, y fatiga).

Coincidimos con Gelpi, Romero, Mateu, Rovira y Lavega (2014), cuando concluyen en su estudio que las prácticas motrices de expresión, caracterizadas en su lógica interna por el uso, la expresión y la comunicación de las emociones, constituyen una familia de prácticas motrices que desencadena valores intensos de emociones positivas.

Conclusiones

El cuestionario POMS permite la obtención de información sobre los estados de ánimo previos a la representación y posteriores a la misma, así como compararlos en dos momentos distintos.

Apuntamos pues diferencias en cada una de las escenas antes y después de la misma, y en el global de las puntuaciones de las dos escenas. Los resultados indican el descenso de las puntuaciones en todas las escalas excepto en la de fatiga-inmovilidad, tras la realización de la escena, por lo que consideramos que aumenta el bienestar emocional del alumnado tras la realización de las mismas. Aunque preveíamos un posible "entrenamiento" en la realización de escenas, los estados de ánimo pre i post son similares en la primera y la segunda escena, aunque podemos señalar que la escala tensión-ansiedad es algo más baja "antes" en la segunda escena. Las ganas de mostrar la escena y la sensación de seguridad previas a su realización contribuyen a una mayor satisfacción tras la realización de la misma. No existen diferencias entre géneros, aunque se encontraron diferencias en función del género en la escala de depresión-abatimiento en la primera fase y antes de la representación. Las actividades de expresión motriz, y concretamente el momento evaluativo de las mismas a través de representaciones, se manifiestan como un recurso educativo que favorece e incrementa el desarrollo del bienestar subjetivo y colectivo de las personas que las realizan. Y en este caso, el carácter cooperativo de las mismas, moviliza intensidades emocionales positivas superiores a propuestas de tipo expresivo psicomotriz.

Bibliografía

- Andrade, E., Arce, C., y Seoane, G. (2000). Aportaciones del POMS a la medida del estado de ánimo de los deportistas: estado de la cuestión. *Revista de Psicología del Deporte*, 9(1-2), 7-20.
- Baffalio-Delacroix, M., y Orssaud-Flamand, J. (1984). *De l'expression corporelle aux activités physiques d'expression*. Paris: Editions Sport et Plein Air.
- Balaguer, I., Fuentes, I., Meliá, J. L., García-Merita, M. L., y Pérez Recio, G. (1993). El perfil de los estados de ánimo (POMS): baremo para estudiantes valencianos y su aplicación en el contexto deportivo. *Revista de Psicología del deporte*, 4, 39-52.
- Berger, B. G., y Owen, D. R. (1983). Mood alteration with swimming, swimmers really do "feel better". *Psychosomatic Medecine*, 45(5), 425-433.
- Boletín Oficial del Estado, Ministeri d'Educació, Cultura i Esport. (2015). Suplement en llengua catalana al núm. 3. Reial decret 1105/2014, de 26 de desembre, pel qual s'estableix el currículum bàsic de l'educació secundària obligatòria i del batxillerat, 3

- gener 2015.
- Gelpi, P., Romero, M. R., Mateu, M., Rovira, G., y Lavega, P. (2014). La educación emocional a través de las prácticas motrices de expresión. Perspectiva de género. *Educatio Siglo XXI*, 32(2), 49-70.
- Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament. (2015). *Competències bàsiques de l'àmbit de l'educació física. Identificació i desplegament a l'educació secundària obligatòria*. Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament: Direcció General d'Educació Secundària Obligatòria i Batxillerat.
- Gondola, J. C., y Tuckman, B. W. (1982). Psychological mood states in average maratón runners. *Perceptual and Motor Skills*, 55, 1295-1300.
- Jaqueira, A. R., Lavega, P., Lagardera, F., Araujo, P., y Rodrigues, M. (2014). Educando para la paz jugando: género y emociones en la práctica de juegos cooperativos competitivos. *Educatio Siglo XXI*, 32(1), 15-32.
- Lavega, P., Filella, G., Aguiló, M. J., Soldevia, A., y March, J. (2011). Conocer las emociones a través de juegos: ayuda para los futuros docentes en la toma de decisiones. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(2), 24, 617-640.
- Mateu, M. (2010). Observación y análisis de la expresión motriz escénica. Lógica interna de los espectáculos artísticos motores: Cirque du Soleil 1996-2005. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/281492887> MMS TESIS
- Mateu, M., y Bortoleto, M. A. C. (2011). La lógica interna y los dominios de acción motriz de las situaciones motrices de expresión (SME). *Emancipação*, 11(1), 129-142.
- Mateu, M., y Lavega, P. (2017). Lógica interna de los lenguajes artísticos motores: panorama actual. *Tándem. Didáctica de la educación física*, 55, 7-13.
- Mateu, M., y Torrents, C. (2012). Lógica interna de las actividades físicas artístico-expresivas. *Tándem: didáctica de la educación física*, 39, 48-61.
- McNair, D. M., Lorr, M., y Droppleman, L. F. (1971). *Manual for the Pro- file of Mood States*. San Diego, CA: Educational and Industrial Testing Services.
- Ministerio de Educación y Ciencia (2015). Real Decreto 1105/14 de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Madrid: BOE, 3.
- Miralles, R., Filella, G., y Lavega, P. (2017). Educación física emocional a través del juego en educación primaria. Ayudando a los maestros a tomar decisiones. *Retos*, 31, 88-93.
- Morgan, W. P., y Pollock, M. L. (1977). Psychological characterization of the elite distance runner. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 301, 382-403.
- Morgan, W. P. (1980). Test of Champions: the iceberg profile. *Psychology Today*, 14, 92-99, 101-108.
- Muñoz Arroyave, V., Lavega, P., Serna, J., y Aires, P. (2014). Efecto de los juegos motores de cooperación en los estados de ánimo de estudiantes universitarios. *Revista Internacional de deportes colectivos*, 18, 178-190.
- Parlebas, P. (2001). *Juegos, deportes y sociedades: léxico de praxiología motriz*. Barcelona: Paidotribo.

- Ortíz, M. M. (2002). Expresión corporal. Una propuesta didáctica para el profesorado de Educación Física. Granada: Grupo editorial Universitario, Lozano Impresores S.L.L. Colección Didáctica.
- Romero, R. (2015). *La expresión corporal en Educación Física*. Zaragoza: Prensas universitarias de Zaragoza.
- Rovira, G., López Ros, V., Lagardera, F., y Lavega, P. (2014). Viaje al interior de la persona. Emociones y estado de ánimo en la práctica motriz introyectiva. *Educatio Siglo XXI*, 32(1), 105- 126.
- Sáez de Ocáriz, U., Lavega, P., Mateu, M., y Rovira, G. (2014). Emociones positivas y educación de la convivencia escolar. Contribución de la expresión motriz cooperativa. *RIE. Revista de Investigación Educativa*, 32(2), 309-326.
- Torrents, C., Mateu, M., Planas, A., y Dinusôva, M. (2011). Posibilidades de las tareas de expresión corporal para suscitar emociones en el alumnado. *Revista de Psicología del Deporte*, 20(2), 401-412.

La Educación emocional en la prevención del bullying y cyberbullying

Emotional education in the prevention of bullying and cyberbullying

Oscar Castellero Mimenza*; Núria Rajadell Puiggròs**; Elia López Cassà***

oscar_bcn_1991@hotmail.com

Máster en Psicopedagogía. Universidad de Barcelona*

Profesora titular de Pedagogía y Psicopedagogía. Universidad de Barcelona**

Profesora asociada de Educación Infantil y Psicopedagogía. Universidad de Barcelona**

Resumen. La presente comunicación pretende presentar una propuesta educativa para la prevención del acoso escolar o bullying, tanto tradicional como cibernético, a partir del enfoque de la intervención desde la educación emocional al alumnado de la educación secundaria. El proyecto nace de la observación de la importancia de frenar el progresivo aumento de la violencia escolar entre compañeros, así como de la relativamente poca investigación y propuestas realizadas con respecto a esta temática. Con el propósito de llevar a cabo este trabajo se ha partido de la recolección de numerosas referencias respecto a la importancia de la prevención en la eliminación de las situaciones de acoso escolar y la búsqueda de diversas actividades que permitan capacitar tanto al centro escolar como al conjunto del grupo clase para evitar su ocurrencia, mejorando la convivencia y pudiendo tras su puesta en marcha y posterior análisis de resultados incorporarse a las dinámicas y al plan de convivencia de los centros escolares teniendo en cuenta la implementación de programas de educación emocional para el desarrollo de las competencias emocionales.

Palabras clave: Cyberbullying, educación emocional, competencias emocionales, prevención.

Abstract. The present document intends to introduce a proposal for intervention in the classroom allowing the prevention of bullying, both traditional and cybernetic, from the approach of an intervention from the emotional education to the students of secondary education. The project was born from the observation of the importance of stopping the progressive increase in school violence among peers, as well as the relatively little research and proposals made in this area. In order to carry out this work, we have started with the collection of numerous references regarding the importance of prevention in the elimination of situations of bullying and the search for various activities that allow training both the school and the whole class to avoid its occurrence, improving the coexistence and being able to incorporate into the dynamics and the coexistence plan of the schools after its implementation and subsequent analysis of results taking into account the implementation of emotional education programs for the development of Emotional competencies.

Keywords: Cyberbullying, emotional education, emotional competencies, prevention.

Introducción

Presentación y objetivos

La adolescencia es una de las etapas de crecimiento y maduración de mayor importancia a lo largo del ciclo vital. Los cambios que se producen en las edades comprendidas entre los 12 y 18 años de edad promueven la implicación social, la búsqueda de novedades y la experimentación en diferentes edades de la vida. Cada vez más, los chicos y chicas se van alejando de sus progenitores y aproximándose a sus amistades o iguales como vínculo afectivo (Siegel, 2014).

Los objetivos básicos de esta aportación pretenden principalmente en hacer visible la necesidad de prevención para evitar casos de acoso escolar, en proponer diversos mecanismos y dinámicas útiles para este fin y la importancia de tener en cuenta todos los elementos presentes en situaciones de acoso de cara a ponerle fin. Con ello se busca mejorar la convivencia en base a la aceptación de la diversidad y la defensa de los derechos de todos.

Los adolescentes y las relaciones sociales

La considerada "etapa adolescente" ha ido evolucionando a lo largo de la historia humana, aunque se caracteriza fundamentalmente por su complejidad, fruto de la convergencia de razones propias de la edad y de la necesidad de autonomía. Se ha escrito mucha literatura para reflejar que a lo largo de esta etapa se fortalece el crecimiento físico, psicológico y social; aunque la evolución desde la triple vertiente de espacio, tiempo y profundidad varía mucho de un individuo a otro, influenciada por su contexto y de su personalidad.

Es el momento en que colisiona con la familia para demostrar su preparación como ser independiente y autónomo; es el momento en el que reta a la figura y el quehacer del docente ante el conocimiento, y la familia reduce sus vínculos con la institución escolar y se vislumbra esta autonomía. Profesorado y familia se han alejado en cierta manera en este camino educativo más o menos compartido hasta ahora, y por ello, y contando que se trata de una etapa todavía vulnerable para el adolescente, la orientación resulta extremadamente importante para incorporarse en la vida adulta con seguridad, confianza, entereza.

Se trata de una etapa caracterizada por el desafío entre lo conocido y lo que se desea conocer, y en la que toman gran importancia las relaciones sociales -explicitadas claramente por Erikson y Erikson (1998) como una de las etapas del desarrollo psicosocial-, y que contribuyen tremendamente en facilitar el reflejo y la difusión de su identidad. Ha superado un período de fortalecimiento personal que necesita en cierta manera corroborar con los que le rodean, y de aquí el alejamiento de los adultos que le han protegido hasta ahora, para acercarse más a sus amigos y compañeros.

La influencia de compañeros y amigos resulta fundamental tanto para su toma de decisiones y actuación, como para cumplimentar su deseo de agrado y de aceptación, y continuamente establece comparaciones con ellos. Los compañeros y amigos le proporcionan seguridad y comparten con él este camino para reafirmar sus propios valores.

Las tecnologías digitales juegan en estos momentos un importante papel para fomentar las relaciones sociales entre los adolescentes, que pueden ser saludables o derivar en tóxicas y perjudiciales; de ahí que surja la necesidad de investigar para conocer y poder actuar ante estas relaciones negativas y perjudiciales desde diversos frentes. Desde la vertiente penal

para sancionar a los denominados agresores y amparar a las víctimas; desde la vertiente psicoeducativa nos interesa poder evitar o minimizar estas relaciones negativas y perjudiciales que pueden iniciarse con un estrés y derivar hasta la depresión o el suicidio.

Bullying y Cyberbullying

Se denomina bullying o acoso escolar a toda aquella relación entre iguales vinculados en el contexto educativo en la que uno de ellos es atacado, vejado, humillado o menoscabado física o mentalmente, ejerciendo el o los otros individuos una serie de comportamientos intencionales con el propósito de hacer daño al primero. Dichos comportamientos se llevan a cabo en el marco de una relación de asimetría entre acosador y acosado, repitiéndose de manera continua a lo largo del tiempo (Fiscal General del Estado, 2005; Olweus, 1983).

Este acoso puede realizarse tanto de manera directa, sea en forma de agresión física o de vejaciones en la que el agredido es capaz de identificar al agresor, como indirecta en los casos en que el ataque es encubierto y generalmente más ligado a lo relacional.

Dentro de los acosos indirectos puede encontrarse el cyberbullying o ciberacoso, en el que uno o más individuos emplean las nuevas tecnologías y las redes con el fin de perjudicar de algún modo u hostigar a otro. En el caso del ciberacoso las consecuencias pueden ser incluso mayores que las del bullying tradicional, al permitir las redes una conexión continua entre agredido y agresor o agresores de manera que el atacado no es capaz de escapar de la situación y al poder llegar a un público potencial más amplio de lo esperado incluso por el atacante (Del Rey, Flores, Garmendia, Martínez, Ortega y Tejerina, 2011; Torrealday y Fernández, 2014).

Los efectos del acoso escolar sean del tipo que sean pueden ser devastadores para el acosado tanto a corto como a largo plazo, produciendo una serie de efectos tanto relacionales como psicológicos que provocan gran sufrimiento y disminuyen la capacidad de adaptación y desarrollo. La autoestima y autoconcepto bajan, a la vez que aumenta el nivel de inseguridad y tensión del afectado. Se favorece la posibilidad de aparición de trastornos de la ansiedad y del estado del ánimo, pudiendo algunos llegar a realizar intentos de suicidio. A nivel más relacional disminuye la participación social y se puede producir una mayor dificultad para establecer nuevos vínculos.

En cualquier acto de bullying existen una elevada cantidad de individuos que influyen tanto en la presencia o ausencia de este como en el tratamiento de los casos establecidos (Ortega, 2002). Dentro de los alumnos destacan la presencia de agresor y agredido, figuras en las que tradicionalmente se ha fijado la atención al tratar el tema del acoso escolar. Sin embargo, existe otro elemento fundamental a tener en cuenta, y es que por norma general el agresor lleva a cabo la conducta debido a que percibe que el grupo de pares responde valorando sea con temor o con respeto por su actuación, con lo que al encontrar aceptación por parte del entorno repetirá su conducta abusiva. Es en este aspecto en el que se pretende incidir especialmente desde la prevención, tratando de eliminar el refuerzo que conduce a la replicación y fijación de la conducta abusiva.

En otro nivel estarían los familiares de los alumnos, los docentes y la institución escolar como tal. Estos elementos poseen un gran poder a la hora de guiar la actuación de los infantes, teniendo la responsabilidad de hacer frente a problemas como el bullying. Desde

estas instituciones se puede hacer un gran trabajo otorgándoles ayudas y herramientas de cara a que transmitan y apliquen diferentes dinámicas para la prevención del acoso.

Prevención y desarrollo de programas de educación emocional

Una forma de prevenir el ciberbullying o bullying es mediante la aplicación de programas de intervención sobre la educación emocional.

«La educación emocional es un proceso educativo que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos aspectos como desarrollo de la personalidad integral» (Bisquerra, 2000:243).

El objetivo es que toda persona desarrolle conocimientos y habilidades sobre las emociones con la finalidad de capacitar a la persona para afrontar los retos que se plantean en la vida cotidiana. Todo ello con la finalidad de aumentar el bienestar personal y social. Para ello, toda persona y en, especial, los adolescentes deben desarrollar competencias emocionales para prevenir los problemas de convivencia y potenciar el desarrollo humano. A tales efectos se orienta a la adquisición de competencias que se pueden aplicar a una muchas situaciones de la vida, como la solución positiva de conflictos, prevención del consumo de drogas, del estrés, ansiedad, depresión, violencia, etc.

De acuerdo con el modelo teórico de estos autores (Bisquerra, 2003; Bisquerra y Pérez-Escoda, 2007), las competencias emocionales se estructuran en cinco dimensiones: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias para la vida y el bienestar. Se entiende la conciencia emocional como la capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, así como la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado. La regulación emocional es la capacidad para manejar las emociones de forma apropiada, en ella se incluye el dominio de estrategias de afrontamiento. La autonomía emocional se puede definir como un conjunto de características y elementos relacionados con la autogestión emocional. La competencia social se refiere a la capacidad para mantener buenas relaciones sociales con otras personas en la que se contemplan las habilidades sociales básicas y comunicación efectiva. La última dimensión emocional, las competencias para la vida y el bienestar consisten en la capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables para los desafíos diarios de la vida.

Para llevar a cabo programas de educación emocional es necesario que el conjunto del profesorado así como las instituciones educativas apuesten en un proyecto educativo y de convivencia que contemple el eje de la educación emocional. La formación del profesorado representa un punto de partida necesario para implementar programas educativos que desarrollen las competencias emocionales, indispensables para prevenir y evitar el acoso escolar, además de contar con la implicación de las familias y de la sociedad en general.

Desarrollo

Presentación de la temática

El trabajo en cuestión se plantea como una breve propuesta para visualizar la importancia de educar la dimensión emocional ya desde la infancia y con la finalidad de prevenir situaciones de acoso escolar.

A la hora de apostar por evitar el acoso se ha valorado la necesidad de trabajar previamente su prevención. Con este objetivo se ha tenido en cuenta la necesidad de establecer diferentes dinámicas educativas focalizadas en la educación emocional de los alumnos, permitan evitar situaciones de violencia en las aulas y fuera de ellas.

Metodología propuesta

Se ha planteado una muestra de actividades teniendo en cuenta a los posibles individuos implicados en la situación de acoso. Concretamente se ha planteado que de cara a realizar una intervención en casos de acoso o ciberacoso sería adecuado realizar intervenciones en agredido y familia, agresor y familia, grupo clase y institución escolar (Castillero, 2016). Para tareas más preventivas, sin embargo, las principales vías de actuación deberían centrarse en el grupo clase (incluyéndose futuribles agresores y agredidos) y en los docentes del centro; aunque también el trabajo con las familias resulta fundamental.

En el caso de los docentes, las principales tareas preventivas pasarían en primer lugar por la sensibilización con respecto a qué es y qué efectos pueden provocar las situaciones de acoso, así como la importancia de la implicación de los docentes para frenarlas o eliminarlas. Seguidamente se realizarían formaciones específicas para los diversos sujetos que intervienen en el acoso. Resultaría de utilidad plantear la posibilidad de programar una serie de sesiones preparatorias antes del inicio del curso escolar; posteriormente, y comprobada su utilidad, se plantearían algunas sesiones en el marco del Plan de Acción Tutorial. Mostramos seguidamente una ejemplificación (Tabla 1).

Tabla 1. Programación de actividades para el centro educativo

PROGRAMACIÓN ACTIVIDADES CON LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA Y LAS FAMILIAS			
Sesión	Actividad	Objetivo	Tiempo
1	Reunión inicial	Sensibilizar	2h
2	Formación en bullying y sus efectos	Formar y mejorar competencias	2 h
3	Creación de cuerpo de cibermentores y buzón virtual de denuncia anónima	Generar mecanismos de prevención y denuncia	2h
4	Presentación de dinámicas con grupo clase	Dotar de herramientas	2h
5	Presentación de dinámicas con agredido	Dotar de herramientas	2h
6	Presentación de dinámicas con agresor	Dotar de herramientas	2h
7	Incorporación al documento de centro	Incorporación al documento de centro	2h

Fuente: (Castillero, 2016).

La reunió inicial se planteja desde la necesidad de sensibilizar al cuerpo docente con la finalidad de participar activamente en la prevención, detección e intervención ante casos de acoso escolar. Se genera en primer lugar un debate entre los docentes para visualizar qué saben del acoso y sus efectos en los menores. Posteriormente se les muestra una serie de videos con testimonios de casos reales de cara a concienciar de algunas de las reacciones o dificultades que suponen las situaciones de abuso, y a continuación se procedería a explicar la necesidad de elaborar un plan de prevención e intervención, indicando algunas de las actividades propuestas de antemano.

Hecho esto, se establecería un segundo debate en que cada docente indicaría aspectos que podrían trabajarse de cara a prevenir casos, aprovechando dichas comunicaciones para incorporar posibles modificaciones al plan planteado. Para finalizar la sesión se haría un repaso de lo acontecido durante la sesión y se discutiría el provecho que se le ha sacado inicialmente.

A continuación se sucederían una serie de formaciones y muestras de dinámicas que poder emplear con el alumnado y sus familias. Un aspecto fundamental a trabajar es la creación de materiales que ayuden a la prevención, y para ello se recomienda la creación de dos elementos que gozan de cierto éxito tanto en nuestras fronteras como fuera de ellas.

La primera de ellas es la creación de un cuerpo de mentores y cibermentores, en el cual los alumnos de edades más avanzadas ejerzan de mediadores ante la detección de disputas entre los alumnos tanto en el ámbito real como el virtual, contando con un punto de vista más cercano a la posible disputa que un adulto y pudiendo informar a éstos de aquellos detalles que pueden no ser observados en cuenta por los docentes. Cada mentor se haría cargo de un grupo concreto de alumnos escogidos de manera aleatoria

Otra propuesta consiste en la creación de un buzón virtual de denuncia anónima. Esta herramienta permite que todo aquel que visualice actitudes sospechosas, agresiones u otro tipo de abusos pueda denunciarlo con la tranquilidad otorgada por el anonimato, de modo que no teman represalias. Todo el alumnado tendría acceso a enviar mensajes a este buzón, incluso desde casa. Sin embargo los mensajes solo podrían ser leídos por el equipo directivo y el psicopedagogo u orientador.

Sin embargo estos mecanismos resultan insuficientes y debe realizarse un trabajo más profundo con el conjunto del alumnado basado en la incidencia de la educación emocional para conseguir la repulsa de los actos de acoso y la actuación proactiva para asegurar una buena convivencia.

Para ello es necesario diseñar una serie de actividades que permitan al conjunto de alumnos elaborar y detectar a través de la educación emocional los sentimientos y emociones, tanto propias como ajenas, además de visualizar el impacto que pueden tener determinadas conductas sobre los demás.

Estas actividades pueden ser llevadas a cabo durante las horas de tutoría o incluso en alguna clase concreta como educación física. También pueden llevarse a cabo de manera simplificada de manera que puedan ocupar un pequeño tiempo de diferentes asignaturas. En la Tabla 2 se disponen algunos ejemplos ilustrativos.

Tabla 2. Programación de actividades para el centro educativo

PROGRAMACIÓN DE ACTIVIDADES CON EL GRUPO CLASE			
Sesión	Actividad	Objetivo	Tiempo
1	Asamblea contra el acoso	Sensibilizar	1h
2	Modelaje de situaciones sociales	Experimentar situaciones y emociones	1h
3	"Etiquetas"	Comprobar efectos dañinos del etiquetado	1h
4	"Como me siento"	Expresión emocional en grupo	1h
5	"Dime qué digo"	Reconocimiento de emociones en los demás	1h
6	"Lo bueno de cada uno"	Mejora de la autoestima y la vinculación entre compañeros	1h

Fuente: (Castillero, 2016).

La primera de las actividades propuestas es muy importante. En la Asamblea, los alumnos se reúnen con la finalidad de realizar un debate dirigido por el docente respecto a qué consideran que es el acoso escolar, qué efectos creen que puede tener o qué consideran que piensa tanto acosador como acosado. A continuación se procede a una pequeña explicación por parte del docente respecto al bullying y sus efectos, dando especial importancia al papel de todos a la hora de evitarlo, y posteriormente se proyectan algunos videos sobre casos de manera que el alumnado pueda contrastar sus creencias en un segundo debate. Finalmente se presentan los mecanismos creados de cara a mejorar la prevención del acoso escolar, el cuerpo de cibermentores y el buzón virtual de denuncia anónima. A través de esta actividad los alumnos pueden conocer los pensamientos de sus semejantes y cuanto pueden divergir sus modos de ver las cosas, además de mejorar su comprensión del bullying.

En una segunda sesión se puede trabajar a través del modelaje, proponiendo a los alumnos realizar una serie de pequeñas actuaciones a través de las cuales sean capaces de percibir y centrarse en emociones tanto positivas como negativas, tratando al menos una de las situaciones de una agresión en el contexto escolar. En un primer momento únicamente se guioniza la situación ambiental, dejando al alumno la responsabilidad de improvisar según lo que él haría. Posteriormente y según los resultados el docente puede ejercer de director indicando al alumnado cuál es su papel y a su vez servir de modelo interviniendo para que vean cómo se siente y qué hace en cada situación.

Teniendo en cuenta que muchas personas tienden a categorizar el comportamiento ajeno y a clasificar su comportamiento, resulta útil hacer ver que etiquetar a los demás puede provocar daños en la autoestima e incluso llevar a la persona a actuar como se esperaba. Por ello, se elaboraran una serie de etiquetas con adjetivos tales como “listillo/empollón”, “agresivo/abusón”, “líder” o “aburrido” y se distribuirán entre los alumnos, haciendo que el resto comporten según la etiqueta propuesta.

Otra de las actividades propuestas, “Como me siento”, puede servir de gran ayuda para hacer comprender al conjunto de grupo clase la situación personal y las sensaciones de cada uno ante diversos acontecimientos de la vida diaria. En ella los alumnos se colocarían en círculo alrededor de una silla, en la que se irían sentando diversos alumnos al azar (si bien vigilando que no se repitan hasta que todo el alumnado haya pasado al menos una vez) para exponer una vivencia que les haya dolido, molestado o sorprendido de su día a día. Se debe poner especial énfasis en qué se ha sentido y porqué, así como que posibles maneras le hubieran provocado un mejor bienestar. Se trata de que los alumnos expresen qué sienten sin ningún tipo de interrupción. Finalizada la exposición se pueden lanzar sugerencias para aliviar o contrarrestar la situación, especialmente si incorporan al resto de alumnos.

Comprender como se sienten los demás es básico si queremos educar en el respeto y en la búsqueda de una convivencia positiva y cooperativa. Es por ello que se ha planteado que, a través de diversos tipos de representaciones, cada alumno exponga una emoción o un sentimiento y el resto sea capaz de darse cuenta a que se refiere. Para ello se dispondrá a los alumnos en grupos de dos, teniendo cada uno de ellos que representar mediante mímica una emoción, preparar un dibujo que la represente, y contar de forma breve una situación en la que puede ser sentida. Posteriormente los alumnos irán cambiando de pareja.

Una buena forma de acabar las actividades que incluso puede servir como último ejercicio a hacer cada día es escribir en un folio “lo bueno de cada uno”. Básicamente el procedimiento se basa en que cada alumno escriba en un pliegue de papel una característica buena o un suceso positivo protagonizado por cada uno de los otros alumnos de la clase, sea algo general o bien algo que haya observado ese día en concreto. Esto ayuda a que cuando cada alumno al final reciba las notas del resto de alumnos se trabaje su autoestima y se mejore asimismo la relación con el resto del grupo.

Todas estas actividades resultan útiles para mejorar la competencia emocional de los alumnos, reforzándose la empatía y mejorando la convivencia con el grupo. Asimismo, también permite mejorar el desarrollo cognitivo y la adquisición de responsabilidades.

Por último cabe destacar la importancia del trabajo con la familia; es necesario establecer una comunicación eficiente entre escuela y entorno familiar con el fin de poder mantener un flujo de información que permita detectar la presencia de dificultades y atajarlas a tiempo. Se propone la concertación de al menos una reunión mensual al centro educativo independientemente de que existan necesidades concretas. Sería de utilidad que en dichas reuniones se les informara, más allá del progreso académico del menor, sobre las actividades que se plantean realizar. También es posible ofrecer una formación semejante a la de los docentes, pero orientándola en base a actividades lúdicas que promuevan la comunicación y la educación emocional en el hogar.

Resultados

Para la evaluación de los resultados se ha planteado la realización de un breve cuestionario para alumnos, padres y docentes, bajo el formato de escala tipo Likert (1 muy en desacuerdo a 5 muy de acuerdo) (Tablas 3, 4). Y seguidamente se procederá a analizar los datos, que permitirán deducir la efectividad de la propuesta.

Mostramos seguidamente los modelos de cuestionario propuestos para dicho análisis.

Tabla 3. Cuestionario de valoración para alumnos

CUESTIONARIO DE VALORACIÓN DEL ALUMNO (*)					
	1	2	3	4	5
Las actividades realizadas durante el curso me han permitido entender mejor mis propias emociones					
Entiendo mejor como se sienten los demás alumnos de mi clase					
Soy más consciente de las repercusiones de mis actos					
Las intervenciones han servido para mejorar la competencia de los alumnos en diversos ámbitos					
El cuerpo de cibermentores y el Buzón Virtual de Denuncia Anónima han sido vistos como algo positivo y útil y se han usado correctamente					
Ha aumentado la percepción de la necesidad de luchar contra el acoso entre los alumnos					
Desde que empezaron las actividades ha mejorado la comunicación entre alumnos					
Creo que las actividades hechas y los mecanismos elaborados pueden servir para prevenir situaciones de acoso					
Si tiene alguna duda, se ruega escríbala a continuación:					
Si tiene alguna sugerencia para mejorar el plan de intervención, se ruega escríbala a continuación:					

Fuente: elaboración propia.

Tabla 4. Cuestionario de valoración para docentes y familiares

CUESTIONARIO DE VALORACIÓN DEL DOCENTE Y DE LA FAMILIA					
	1	2	3	4	5
Las actividades realizadas durante el curso me han permitido al conjunto de los alumnos comprenderse mejor los unos a los otros					
Se ha observado una mejoría en el comportamiento interpersonal					
Ha habido una mejora en la comprensión de las repercusiones del acoso escolar y los daños que provoca					
Las intervenciones han servido para mejorar la competencia de los alumnos en diversos ámbitos					
El cuerpo de cibermentores y el Buzón Virtual de Denuncia Anónima han sido vistos como algo positivo y útil y se han usado correctamente					
Se puede observar que entre los alumnos ha aumentado la percepción de la necesidad de luchar contra el acoso					
Tengo más herramientas para prevenir situaciones de acoso					
Creo que las actividades hechas y los mecanismos elaborados pueden servir para prevenir el bullying					
Si tiene alguna duda, se ruega escríbala a continuación:					
Si tiene alguna sugerencia para mejorar el plan de intervención, se ruega escríbala a continuación:					

Fuente: elaboración propia.

Discusión

Esta breve comunicación ha sido llevada a cabo con varios objetivos. Tal y como se menciona en la introducción del documento se pretende hacer visible la necesidad de prevención de las situaciones de acoso y proponer diferentes mecanismos para evitarlo, cosa que se ha planteado a lo largo de esta propuesta a partir de la educación emocional. Además dicha intervención tiene en cuenta a otros actores relevantes en la educación de los menores, tanto a padres como a docentes. Se considera que con la aplicación de esta propuesta se podría llegar al objetivo último de la propuesta, mejorar la convivencia y evitar situaciones de acoso escolar.

La educación emocional es un factor clave a la hora de conseguir dichos objetivos. Guiar y posibilitar que los estudiantes desarrollen su mundo interior y sean capaces de detectar y gestionar sus emociones, además de ser capaces de analizar sus actos y visualizar el tipo de efecto que tienen sobre la psique de los demás, hará que valoren de un modo más realista las acciones que se llevan a cabo y tengan un mayor entendimiento tanto del mundo que les rodea como de las maneras de vincularse a él.

Con respecto a los profesionales que forman parte del sistema educativo, hemos de remarcar que la formación del profesorado es un tema crucial ya que educar implica mucho más que impartir una asignatura. Un cambio de actitud necesario es tener en cuenta la educación para la prevención y el desarrollo personal de todos. Así mismo, también se hace necesario el desarrollo de las competencias emocionales como factor genérico en los programas de intervención educativa (Bisquerra, 2008). Finalmente cabe reiterar que toda intervención va a ser mucho más eficaz si se cuenta con el apoyo y la implicación de la familia y la sociedad.

Bibliografía

- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Educación Educativa (RIE)*, 21(1), 7-43.
- Bisquerra, R. (2008). *Educación para la ciudadanía y convivencia. El enfoque de la educación emocional*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Bisquerra, R., y Pérez-Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297>
- Castillero, O. (2016). *Ciberbullying: Acoso en la red. Análisis y propuesta de intervención*. Universidad de Barcelona: Barcelona [En línea]. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2445/103343>
- Del Rey, R., Flores, J., Garmendia, M., Martínez, G., Ortega, R., y Tejerina, O. (2011). *Protocolo de actuación escolar ante el ciberbullying*. Bilbao: Departamento de Educación Universidades e Investigación. País Vasco; Equipo Multidisciplinar de Investigación sobre el ciberbullying.
- Erikson, E. H., y Erikson, J. M. (1998). *The Life Cycle Completed: Extended Version*. New York: WW Norton & Company Inc.
- Fiscal General del Estado (2005). *Instrucción FGE 10/2005, de 6 de octubre, sobre el tratamiento del acoso escolar desde justicia juvenil*.
- Olweus, D. (1983). Low school achievement and aggressive behaviour in adolescent boys. En Magnusson, D. y Allen, D. (eds.). *Human Development and Interactions Perspective*. New York: AcademicPress, 353-365.
- Ortega, R. (2002). *Naturaleza y prevención educativa de la Violencia Escolar. Informe sobre la Investigación de los malos tratos y la exclusión social en el marco de un proyecto europeo*. Córdoba: Universidad de Córdoba, documento interno.

Siegel, D. (2014). *Tormenta cerebral*. Barcelona: Alba.

Torrealday, L., y Fernández, A. (2014). Ciberbullying. Organización y Gestión Educativa.

Adaptació Axenroos com a estratègia per desenvolupar habilitats socials i la competència emocional mitjançant el joc competitiu

Adapting Axenroos as an strategy to develop social skills and emotional competence, using competitive game

Ramón Hidalgo Raya*; Irantzu Muniáin Matos**.

ramonhr.ef29@hotmail.es

Col·legi La Farga*; Escola Infantil La Farga**.

Resum. L'article que es presenta a continuació descriu una proposta en base a la pròpia experiència com a mestre d'EF, en el desenvolupament de les habilitats socials i la competència emocional dels infants i joves, mitjançant el joc competitiu. El disseny de la pròpia intervenció està compost per quatre línies d'acció. La primera línia d'acció implica l'anàlisi i la revisió de la proposta curricular i metodològica de l'àrea d'EF, des d'un enfocament competencial. La segona acció comporta l'adaptació del projecte d'habilitats socials *Axenroos*, que des de fa vuit anys es desenvolupa a l'Escola Infantil La Farga, a Sant Cugat. La tercera línia d'acció s'ha de portar a terme de forma interrelacionada amb la segona. Es tracta de la creació i l'ús de rutines de pensament en situacions puntuals de les sessions, que ajudin l'alumnat a analitzar i prendre decisions en moments determinats. Finalment, la quarta línia d'acció té a veure amb la gestió d'acords i la resolució de conflictes, basats en el mètode de mediació win-win. Concebem el valor del joc competitiu com un recurs ideal per a formar el caràcter de l'infant i l'adolescent, i desenvolupar les seves competències socials i emocionals mitjançant la cooperació, el joc en equip i la interacció amb els seus iguals. Per tal d'assolir el nostre objectiu cal que la intencionalitat de la nostra acció estigui ben planificada i, alhora, sigui flexible a les circumstàncies que succeeixin. Les emocions, els sentiments i les habilitats socials es poden educar des de la vessant competitiva.

Paraules clau: Educació Física, *Axenroos*, habilitats socials, competició.

Abstract. The article below describes a proposal based on my own experience as P.E. teacher. Competitive game can be used as a tool to develop social abilities and emotional competence, of both children and young adults. The intervention design has 4 lines of action. The first one, implies analysing and revising the curricular proposal and methodology of the P.E. area, adopting a skills-based approach. The second one implies adapting the *Axenroos* social skills program, that has been used for the last 8 years at the elementary school La Farga, in Sant Cugat. The third line of action has to be brought into action together with the second one. Thought patterns need to be created and used thorough the sessions, in order to help students to analyse and take their own decisions at certain times. And last but not least, the fourth line of action has to do with reaching agreements and conflict resolution, based on the "win win" method. We are of the opinion that competitive game is an ideal resource to shape the character of children and young adults, and to develop their social and emotional skills, using cooperation, team play and peer interaction. In order to achieve our goal, the intent of our action needs to be well planned. But at the same time, it needs to be flexible depending on the circumstances. Emotions, feelings and social skills can be trained using a competitive approach.

Key words: Physical Education, *Axenroos*, social skills, competition.

Introducció

Com a professionals de l'EF i l'esport, interpretem el concepte *competició* en la línia «d'esforçar-se junts» (Arnold, 1991 citat a Durán, 2013, p. 94) per aconseguir un objectiu compartit, i no pas el fet d'enfrontar-se «per sotmetre o exterminar els altres, per acabar de competir quant més aviat millor» (Savater, 1995 a Durán, 2013, p. 94). El fet de competir implica la necessitat de cooperar en equip. El concepte es troba «més lligat a l'amistat que no pas a la rivalitat» (Durán, 2013, p. 94); per tant, «ha d'estar sotmès a una condició estructural: la cooperació» (Durán, 2013, p. 93).

Tot i així, hem d'admetre que el joc competitiu suscita conflictes entre els qui hi participen. De la mateixa manera podem dir que els «conflictes són inherents a la naturalesa de les relacions humanes i poden originar-se en qualsevol procés de convivència» (Capllonch i Monzonís, 2014, p. 180). Per aquest motiu, considerem que l'EF ha de ser un espai idoni per tractar el conflicte (Calvo, Capllonch i Figueras, 2014, p. 181) des d'una vessant educativa, preventiva i positiva, atorgant a l'alumnat estratègies, recursos i habilitats socials per negociar i arribar a acords, mitjançant el diàleg. Ensenyar l'alumnat a «abordar el conflicte» com si es tractés «d'un repte que cal aconseguir» (Capllonch i Monzonís, 2014, p. 180).

Acceptem el conflicte, no com un aspecte que cal eradicar, sinó com un recurs que permetrà desenvolupar les competències emocionals i socials de l'individu. Al docent li ha de suposar «una eina privilegiada per treballar les diferències i l'empatia entre l'alumnat» (Martín i Ríos, 2014, p. 162). Una gestió adequada i educativa del conflicte comporta «el desenvolupament de les competències emocionals com a element essencial del desenvolupament integral de la persona» (Bisquerra i Pérez, 2007, p. 75).

Alhora, el joc competitiu ha d'estar orientat cap a «l'adquisició de valors com el respecte, la tolerància, la solidaritat i la convivència» (Calvo, Capllonch i Figueras, 2014, p. 172). Cal, però, que els trets que componen el joc competitiu impliquin disposar de «les mateixes oportunitats a tots els nens i nenes, independentment del seu nivell d'habilitat, i assegurar-se que tothom pot aprendre i aconseguir l'èxit» (Velázquez Buendía, 2001, citat a Calvo, Capllonch i Figueras, 2014, p. 174). Resultarà imprescindible que el docent clarifiqui al seu alumnat què és per a ell *aconseguir l'èxit* a partir de les activitats competitives que proposi.

D'altra banda, és necessari que els mestres d'EF apliquin l'enfocament que proposa el Currículum de l'Educació Primària vers el joc i les activitats competitives:

En les diferents activitats cal fugir de l'estricta competitivitat i cercar fórmules diverses d'actuació, que, si bé inclouen la competició, ho fan de manera que es donin les condicions adequades de respecte entre els companys. La cooperació, el treball en equip, la negociació i el respecte a les normes han de ser eixos vertebradors habituals de les sessions d'educació física (Decret 119/2015, de 23 de juny, d'ordenació dels ensenyaments d'Educació Primària).

Cal dir que un dels aspectes que condiciona el tractament del conflicte i el desenvolupament de les competències socials és la metodologia del docent, especialment si es duu a terme des d'un enfocament basat en competències. Així, doncs, «el més important és dissenyar una estratègia d'ensenyament-aprenentatge que permeti l'alumnat

portar a terme la competència (...) per tal que la transfereixi a les situacions reals»(Blázquez i Bofill, a Blázquez i Sebastiani, 2009, p. 141).

L'estratègia metodològica que proposem en aquest article per desenvolupar les competències emocionals i socials dels alumnes, es basa en el **Projecte d'Habilitats Socials Axenroos**, creat pel psiquiatra F.Cuvelier (1976-1998), a Flandes. Cuvelier crea un sistema de classificació conductual categoritzat i simplificat en 10 eixos, representats per 10 animals diferents. En paraules de De Vleeschhouwer i Debruyne, (2013), el terme *axenroos* es refereix als «eixos dels sentiments». Cada eix representa un patró de conducta social i una forma determinada de comportar-se. Un dels objectius principals que ens proposem és que els infants identifiquin les diferents possibilitats emocionals i conductuals davant d'una situació compromesa, i valori les conseqüències que comporta la seva resposta en la interacció amb els altres.

El nucli de l'estratègia metodològica es centra en que cada alumne sigui conscient dels seus eixos forts, febles i absents, segons De Vleeschhouwer i Debruyne (2013), per tal d'oferir alternatives a la conducta que està realitzant. És a dir, aconseguir un canvi de comportament mitjançant el *desacoblament* de la conducta inicial i una posterior *reacoplació* que produeixi un patró de conducta nou. Alhora, ha de permetre fer conscients als alumnes, quines habilitats socials i emocionals controlen i quines han de reforçar i/o aprendre. L'àrea d'EF i el joc competitiu poden generar situacions i interaccions per tal que l'alumant pugui identificar-les i desenvolupar-les. Així doncs, podem assenyalar que, mitjançant el joc sociomotor basat en la cooperació i la competició, la conflictivitat resulta «una eina útil pel docent, ja que permet identificar el perfil conflictiu del grup d'alumnes quan posen a prova la seva capacitat de relacionar-se» (Lavega i Sáez de Ocariz, 2013, p. 559).

Objectiu

El propòsit d'aquest article és justificar la validesa del joc competitiu com a recurs per desenvolupar les **habilitats socials** i la **competència emocional** dels alumnes, a partir de les situacions provocades i les interaccions que s'originen.

Alhora, volem compartir la nostra proposta, portada a terme inicialment amb infants de l'Escola Infantil La Farga, i adaptada a les classes d'EF de Primària, per desenvolupar els diferents **rols** que esdevenen en la **interacció social**, a partir del joc competitiu.

Finalment, constatar que una de les finalitats de l'àrea d'EF ha de ser el desenvolupament d'**estratègies emocionals i socials**, per tal que l'alumne respongui de forma efectiva, autònoma i pacífica, davant de les situacions que se li plantegin.

Desenvolupament

La nostra intervenció es basa en l'aplicació de diferents **línies d'actuació** que s'interrelacionen i es porten a terme de forma simultània, durant tot el curs.

Descripció de les línies d'actuació

a) Revisió de les Unitats de Programació: ús del conflicte

El primer aspecte que ens cal portar a terme és revisar les unitats de programació i comprovar si la nostra proposta educativa garanteix i facilita el desenvolupament positiu de les interaccions socials de l'alumnat.

Un dels aspectes que pot generar situacions tenses i conflictives és la **metodologia** i l'**estructura de les activitats** que s'ofereixen. Per tant, l'educador s'ha de qüestionar si la seva finalitat coincideix amb la proposta que oferirà en les diferents sessions, si afavoreix el desenvolupament de les habilitats socials dels seus alumnes i quina intervenció realitza vers el conflicte.

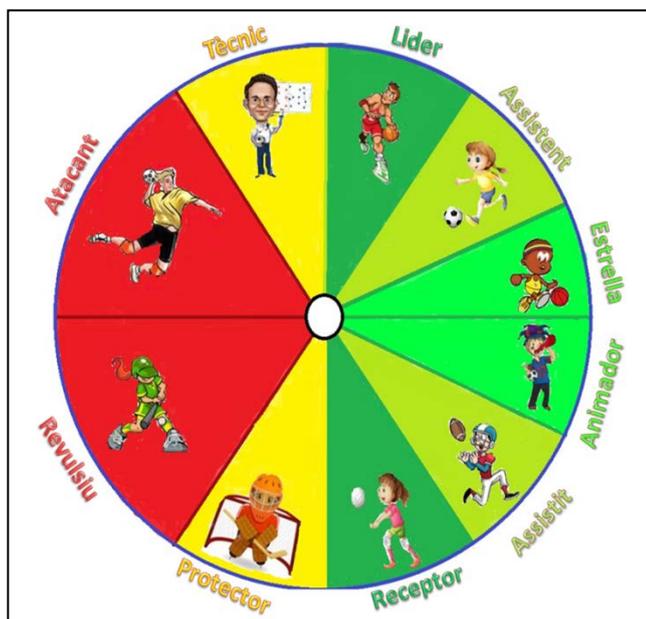
b) Adaptació del programa d'Habilitats Socials Axenroos

El programa *Axenroos* pretén afavorir el desenvolupament i l'adquisició d'habilitats socials, identificant les conductes observables i **categoritzant-les en 10 taxonomies** (De Vleeschhouwer i Debruyne, 2013) que ens permeten analitzar com esdevenen les interaccions entre les persones, amb la finalitat de millorar la qualitat de les pròpies respostes i les relacions.

La nostra proposta rau en les bases teòriques d'aquest programa, tot i que hem adaptat molts aspectes i hem modificat els personatges originals que categoritzen rols, per tal que s'ajustin a la temàtica de **l'esport col·lectiu**.

Figura 1. Rols i conductes. Personatges i categories.

D'altra banda, aquestes modificacions han de permetre que els individus aprenguin a ser conscients de les **pròpies emocions** i les **pròpies conductes**, a empatitzar i ser conscients dels **sentiments i arguments dels altres**, a **prendre decisions** en favor dels interessos comuns, a elaborar judicis propis des d'una vessant **constructiva**, a **resoldre** els diferents **problemes** que se li plantegin de manera individual i/o en equip i, finalment, a establir **relacions satisfactòries**.



Font: Elaboració pròpia adaptada del projecte Axenroos.

A la Figura 1, podem comprovar els diferents personatges categoritzats segons uns patrons de conducta determinats. La nostra proposta pretén que l'alumne/equip identifiqui i vivencii les diverses categories a partir de les situacions que generi el joc i desenvolupi les seves habilitats socials.

A la part dreta del cercle (colors verds) trobem els rols o categories **Líder, Assistent, Estrella, Animador, Assistent i Receptor**. Totes aquestes categories pertanyen a una zona d'harmonia, on es conviu en base a uns acords establerts, denominada **zona d'acords**, tal i com s'identifica a la il·lustració.

A la part esquerra del cercle (color vermell) trobem les categories **Atacant i Revulsiu**, localitzades en un espai denominat **zona de conflicte**. En aquest espai és on trobem actituds que desestabilitzen l'estat harmònic del grup, ja sigui des de la vessant crítica-constructiva, per fer canvis i millorar, com d'atac i amenaça (baralles). La discussió crítica d'una norma establerta i que condiciona el desenvolupament del joc pot ser un bon exemple per a posicionar-se en aquesta zona, necessària per millorar. Però l'agressió d'un alumne a un altre, també estaria localitzada en aquest espai. L'objectiu és que l'individu i/o equip passi de la zona de conflicte a una zona d'acords per a poder evolucionar la relació, l'activitat, el joc i la interacció.

Entre la part esquerra i dreta, identifiquem dues categories més: **Tècnic i Protector** (color groc), localitzades en una zona intermitja. En aquest espai es procura observar, qüestionar i analitzar alguna situació. Alhora, és una zona on el grup o l'individu es concedeix un parèntesi per descansar o per protegir-se d'alguna situació compromesa. Aquest espai el denominem **zona d'anàlisi**.

És necessari clarificar que cap de les categories o conductes és millor que una altra. La resposta actitudinal dependrà de la situació i el context. Cal tenir present que la intenció educativa ha d'orientar-se cap a la zona d'acords. En cas que sigui necessari analitzar i fer alguna crítica constructiva, l'autogestió de l'alumne/grup o la intervenció de l'educador es focalitzarà cap a la **zona de conflicte** per a debatre el que sigui convenient; passar per la **zona d'anàlisi** per trobar solucions i, finalment, recobrar l'harmonia, a la **zona d'acords**.

La Taula 1 ens permetrà identificar algunes de les característiques de les categories *axenroos*. Cal dir que aquestes característiques són només una petita mostra del que representa cada personatge o rol en el joc col·lectiu-competitiu. Per tant, val a dir que cada categoria disposa de més complexitat.

Taula 1. Categories adaptades a E.F del projecte d'habilitats socials *Axenroos*. Rols d'equip.

Atacant	Tècnic	Estrella	Assistent	Líder
Caràcter ofensiu	Analitza el joc	Celebra èxits	Ajuda l'equip	Organitza l'equip
S'enfronta	Mediador	S'exhibeix	Assisteix	Estableix normes
S'implica i crítica	Fixa descans	Comparteix	Fa jugar	Dóna instruccions
Revulsiu	Protector	Animador	Assistent	Receptor
Perseverant	Rep crítiques	Dóna suport	Té dificultats	Acata normes
Lluitador i rebel	Evita problemes	Encoratja i anima	Rep ajudes	Treballa en equip
Defensa drets	Es protegeix	Reconeix mèrits	Agraeix	S'esforça
Zona Conflicte	Zona Anàlisi	Zona d'Acords		

Font: Elaboració pròpia adaptada de l'Escola Infantil La Farga, del projecte *Axenroos*.

c) Aplicació de diverses rutines de pensament en moments concrets del joc

Les rutines de pensament (RP) (Figura 2) són tècniques que ajuden a estructurar, organitzar i desenvolupar diferents situacions de manera racional durant el procés d'aprenentatge, i que promouen l'autonomia dels alumnes. La **reiteració** d'aquestes tècniques permeten l'**automatització d'un hàbit**, segons la situació que provoqui l'educador o que s'origini a la sessió d'EF. Es proposen amb l'objectiu de crear en l'individu unes **pautes per a poder analitzar, reflexionar i prendre decisions** concretes, ja sigui per arribar a un acord (discussió d'una norma) o per millorar un aspecte procedimental (tàctica de l'equip).

Assenyalarem algunes de les RP que hem creat, segons el moment de la sessió i l'aspecte que es vol desenvolupar (Figura 2):

- RP 1. *Quan iniciem el joc.*
- RP 2. *Per mantenir el respecte.*
- RP 6. *Quan fallem una jugada.*
- RP 7. *Quan finalitzem el joc.*

Figura 2. Rutines de Pensament (1, 2, 6, 7).



Font: Elaboració pròpia.

d) Implantació i aplicació del mètode WIN-WIN

Per a gestionar acords i resoldre situacions conflictives ens basarem en el mètode de **mediació WIN-WIN** de tal manera que ajudem l'alumnat a negociar i arribar a acords. És necessari canalitzar i dirigir la situació cap a un punt en comú i un objectiu compartit. El concepte rau a entendre que el pacte o la solució és bona quan es comprova que totes dues postures surten satisfetes. Saber cedir i empatitzar seran elements clau del procés de mediació.

Alhora, es va implantant el rol del company mediador, que ha de ser qui ajudi a orientar el procés de negociació entre les parts implicades. Tots els alumnes han de disposar d'oportunitats per a vivenciar els aspectes propis d'aquest rol.

Els passos per aplicar la Mediació WIN-WIN són (adaptat de Moreno, 2016):

1. Explicació del conflicte.
2. Reconeixement de sentiments.
3. Identificació d'interessos.
4. Pluja d'idees i elecció de la més convenient.
5. Gestió de pactes i acords.
6. Seguiment i control del pacte.

Intervenció educativa i desenvolupament de la proposta des de l'àrea d'EF

Per a desenvolupar la nostra experiència cal tenir present una sèrie de factors que influeixen directament en la intervenció educativa, com ara, el Pla de Convivència del centre, els aspectes curriculars, els estils metodològics de l'àrea, el tipus d'activitats proposades, el rol del mestre, entre d'altres. Per tant, des del nostre punt de vista, el desenvolupament de les habilitats socials i la competència emocional de l'alumnat ha d'anar més enllà de les oportunitats que esdevinguin a les sessions d'EF.

a) Interrelació de les línies d'acció

En aquest espai només volem constatar la interrelació entre les línies d'acció descrites i la necessitat de coincidir simultàniament en la intervenció educativa que portem a terme. La Figura 3 ens dona una idea d'aquest fet i de com cada línia d'acció pot retroalimentar l'altra.

Figura 3. Interrelació



Font: elaboració pròpia

b) Metodologia durant la sessió d'EF

Iniciem **la sessió** a la mateixa **aula**, per a explicar les **activitats** que es realitzaran i els **objectius competencials** que es pretenen assolir. A continuació, es dona pas a que cada equip -sota el concepte de treball cooperatiu- pugui establir **reptes de grup i reptes individuals** en benefici de l'equip. Alhora, els equips pensen com desenvoluparan i representaran gràficament la seva **estratègia**, per assolir el seu repte, tenint present les característiques de cadascú i sent conscients de les pròpies virtuts i limitacions. Tot seguit, cada integrant de l'equip assoleix 2 ó 3 rols socials que vagin en consonància amb el tipus d'estratègia i la seva funció durant el joc. El mestre d'EF ha d'estar al corrent que els alumnes no assoleixin sempre els mateixos rols durant les diferents sessions. Fins i tot, si considera convenient, caldrà que el propi docent orienti determinats alumnes per tal que desenvolupin rols determinats.

A modus d'exemple, podem situar-nos en una sessió d'EF a 4rt de Primària. Els alumnes d'un equip estableixen un repte que el desenvoluparan a partir d'un joc reduït d'Handbol, han elaborat una estratègia i cada integrant s'ha assignat un rol concret per a assolir l'objectiu comú. Cal assenyalar que en qualsevol circumstància del joc, l'alumne pot decidir canviar de rol o de funció. D'aquesta manera s'afavoreix la presa de decisions de manera responsable.

A la **part principal** de la sessió, es desenvolupen les diferents activitats proposades. És el període de temps on conflueixen tots els aspectes que hem anat descrivint en aquest estudi. Per tant, és molt necessari que la funció del mestre d'EF sigui la d'orientar i reconduir les situacions que s'originin d'acord als reptes establerts, el rols socials i els objectius de la sessió. Segons el desenvolupament i la relació de l'equip entre ells i entre la resta d'equips, serà necessària l'aplicació de determinades rutines de pensament. Per exemple, si un alumne ha fallat una ocasió de gol molt evident, es pot fer recordar la R.P.6 *Quan fallem una jugada*.

En situacions on sigui necessari **gestionar acords** entre el propi equip o amb companys d'altres equips, caldrà identificar en quina zona *axenroos* es troben les parts implicades, quin rol assumeixen i què cal fer per tornar a la zona d'acords. És en aquest precís moment quan el nucli essencial de la sessió pren la màxima rellevància i on cal analitzar quines accions i actituds pren cadascú a l'hora d'interactuar, i com s'arriba a una solució entre tots, mitjançant el mètode *WIN-WIN*. Per exemple, si en el joc reduït d'Handbol exposat més a dalt, no se sap amb certesa si s'ha produït un penal o no, entre tots es decideix fer un llançament des d'una distància més allunyada.

Durant la part principal també es poden concedir **2 minuts d'anàlisi i reflexió** sobre el desenvolupament del joc, a cada canvi d'activitat. Ha de ser un espai de temps molt breu, però que alhora serveixi per fer reajustaments del joc d'equip. En aquest moment, pren protagonisme el rol social de *Tècnic* i, si s'escau, d'*Atacant* i/o *Revulsiu*, sempre des d'un punt de vista crític-constructiu. Però ràpidament, serà necessari que el rol de *Líder* o el rol d'Animador, faci retornar l'equip a la zona d'acords.

Hom és conscient que els principals conflictes que apareixen en el **joc competitiu** es produeixen al final, si no s'han gestionat de forma efectiva i positiva totes aquelles circumstàncies compromeses. És el moment d'utilitzar rutines com la R.P.7 *Quan finalitzem el joc*, per tal d'ajudar a desenvolupar **habilitats socials i valors** basats en el **respecte**, l'acceptació del resultat, la **tolerància a la frustració**, el reconeixement de l'**esforç** i l'èxit de l'altre, el **saber guanyar/perdre** sense ofendre i la gestió emocional individual i de grup.

La **part final** de la sessió es desenvolupa una vegada l'alumnat és a la classe. Es produeixen uns minuts de discussió/reflexió sobre allò que ha succeït durant la sessió, i es prenen decisions en equip. Finalment, l'alumnat contesta un **qüestionari digital** breu de forma individual, o una rúbrica d'equip, amb les seves *tablets* sobre els seus sentiments i les seves emocions, les actituds que s'han produït, valorant el desenvolupament de la classe. Les respostes les han d'enviar al mestre d'EF, la qual resulta una recollida d'informació molt valuosa.

Resultats

La descripció de la nostra experiència i de la nostra proposta encara no es basa en cap mètode d'investigació i, per tant, no disposem d'evidències objectives que ens serveixin per analitzar una sèrie de resultats concrets. Tot i que, actualment, estem dissenyant un estudi emparat en el paradigma educatiu de la **Investigació-Acció** per portar-lo a terme en un futur immediat. Disposem, això sí, d'algunes percepcions que anem extraient de la nostra experiència, recollides en el **Diari de Camp** de l'educador.

Per una banda, s'observa una **major implicació** i participació de les activitats i del sentit d'equip per part de l'alumnat que no tenia massa interès en el joc competitiu. A més a més, l'alumnat comença a ser **conscient** de les seves **emocions**, i de les pròpies accions davant del **conflicte**. Aquest aspecte, però, encara és des d'una vessant racional; la impulsivitat en situacions compromeses encara és molt evident.

Per l'altra, permet al propi alumne, al grup i al mestre d'EF detectar quins són els **rols socials més característics de cadascú**. Això comporta que tots els agents que intervenen en el procés d'aprenentatge siguin conscients de la necessitat que rau en el fet que cada individu es posi en un rol segons les circumstàncies, per fer front a una situació de manera positiva i efectiva.

Discussió

El **joc competitiu** és un recurs molt enriquidor per desenvolupar les **habilitats socials i emocionals** dels infants i joves. Els mestres d'EF i els professionals de l'activitat física i l'esport disposem d'un espai idoni per formar el caràcter, les competències emocionals i les competències socials dels nostres alumnes. Mitjançant el factor competitiu es poden regular i educar sentiments, emocions i conductes que difícilment es poden donar des d'un altre espai. Alhora, considerem que si s'ofereix la **competició des d'una vessant formativa**, implícitament es podrà desenvolupar el concepte de cooperació i treball en equip. No es pot competir, si no se sap cooperar.

La interacció que resulta de tots els individus que participen en el joc és un focus d'aprenentatge social que **es transfereix a d'altres situacions reals** dels alumnes i li donen un elevat grau de significat i funcionalitat. Tot i així, hi ha d'haver una **intencionalitat educativa** que justifiqui la intervenció de l'educador, sense deixar a l'atzar les situacions que es puguin generar entorn al joc competitiu i cooperatiu.

Reconeixem que la competició a nivell social és sinònim d'agressivitat, violència, materialisme, desigualtat, guanyar per sobre de tot. Però com a educadors tenim un **grau de responsabilitat** al respecte i cal comprometre's a revertir la situació. Des d'una competició educadora, hem de formar individus amb capacitat d'esforç, d'autosuperació, resilients, generosos, plens de seguretat i confiança en ells mateixos, tolerants amb les frustracions i respectuosos. Que sàpiguen arribar a acords, a treballar en equip i que es posin al servei dels altres, conscients de les pròpies virtuts i limitacions. Individus que

aportin les seves qualitats a la comunitat. Només des d'un **enfocament emancipador de l'EF** podrem transformar la concepció competitiva actual.

La simbiosi que establim entre el joc competitiu i l'adaptació del **projecte d'habilitats socials Axenroos a l'EF** és una combinació ideal que permet oferir a l'alumnat eines i **estratègies per interactuar** amb els seus iguals de forma positiva, davant de qualsevol circumstància. Si els infants i adolescents aprenen a moure's pels diferents eixos i categories *Axenroos*, aprendran a ser més flexibles, empàtics, adaptables a diferents contextos, i creatius. Sabran identificar el seu posicionament i cercaran solucions, evitant conductes rígides i intransigents. Al cap i a la fi, qualitats imprescindibles per conuiu i contribuir en la construcció de la nostra societat.

Bibliografia

- Bisquerra, R., i Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1*, 10, 61-82.
- Blázquez, D., i Sebastiani, E. M. (2009). *Enseñar por competencias en Educación Física*. Barcelona: Inde.
- Calvo, J., Capllonch, M., i Figueras, S. (2014). Prevención y resolución del conflicto en educación física desde la perspectiva de los adultos miembros de la comunidad educativa en las comunidades de aprendizaje. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 25, 168-173. Universitat Ramon Llull i Universitat de Barcelona.
- Capllonch, M., i Monzonís, N. (2014). La educación física en la consecución de la competencia social y ciudadana. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 25, 180-185.
- Decret 119/2015, de 23 de juny, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya* Núm. 6900 - 26.6.2015 CVE-DOGC-A-15176019-2015.
- De Vleeschhouwer, M., i Debruyne, H. (2013). The 'Axenroos': an pathway to growing social and emotional skills. Conferència : Desenvolupament d'habilitats socials a partir del programa Axenroos. La Farga. Sant Cugat del Vallés. (paper).
- Durán, J. (2013). Ética de la competición deportiva: valores y contravalores del deporte competitivo. *Materiales para la Historia del Deporte*, nº 11. Universidad Politécnica de Madrid.
- Lavega, P., i Sáez de Ocáriz, U. (2013) Transformar conflictos en educación física en primaria a través del juego. *Aplicación del índice de conflictividad, Cultura y Educación*, 25(4), 549-560. DOI: 10.1080/11356405.2013.10783161
- Martín, M., i Ríos, O. (2014). Prevención y resolución del conflicto en educación física desde la perspectiva del alumnado. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 25, 162-167. Universitat de Vic i Universitat de Barcelona.
- Moreno, A (2016). Mediació WIN-WIN. Curs de formació del professorat. Institució Familiar d'Educació. Barcelona (paper).

El moviment per al coneixement propi, comprensió dels altres i potenciador de les interrelacions. L'experiència d'expressió corporal i teatre al cicle superior de primària

Using movement for self-awareness, understanding of peers and enhancing interrelationships. The experience of body expression and theatre at the end of primary school

Marc Guillem Molins

marcguillemmolins@gmail.com

Escola Nostra Senyora de Lurdes

Resum. La cognició motriu defineix l'existència de representacions mentals i la seva importància en el control de l'acció. La neurociència cognitiva ens descriu com aquestes representacions estan implicades en processos cognitius com l'anticipació, l'organització i la imitació de l'acció. La simulació esdevé l'element comú on la teoria de la ment, l'empatia i el sistema de neurones mirall es complementen en pro de la comprensió social. Aquesta comunicació presenta una experiència educativa interdisciplinària realitzada des de la perspectiva de l'expressió corporal i la dramatització amb alumnes de l'últim cicle de Primària de l'escola Nostra Senyora de Lurdes de Barcelona. Tot i no utilitzar instruments estandarditzats per a l'avaluació de l'impacte de la proposta, es comparteix la valoració que els alumnes fan de la transcendència emocional del projecte valorant 5 dimensions emocionals seleccionades pel claustre de professors: autoestima, comprensió d'un mateix, autoregulació, empatia i regulació emocional. El resultat de la revisió teòrica i l'aplicació dels conceptes que se'n deriven obre noves perspectives sobre la incidència de la motricitat en el desenvolupament integral del nen i la potencialitat de les activitats pròpies de l'àrea d'Educació Física.

Paraules clau: cognició motriu, expressió corporal, cognició social.

Abstract. Motor cognition defines the existence of mental representations and their importance in action controlling. Cognitive neuroscience describes how these representations are involved in different processes such as the anticipation, the action organization and the action imitation. The simulation becomes an element in common with the theory of mind (or embodied mind), empathy and the mirror motor system, which complements their selves for the social comprehension. This communication introduces an interdisciplinary educational experience conducted from the body expression perspective and from the dramatization of students in the last two years of Primary school (Nostra Senyora de Lurdes). Despite not using standardized tools to assess the impact of the proposal, the students used a self-assessment in order to consider the significance of the project evaluating five emotional dimensions selected by the teachers: self-esteem, self-awareness, auto-control, empathy and emotional regulation. The result of the theoretical review and the implementation of new concepts offered new perspectives about the impact of human motor skills in the comprehensive development of the student and also about the potential of Physical Education activities.

Keywords: motor cognition, body expression, social cognition.

Introducció

Existeix una creixent preocupació en relació a la pròpia identitat de l'Educació Física a l'escola i de la incidència que exerceix en el currículum. D'aquests anàlisis parteixen reflexions en relació a la transcendència de l'aprenentatge mitjançant el moviment en l'aprenentatge social, afectiu y cognitiu/reflexiu (Crum, 2017).

Noves visions determinen una reformulació de la incidència de la matèria dins de l'àmbit escolar. Laia Mestres (vist a Pellicer, 2015:67) planteja que «el desenvolupament dels estudiants a través de l'acció motriu i de les infinites interaccions, implicacions i manifestacions que aquesta suposa en tots i cadascun dels aspectes rellevants que configuren l'individu».

La neurociència està posant de relleu el paper de la motricitat i l'exercici físic en el cervell durant l'aprenentatge (Blakemore i Frith, 2007); però també en habilitats cognitives més complexes com són les implicades en processos atencional, emocional i motivacional (Aivar Rodríguez; vist a Redolar, 2015), establint-se relacions bidireccionals.

La interconnexió entre diferents regions del cervell, resultant de l'organització distribuïda del cervell i, ahora, amb una funcionalitat gradient (Goldberg, 2015), esdevé clau en la comprensió de la implicació de l'acció motriu amb diferents processos cognitius superiors. Diversos autors com Sylvester (Sousa, 2014:55) ho han descrit afirmant que «el moviment competent implica l'habilitat per a planificar accions, regular els moviments durant l'acció i preveure els moviments dels altres i dels objectes». També Bueno (2017:165) descriu la transversalitat de l'acte motriu: «L'educació esportiva i psicomotriu afavoreix la plasticitat neural, disminuint el nivell d'estrès i incrementant la sensació de benestar. Ajuda al cervell a categoritzar les entrades sensorials i les respostes conductuals i a planificar el futur». Dit d'altra manera, la producció de moviment pot implicar requeriments cognitius subsequents a la pròpia execució de l'acció.

És doncs pertinent afrontar les tasques desenvolupades en el currículum de l'àrea d'Educació Física donant valor a la seva potencialitat en l'aprenentatge integral de l'alumne. Des d'aquesta visió transversal de l'aprenentatge a través del moviment, certs continguts adquireixen una major rellevància. L'experiència que s'exposa en aquest article té en compte aquests fonaments a l'hora de justificar ser d'àmbit interdisciplinari. L'expressió corporal esdevé un centre d'interès per al desenvolupament de continguts propis d'educació física, música, català i tutoria.

De la cognició motriu a la interacció social

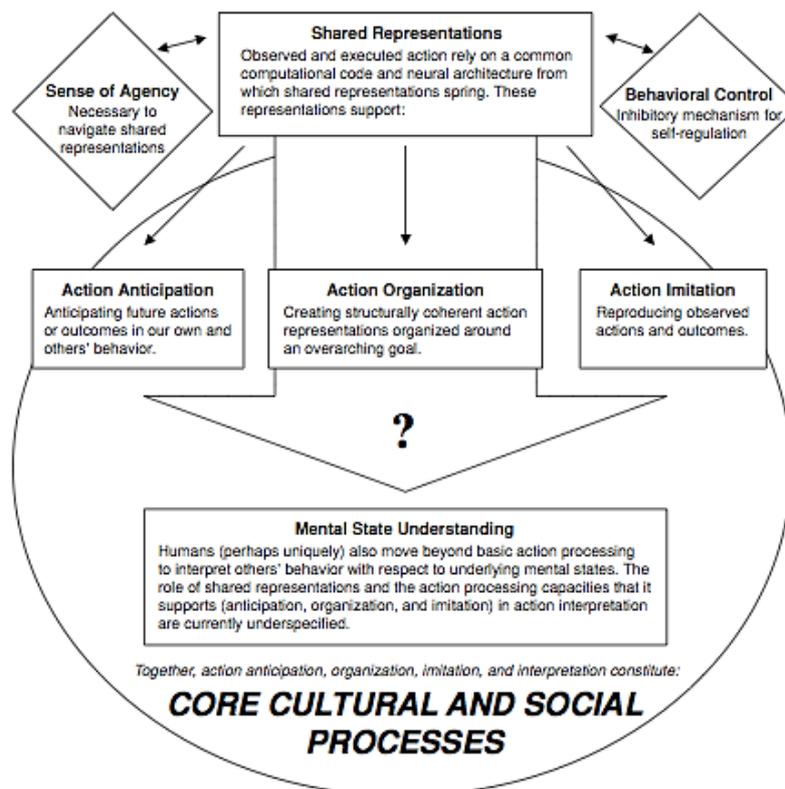
L'aportació de la neurociència cognitiva i la neurociència del desenvolupament ha redefinit l'estudi de l'acció humana responant sobre les representacions mentals de l'acció, la codificació neuronal, el control de l'acció, l'adquisició, l'activació i selecció, i la naturalesa de l'acció en un món social (Morsella, 2009); donant valor a la seva interrelació funcional. Precisament, nombrosos descobriments relacionats amb l'estudi del control de l'acció, la teoria de la ment i del processament emocional, han generat noves propostes teòriques relacionades amb la intervenció de les representacions mentals en l'acoblament de la

percepció-acció com el mecanisme fonamental de la cognició motriu (Sommerville i Decety, 2006).

La cognició motriu es defineix com la forma de pensar las pròpies accions i les dels altres (Sommerville i Decety, 2006). Aquest concepte implica que las accions observades i executades son codificades en un marc cognitiu comú. És a dir, les persones poden construir representacions compartides de les pròpies accions i de les accions dels altres. Diferents mecanismes estan implicats en aquests processos cognitius com l'anticipació, l'organització y la imitació de la acció; que, al mateix temps, juntament amb la determinació d'agència i la regulació del comportament impliquen la interacció social (Figura 1).

Gran part de la nostra forma de pensar sobre les accions dels altres, i al mateix temps participar de la interacció social, sorgeix de l'activació o la simulació de representacions mentals pròpies (Jeannerod, 2003).

Figura 1. Components de la cognició motriu



Font: Sommerville i Decety (2006).

La simulació de les accions i estats mentals obre la porta a la comprensió social

Aquests mecanismes, imprescindibles per a la interacció interpersonal en un entorn social, es basen en representacions mentals compartides que constitueixen la base de la nostra capacitat de preveure el resultat de les pròpies accions i dels altres (Wilson i Knoblich, 2005).

La neurociència cognitiva ens ha permès localitzar els substrats neurals que possibiliten aquests fenòmens: la teoria de la ment, l'empatia i les neurones mirall.

La teoria de la ment es refereix a la capacitat que tenen les persones de "llegir" la ment dels altres. Les regions del cervell implicades en aquest procés són: el còrtex prefrontal medial, el precuneus, la unió tempoparietal i el surc temporal. Aquest grup de regions es coneix com la xarxa de la teoria de la ment. Les dues regions més importants són el còrtex prefrontal medial i la unió tempoparietal. S'ha observat que, dintre del còrtex prefrontal medial, s'utilitza la part més ventral, tant per reflexionar sobre un mateix com per a mentalitzar sobre aquells a qui es cataloga com a similars (Redolar, 2015, p. 702).

L'empatia es refereix a la capacitat de posar-se, sense esforç, en el lloc de l'altre, des del pla emocional. Es tracta d'un procés diferent de la simpatia, el contagi emocional o la teoria de la ment. Les regions del cervell implicades en aquest procés són el còrtex singular anterior i la insula anterior. Aquestes regions estan especialment implicades en el component motivacional y fisiològic de l'emoció que s'activa tant a l'experimentar un estat emocional determinat, com a l'observar-lo en una altra persona. L'activitat d'aquestes àrees està modulada per diferents factors socials, com la percepció de justícia (Redolar, 2015, p. 704).

Les neurones mirall són un tipus especial de neurones que responen tan durant la realització d'una acció determinada com durant l'observació d'aquesta. Aquestes neurones, el comportament de les quals s'ha estudiat en primats, es localitzen en l'àrea F5 del còrtex prefrontal i en el lòbul parietal inferior. La evidència de neurones mirall en humans és indirecta. Sembla ser que existeixen regions homòlogues a les descrites en primats, localitzades a l'àrea de Brodmann 44 i en el còrtex parietal posterior (Redolar, 2015, p. 706).

La simulació esdevé l'element comú entre neurones mirall, empatia y teoria de la ment; cadascun d'ells està especialitzat en un aspecte de la comprensió social, relacionant-se amb patrons cerebrals diferents (Carmona; vist a Redolar, 2015). A la vegada, la ment humana mostra capacitats metacognitives, de reflexió, que repercuteixen en patrons cerebrals diferents (García García, 2008).

L'expressió corporal, benefici social i emocional

La interpretació de les accions observades, on el sistema de neurones mirall permet l'acoblament de la percepció-acció mitjançant el mecanisme de la imitació, també ens possibilita la comprensió i reproducció dels estats emocionals dels altres. Estudis com els de Glenn (2004) han demostrat la incidència del joc dramàtic en la adaptació a comportaments socials.

Mundet, Fuentes-Peláez i Pastor (2016) han descrit la relació positiva existent entre les manifestacions artístiques i, concretament, l'expressió corporal i la dramatització i el benestar emocional, evidenciant el benefici a nivell social i emocional essent indissoluble aquesta correlació. «L'educació artística i plàstica, i la educació musical, actuen sobre zones molt àmplies del cervell i afavoreixen nombrosos processos cognitius» (Bueno, 2017:168). És, doncs, pertinent l'aprenentatge de les habilitats socials i emocionals mitjançant l'activitat motriu dins de l'àmbit escolar. Més concretament, el joc expressiu ens permetrà incidir-hi significativament.

«El joc és consubstancial a l'espècie humana i constitueix una manera peculiar de relacionar-se amb l'entorn. És una forma d'aprenentatge, de fet la principal forma instintiva d'aprenentatge en els infants» (Bueno, 2017:124). El propi autor emfatitza en la incidència del joc per al coneixement del món i la interpretació de la realitat. On el seu potencial radica

en l'assaig de regles socials i l'acceptació de rols, mitjançant l'aprenentatge de normes, la regulació dels comportaments, l'exteriorització dels pensaments, la descàrrega d'impulsos i emocions i la satisfacció de fantasies. «El joc és indispensable per al desenvolupament psicomotor, intel·lectual, afectiu i social» (Bueno, 2017:125).

Desenvolupament

L'expressió corporal i el teatre com a projecte

El projecte desenvolupat per l'escola Nostra Senyora de Lurdes durant els últims 12 anys dóna incidència als aspectes descrits en la introducció. Al llarg del cicle superior de primària els alumnes amplien el temps de dedicat a la motricitat i l'expressió amb una hora específica d'expressió corporal a la setmana i dos períodes específics (un a 5è i un altre a 6è) de projecte interdisciplinari. Partint del teatre com a centre d'interès, durant aquest període es representa una obra musical.

Els aspectes treballats des de l'expressió corporal responen al coneixement de les possibilitats individuals de cadascú, l'observació i reconeixement dels altres i l'adquisició d'habilitats comunicatives; els continguts s'inclouen en els següents blocs:

- **Les qualitats dels moviments:** els alumnes experimenten les possibilitats motrius no estereotipades que els permeten prendre consciència de les seves individualitats. Des del moviment individual, passant per la interacció amb objectes, i amb companys fan un viatge des del moviment lliure fins al determinat per elements perceptius.
- **El ritme corporal:** Coordinar el moviment ajustat al ritme i la creació de "ritmes motrius" en la execució de diferents accions. Els alumnes experimenten amb la riquesa de les accions.
- **L'expressió facial:** Totes les possibilitats expressives de diferents parts de la cara per a transmetre estats d'ànim i per a complementar el significat verbalitzat. Recursos per a emfatitzar o modelar el que es vol comunicar.
- **El gest significatiu:** El gest com a recurs comunicatiu amb significat propi i personal. Es treballen les seves característiques i com modelar el significat segons l'amplitud, el ritme i la velocitat. També es coordina el gest amb l'expressió verbal, tot jugant a emfatitzar el sentit del gest i la paraula de forma bidireccional.
- **La representació i simulació d'emocions:** s'incideix en la conscienciació de les pròpies sensacions i emocions, el reconeixement en els altres i la seva representació. Alhora s'experimenta amb la simulació de situacions i estats mentals.

En relació al projecte del teatre, es porten a terme dues representacions d'obres diferents, una a cada curs, on intervenen els mestres responsables d'àrees de llengua catalana, música, d'educació física i tutoria. Durant aquest període es dóna incidència als següents aspectes:

- **La dramatització:** en grups petits es construeixen els elements identificadors i caracteritzacions dels personatges. En una primera fase els que comparteixen personatge i en una posterior els d'una mateixa escena proposen, assagen i fixen les propostes elaborades per ells mateixos i els mestres. Alhora, es treballen específicament els recursos lingüístics i les habilitats expressives i comunicatives.
- **L'aprenentatge d'estratègies d'aprenentatge:** es realitzen activitats per la millora de les estratègies cognitives i metacognitives en les fases d'adquisició, codificació, recuperació i de suport al processament (Roman i Gallego, 2001). Aquestes es treballen especialment durant la fase de memorització del text i de les cançons.
- **Música:** els alumnes, un cop apreses les cançons a tres veus, participen en els arranjaments i la composició de la cançó final. Aquesta es realitza en a última fase del procés, quan els nens ja tenen interioritzades les figures i variacions musicals. En aquest aspecte agafa un pes singular l'àrea de música on els alumnes apliquen els recursos apresos al llarg de la primària, on en diverses festivitats han escrit lletres i col·laborat en la composició de diferents temes musicals. Conjuntament amb l'àrea d'educació física s'elaboren les coreografies a partir de les propostes dels alumnes.
- **Tutoria:** es realitza un seguiment individualitzat de suport als alumnes, tan del procés com de les vivències experimentades en ell. Es generen els objectius individuals i de grup, s'acompanya en la organització dels processos, es coordina el treball cooperatiu i la gestió dels conflictes, i es realitzen les dinàmiques perquè els alumnes prenguin consciència de les fites aconseguides i, especialment, les vivències emocionals implícites al desenvolupament del projecte.

Resultats

En relació als resultats obtinguts, no s'ha procedit a la recopilació de dades i el seu anàlisi. Aquest article respon a la voluntat divulgativa de l'experiència educativa que es porta a terme cada curs a l'escola Nostra Senyora de Lurdes. És necessari matisar que cada any s'ha portat a terme algun qüestionari per a rebre un feedback de la incidència del projecte en relació a diferents aspectes del procés.

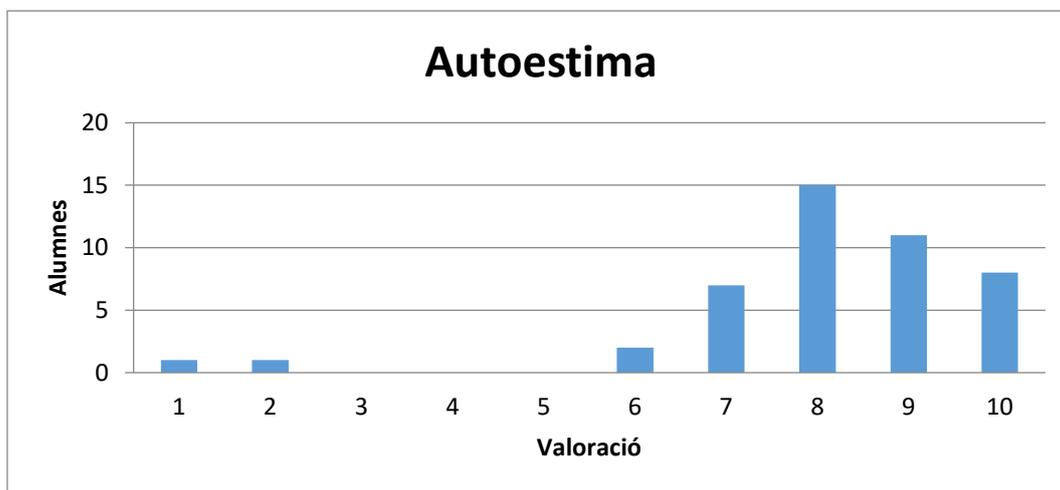
Tot i la manca d'utilització d'instruments estandarditzats, que permetin l'elaboració de conclusions extrapolables a altres contextos educatius, és creu interessant compartir les valoracions realitzades pels alumnes en l'última edició. En aquesta, el claustre volia saber la importància d'aquestes activitats en relació a l'aprenentatge emocional. Per al seu desenvolupament es van destriar 5 dimensions emocionals: l'autoestima, la comprensió d'un mateix, l'autoregulació, l'empatia i la regulació emocional. La selecció d'aquestes va estar determinada pel claustre de professors del cicle.

Per tal de realitzar un registre quantitatiu i qualitatiu, els alumnes responien dues preguntes de cada dimensió, la primera amb una nota numèrica sobre 10 i la segona amb una reflexió personal. Tot i que els resultats venen condicionats pel nivell d'autopercepció

d'alumnes de cicle superior de Primària, el claustre valora la informació recollida com a determinants de la rellevància del projecte desenvolupat.

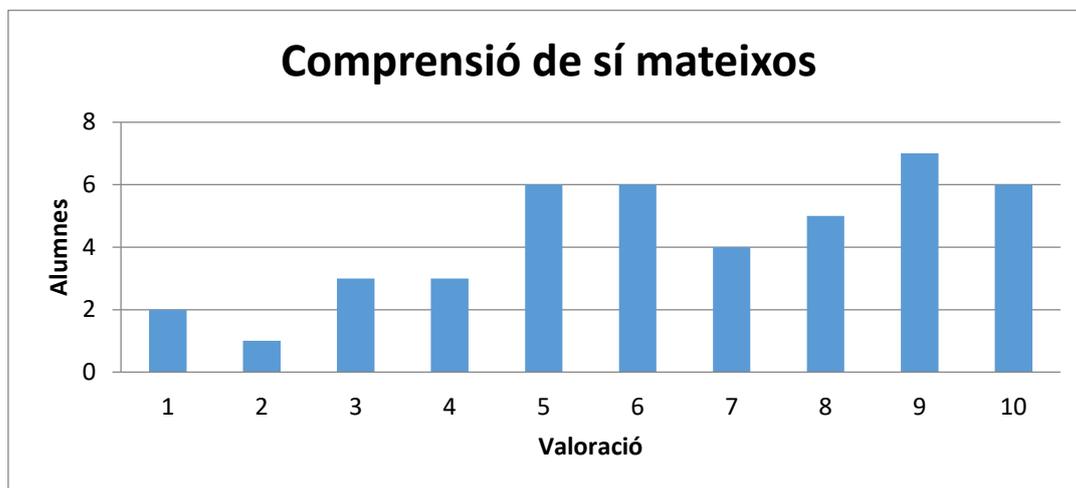
En relació a dimensió "autoestima" es va realitzar la següent pregunta: "Et sents orgullós de l'esforç i el resultat del que has aportat en el teatre?" (Gràfic 1).

Gràfic 1. Resultat a la pregunta en relació a "l'autoestima".



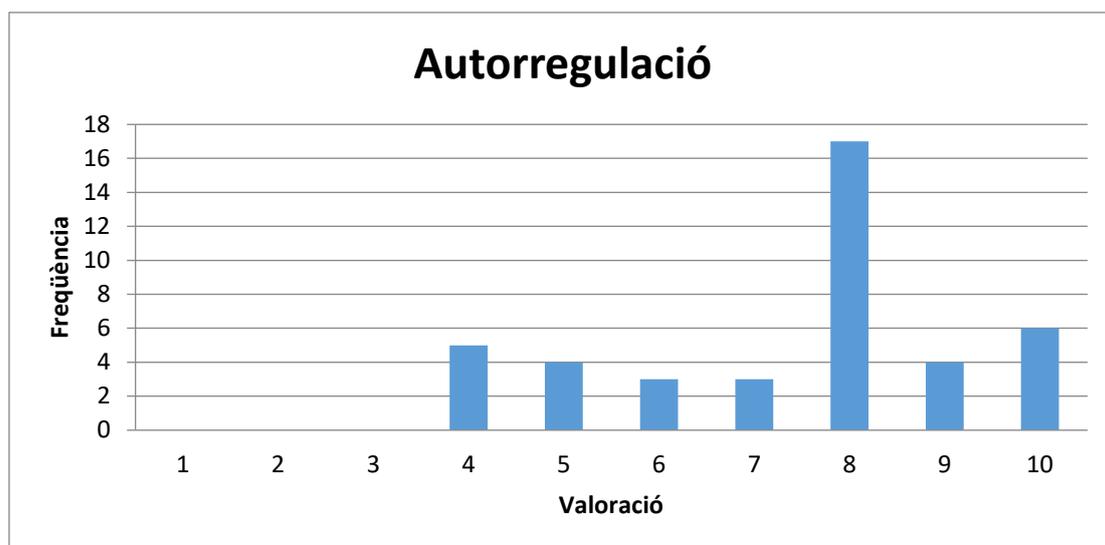
En relació a la dimensió "comprensió d'un mateix" es va realitzar la següent pregunta: "Creus que després de fer l'obra et coneixes més?" (Gràfic 2).

Gràfic 2. Resultat a la pregunta en relació a la "comprensió d'un mateix".



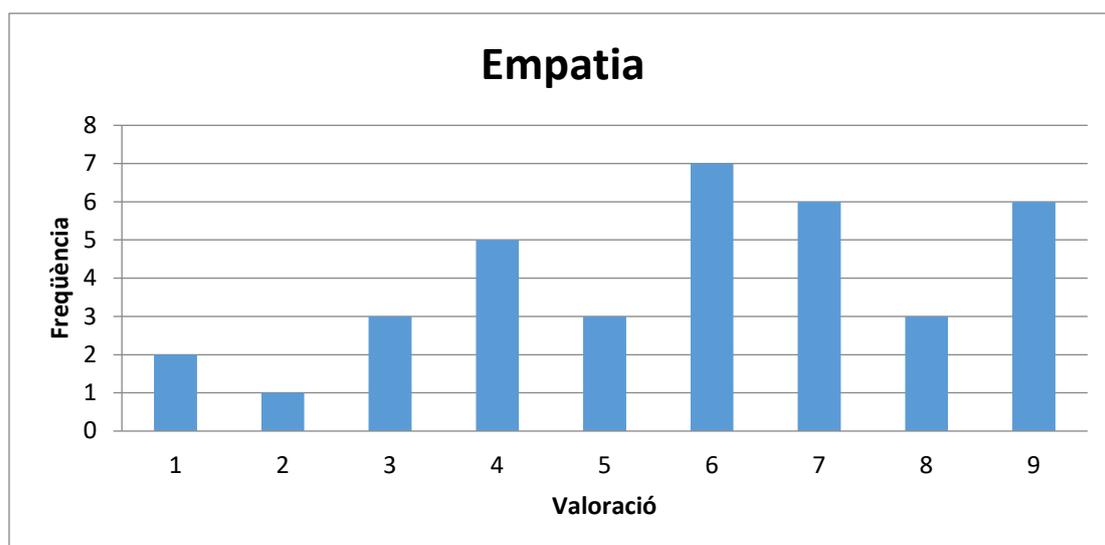
En relació a la dimensió "autoregulació emocional" es va realitzar la següent pregunta: "Les diferents activitats, escenes, les estones sense actuar i el teu personatge, t'ha ajudat a aprendre com "saber estar" a cada moment?" (Gràfic 3).

Gràfic 3. Resultat a la pregunta en relació a la dimensió "autoregulació".



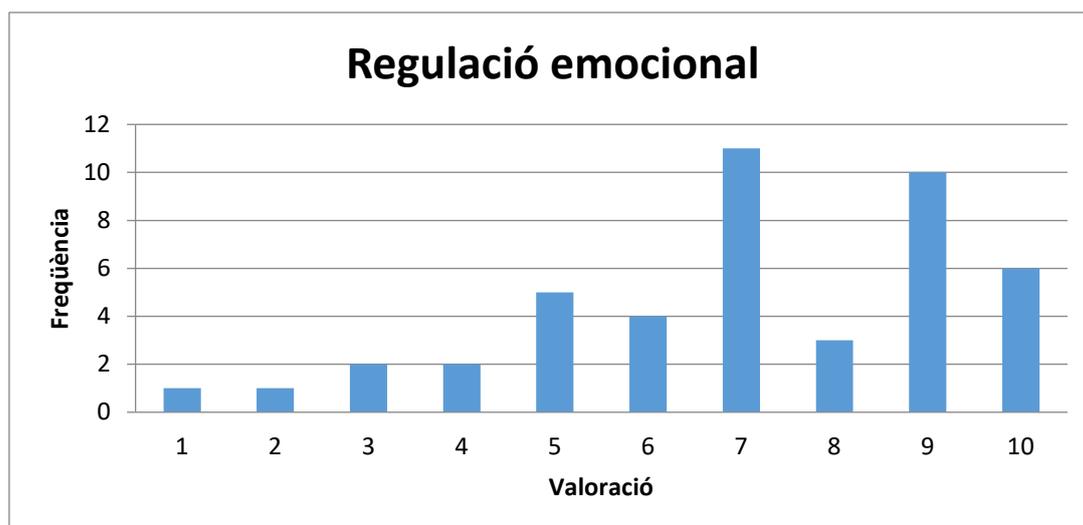
En relació a la dimensió “empatia” es va realitzar la següent pregunta: “Creus que el teatre t’ha ajudat a descobrir com pensa i sent algun dels teus companys?” (Gràfic 4).

Gràfic 4. Resultat a la pregunta en relació a la dimensió “empatia”.



En relació a la dimensió “regulació emocional” es va realitzar la següent pregunta: “El teatre t’ha ajudat a “saber controlar” millor alguna emoció?” (Gràfic 5).

Gràfic 5. Resultat a la pregunta en relació a la dimensió “regulació emocional”.



Discussió

Els coneixements que provenen de les investigacions de la neurociència cognitiva i del desenvolupament proporcionen un nou marc teòric en l'estudi de l'acció motriu. El coneixement passa a ser interpretat com a simulacions parcials de les sensacions, les accions motrius i els estats introspectius, per tant, deriven de la simulació d'estats corporals en àrees modals específiques del cervell.

Aquest nou paradigma del control de l'acció permet definir la cognició motriu mitjançant el vincle automàtic entre la percepció, l'acció i l'entorn. Aquesta, alhora, representa un poderós catalitzador per a la cognició social, facilitant la interacció, la coordinació interpersonal i, en definitiva, la comprensió de l'altre, esdevenint un facilitador social.

La realització d'activitats expressives dins de l'àmbit escolar mostren una incidència en el desenvolupament de les habilitats socials i emocionals del nen. L'experiència educativa de caire interdisciplinari que es porta a terme a l'escola Nostra Senyora de Lurdes ajuden als alumnes a assolir respostes satisfactòries respecte a l'autoconeixement, la comprensió dels companys i esdevé un potenciador de les relacions dins de l'entorn escolar.

Bibliografia

Blakemore, S. J., i Frith, U. (2007). *Cómo aprende el cerebro. Las claves para la educación*. Barcelona: Ariel.

Bueno, D. (2017). *Neurociència per educadors*. Barcelona: Rosa Sensat.

Crum, B. (2017). How to win the battle for survival as a school subject? Reflections on justification, objectives, methods and Organization of PE in schools of the 21st century. *Retos*, 31, 238-244.

García García, E. (2008). Neuropsicología y Educación. De la neuronas espejo a la teoría de la mente. *Revista de Psicología y Educación*, 1(3), 69-90.

Glenn, E. (2004). Music lessons Enhance IQ. *Psychological science*, 15(11), 511-514.

- Goldberg, E. (2015). *El cerebro ejecutivo. Lóbulos frontales y mente civilizada*. Editorial Planeta. Barcelona: Crítica.
- Jeannerod, M. (2003). The mechanism of self-recognition in human. *Behavioural Brain Research*, 142, 1-15.
- Morsella, E. (2009). The mechanisms of human action: Introduction and background. *Oxford Handbook of Human Action*. Oxford University Press.
- Mundet, A., Fuentes-Peláez, N., i Pastor, C. (2016). El paper de l'art en el foment del benestar emocional. *XI Jornades d'Educació emocional*. Universitat de Barcelona.
- Pellicer, I. (2015). *NeuroEF. La revolución de la Educación Física desde la Neurociencia*. Barcelona: INDE.
- Redolar, D. (2015). *Neurociencia cognitiva*. Madrid: Editorial Medica Panamericana.
- Román J. M., i Gallego S. (2001): *ACRA, Escala de Estrategias de Aprendizaje*. TEA Ediciones.
- Sommerville, J. A., i Decety, J. (2006). Weaving the fabric of social interaction: Articulating developmental psychology and cognitive neuroscience in the domain of motor cognition. *Psychonomic Bulletin & Review*, 13(2), 179-200.
- Sousa, D. (2014). *Neurociencia educativa*. Madrid: Narcea.
- Wilson, M., i Knoblich, G. (2005). The case for motor involvement in perceiving conspecifics. *Psychological Bulletin*, 131, 460-473.

Psicomotricidad y educación emocional en la etapa de 0 a 6 años

Psychomotor activity and emotional education with children aged between 0 to 6 years old

Maria Cruz Royo*; Elia López-Cassá**

mroyo4@xtec.cat

Generalitat de Catalunya*; Universidad de Barcelona**

Resumen. El objetivo de este trabajo es presentar experiencias entorno a la psicomotricidad y la educación emocional en la etapa de la educación infantil. Dos campos que mantienen una interconexión entre el cuerpo, movimiento, acción y emoción. Todos ellos son aspectos de la dimensión humana y para ello deben desarrollarse integralmente en la persona, en especial en las edades de 0 a 6 años, etapa educativa en la que se desarrollan las bases afectivo-emocionales y psicomotoras. Todo proceso de enseñanza y aprendizaje en esta etapa, tiene como principal protagonista el cuerpo. El cuerpo será el principal vehículo de comunicación y de aprendizaje. Para llevar a cabo la actividad psicomotriz se necesitan espacios y /o lugares preparados, en los que se realizan una serie de rituales de entrada y salida así como se establecen las normas y límites necesarios. Se usan diversos materiales de juego específicamente seleccionados para construir, crear, imaginar y disfrutar. Cuando se integra la psicomotricidad y la educación emocional en la práctica educativa con los niños y niñas de estas edades, se observan aspectos tales como la creación de vínculos afectivos, la mejora en el lenguaje verbal y no verbal, el desarrollo de las habilidades sociales y comunicativas así como la expresión de las emociones tanto positivas como negativas. Todo ello tanto a nivel individual como de forma colectiva o de grupo.

Palabras clave: Psicomotricidad, educación emocional, emoción, cuerpo y movimiento.

Abstract. The objective of this work is to present the experiences related to psychomotor activity and emotional education during the pre-school education. Two interdisciplinary fields share a connection between the body, the movement, action and emotion. Both of them are aspects of the human dimension. This is why all of them must be developed entirely, in particular between 0 to 6 years old, educational stage during the one the emotional and psychomotor basis are developing. The body will always be the main character of communication in every teaching and learning process contained in this period of age. The body will be the main vehicle of the communication and the learning process. To attain a psychomotor activity, there is the need to prepare the space in which it takes place. Specific rules and limits are to be established, as well as entrance and closure rituals. Different materials are specifically chosen for children playing, creating, building, imagining and enjoying. When psychomotor activity and emotional education are put together into educational practice with children aged between 0 and 6 years old, different aspects can be noticed such as the creation of affective bonds, the improvement of verbal and non-verbal language, the development of social and communicative skills and the expression of the emotions whether they are positive or negative. These aspects can be observed at an individual and collective level.

Keywords: Psychomotor activity, emotional education, emotion, body and movement.

Introducción

En la infancia, los niños y niñas desarrollan capacidades lingüísticas, cognitivas, afectivas-emocionales, psicomotrices y sensoriales. Estas se desarrollan, en parte, a las experiencias educativas que se llevan a cabo a lo largo de la etapa de 0 a 6 años. Contemplar de formar integrada la psicomotricidad y la educación emocional es toda una innovación práctica ya que, aunque las emociones estén presentes en la actividad psicomotriz, pocas veces las hacemos conscientes educándolas como parte de uno mismo.

De forma general, entendemos por psicomotricidad como una práctica pedagógica que ayuda a la maduración (Aucouturier y Lapiere, 1982) y de forma más específica como el conjunto de vivencias y experiencias que relacionan la psique y el cuerpo, y a estudiar el término maduración desde un punto de vista global, pudiendo ser abordada la maduración biológica, la maduración sensoriomotriz, la afectiva y la cognitiva.

Tenemos las aportaciones de Aucouturier y Lapiere (1982) en la que entienden el niño desde su globalidad, contemplando la dimensión emocional como una dimensión más de la persona. Este autor matiza que la comunicación supone la primera condición básica para poder desarrollarse de una forma armónica, puesto que comunicarse es atreverse a pedir, a dar, a recibir, a rechazar y a tomar conciencia de sus emociones, favoreciendo un desarrollo armónico tanto corporal como afectivo. Para que el educador pueda acompañar a los niños y niñas es indispensable que él sea capaz de escuchar la emoción del niño, su sufrimiento y su bienestar, con acogida y escucha. Se trata de escuchar la emoción del otro para comprender la diferencia y la diversidad.

Así pues, en esta definición ya se hace hincapié de la importancia de las emociones en el seno del cuerpo humano. Bisquerra define la emoción como:

Un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan habitualmente como respuesta a un acontecimiento externo o interno (2000:61).

La educación emocional es un proceso educativo que desarrolla las capacidades emocionales. Entendemos por capacidades al desarrollo que presenta el niño o niña para construir conocimientos, habilidades y actitudes que le ayuden a ir tomando conciencia de sus emociones, aprender a expresarlas y regularlas con la ayuda del adulto (López-Cassà, 2011).

A través de la educación emocional se hará visible la toma de conciencia de las emociones que experimentan, comparten e intercambian los niños y niñas en las situaciones de aprendizaje psicomotriz. Además de exteriorizar las emociones reprimidas o inhibidas tales como los miedos, inseguridades, tristezas, etc., con la ayuda del adulto podrá gestionar estas emociones de forma apropiada para su propio bienestar personal y social. Todo ello favorecerá un mejor autoconocimiento y autoconcepto positivo.

Sin olvidar la presencia de la vinculación y comunicación con los demás desarrollando habilidades de socialización y de relación.

El campo de la psicomotricidad en el ámbito educativo

La psicomotricidad se contempla en el currículum de la educación emocional dentro del área de conocimiento de uno mismo y de los demás. El trabajo de la psicomotricidad supone el desarrollo de aspectos tales como conciencia del propio cuerpo, pasar del placer del ser y actuar al placer de pensar, la pulsión del apego y la pulsión del dominio, la simbología de la acción, los parámetros de la expresividad motriz individual y grupal en relación al movimiento, al espacio, al tiempo, a los objetos.

La importancia de la formación del educador es un primer requisito para llevar a la práctica de la educación psicomotriz. Ser consciente de su importancia en la educación integral de los niños y niñas y tener un conocimiento teórico-práctico es un punto de partida necesario para poder realizar intervenciones prácticas efectivas.

Otro aspecto es disponer de espacios en los que los niños y niñas no dispongan de barreras arquitectónicas ni de mobiliario que impidan su movimiento y acción. Los entornos físicos pueden ser desde salas específicas de psicomotricidad, el espacio del patio, las aulas, los espacios comunes, etc. y que estén preparados y habilitados para el juego y las actividades psicomotrices. Así pues, deben contar con los materiales y recursos adecuados para su edad (Fusté y Bonastre, 2007).

La sala de psicomotricidad será un espacio en el que la estructura de las sesiones serán claras, pautadas y con normas para que el niño tome la seguridad afectivo y emocional así como la confianza con el adulto, con sus iguales y con el espacio físico y materiales.

Relación entre psicomotricidad y educación emocional

Según Wallon (1979) considera el movimiento como el medio de comunicación que se da a través del tono muscular, y que en el que se encuentran las bases de las primeras emociones. Por tanto, será el tono muscular el que informará de su mundo emocional. Un niño o niña que muestra hipotonía, un tono bajo muscular, informa que su vivencia emocional necesita fuerza y estructura; un niño o niña con una musculatura más rígida muestra una vivencia emocional más cerrada y rígida, y en la que, por ello, se deberá trabajar la flexibilidad y obertura. El equilibrio del tono muscular, aunque haya una tendencia ya establecida, da información para poder gestionar más adecuadamente el mundo emocional y una forma de hacerlo es mediante la educación emocional.

Además, la psicomotricidad ayuda a que el niño o niña pueda ir construyendo su identidad y su autoconcepto. Capacidades emocionales que influyen en el desarrollo de la autoestima personal y social. Todo ello gracias al apoyo incondicional de sus educadores que son el modelo y referente de ellos. El juego hace que cada vez el niño o niña vaya tomando una cierta autonomía corporal y emocional ya que debe abordar sus propios retos e intenciones.

Para Levin (1995) un gesto es un movimiento mostrado al otro, siempre que el otro lo mire. La mirada será un factor muy importante a tener en cuenta. La mirada del culto es lo que da significado a la acción del niño/a, y la acción siempre va acompañada de una o más emociones: de alegría por haber conseguido un reto, de miedo por no atreverse a actuar,

de tristeza por la pérdida de un objeto cuando lo quería sólo para él, de ira por no querer compartir, de vergüenza por no querer mostrar.

La educación psicomotriz y emocional permiten incorporar la acción y la emoción para integrarla en el nuestro esquema corporal de vivencias. Por ejemplo, si un niño o niña juega al rincón de juego simbólico con telas y cajas de cartón, simulado a su madre y la casa, y expresando la emoción de alegría y tristeza cuando va trabajar y se despide dejándola en casa o en la escuela, ello ayuda a que integre el sentimiento de abandono y separación que siente a la edad de 2/3 años en el periodo de adaptación.

Cuando utilizamos la mirada atenta, que se emociona, se sorprende y confirma sus descubrimientos y logros, la criatura crece, se construye, ayuda a construir a los demás con su ejemplo y punto de referencia de sus iguales, y agradece la atención que recibe. Ello la predispone a seguir actuando y se origina una conexión en ella misma y con los demás, sea con los otros niños o niñas o con los adultos de referencia, creando un diálogo corporal y socio-emocional que enriquece a todos.

La psicomotricidad y la educación socio-emocional tienen como objetivos:

- Acompañar a los niños y niñas en la etapa de educación infantil (0 a 6 años) durante su etapa de crecimiento.
- Tomar consciencia de que el proceso de crecimiento se hace a través del cuerpo y de la gestión de sus emociones.
- Ayudar a expresar mediante el cuerpo y las emociones sus vivencias y experiencias propias para desarrollar paulatinamente el lenguaje verbal.
- Vivencias valores sociales mediante la acción y el juego.
- Compartir la resolución de conflictos pacífica.
- Potenciar el desarrollo global y armónico de la criatura.

Así pues la vinculación entre la educación psicomotriz y emocional se hace más presente en el desarrollo integral de la persona. El reto está en contemplarlas como aspectos integrados en la persona para su crecimiento y aprendizaje.

Desarrollo

Teniendo en cuenta que la educación emocional y la psicomotricidad son dos constructos que pueden trabajarse de forma integrada y de forma práctica, procederemos a desarrollar algunas propuestas prácticas que pueden llevarse a cabo en centros educativos de la educación infantil.

Actividad 1: Bienvenido/a, ¿cómo te sientes? (3, 4 y 5 años)

Objetivos de psicomotricidad y educación emocional:

- Conseguir centrarnos en el ritual de entrada a la sala de psicomotricidad mediante una presentación individual.
- Expresar nuestra emoción mediante la cara y el cuerpo.
- Poner nombre a la emoción que sentimos.

En el ritual de entrada cuando empezamos la sesión de psicomotricidad, se saluda a cada niño y cada niño y niña, situándonos en círculo para favorecer el contacto visual. El

educador fijará por unos momentos la mirada en cada alumno y dirá su nombre, invitándolo a saludar a todos los miembros del grupo. Se acompañará la mirada con una sonrisa, muestra de nuestra estima y obertura hacia cada niño o niña y con un gesto cariñoso para acoger su saludo.

Podemos pasarnos una “pelota divertida”, con una cara sonriente y de un color cálido para distribuir en el tiempo los turnos de saludos. Deberá ser una pelota blanda y de tacto suave. Para poder ayudar a poner nombre a las emociones del niño o niña el adulto verbalizará y mostrará corporal y facialmente la emoción que cree que siente para ayudar a introducirlo con el uso de vocabulario emocional básico (alegría, tristeza, enfado, miedo y sorpresa).

Actividad 2: ¿Quién soy? (3, 4 y 5 años)

Objetivos de psicomotricidad y educación emocional:

- Utilizar el cuerpo para maquillarnos y disfrazarnos asumiendo el rol que elijamos.
- Dramatizar con el cuerpo y el movimiento las acciones características del personaje.
- Identificar la propia identidad.
- Identificar la identidad de los demás.
- Relacionar las emociones con los roles de los personajes que representan.

Durante la sesión, se ofrecen ceras de maquillaje para que ellos mismos se pinten la cara de los colores que elijan, así como telas para poder disfrazarse. Debemos tener en cuenta que los niños y niñas dispongan de un espejo, donde puedan observar su cara, la de los demás y sus cuerpos disfrazados con las telas. Las telas deben ser diversas y variadas, para favorecer la imaginación y la creatividad.

En el ritual de salida, y después de la expresión motriz con los diversos materiales y rincones de la sala, volveremos a sentarnos en círculo. Esta vez les preguntaremos cómo se han sentido: tristes, contentos, enfadados, con miedo, queridos; y de qué o de quien se han pintado la cara. El ritual de salida nos dará la oportunidad de distanciarnos de la expresión motriz y de las emociones vividas, reconociendo y representando otros roles (padre, madre, hermano, o ellos mismos cuando eran más pequeños) u otros personajes (animales, monstruos, fantasmas, protagonistas de películas...).

Todo ello los ayudará a identificar y fortalecer su propia identidad, expresando la emoción que sienten con cada personaje que quieren representar.

Para ayudarles a expresar sus emociones, podemos hacer fotografías y mostrarles la emoción que sentían, así como pequeños vídeos donde nos fijaremos en sus movimientos por la sala.

Actividad 3: El tren de los masajes (3, 4 y 5 años)

Objetivos de psicomotricidad y educación emocional:

- Ser consciente de los límites del propio cuerpo y el de los demás.
- Tomar conciencia del cuerpo y el de los otros en el espacio.
- Regular mediante el masaje la mente, el cuerpo y las emociones.
- Fluir del masaje individual y colectivo.

En el ritual de entrada, y para prepararnos para la expresión motriz con los materiales de la sala, se hará un tren tan largo como niños y niñas constituyan el grupo. Uno adelante del otro, estirados en el suelo, con la cabeza apoyada en la barriga de su compañero, estaremos en silencio unos minutos para tomar conciencia del propio cuerpo, del cuerpo del otro, de nuestra posición en el espacio, disfrutando un espacio de calma todos juntos, con un fondo de música relajante. También nos podemos situar en forma de círculo. Una vez pasados unos minutos, cada niño hará un masaje a la cabeza el niño que tenga delante, pasa seguir con las orejas, volver a la cabeza, y de nuevo, al silencio y a la quietud.

Actividad 4: ¿Qué sienten mis manos? ¿Qué siente mi cuerpo? (1, 2, 3 años)

Objetivos de psicomotricidad y educación emocional:

- Experimentar con las manos y con el cuerpo diferentes sensaciones táctiles, olfativas, gustativas, sonoras y visuales.
- Fluir mediante el impacto emocional de todos los sentidos durante la experimentación y la manipulación.

Durante la sesión de psicomotricidad prepararemos un rincón de alimentos de diferentes texturas, para manipular y experimentar el tacto, como sentido con un gran impacto emocional. Materiales como: chocolate líquido frío, espaguetis cocidos, otros tipos de pasta de diferentes tamaños y formas, harina, ralladura de naranja, etc.

Colocaremos algunos utensilios de cocina (cuencos, platos, cucharas, pucheros, sartenes, coladores, etc.) para que los niños y niñas utilicen para llenar, vaciar, pasar de uno al otro, mezclar, etc. Pondremos un papel de embalar blanco para el chocolate, y blanco para la harina para que dejen sus huellas (manos, pies...) Es una actividad para disfrutar también con el cuerpo, sería conveniente realizar esta actividad con muy poca ropa.

Resultados

Los niños y las niñas de 0 a 6 años interaccionan entre sí, con sus adultos de referencia, educadores, maestro y maestras, y la familia. El resultado de estas interacciones constantes con los adultos y los demás niños y niñas contribuyen al proceso de enseñanza y aprendizaje para aprender a conocerse, a comunicarse y a colaborar con los demás.

Los niños y niñas, mediante sus vivencias y experiencias que tienen lugar en un espacio determinado y en un tiempo preciso, irán descubriendo los diferentes materiales que les proporcionamos para realizar sus propias hipótesis, donde el juego, la acción y las emociones son las protagonistas. Será un buen caldo de cultivo para la autoestima, consiguiendo retos y favoreciendo la identidad y la cohesión de grupo. Todo ello también nos ofrecerá la oportunidad de gestionar los conflictos mediante la regulación emocional que nos ofrece el movimiento como los diferentes materiales que nos permitan acciones como: balanceos, masajes, juegos de falda, etc.

Aprendizaje por parte de los alumnos:

- Libertad de movimiento, gracias a la sala y los materiales adecuados.
- Libertad para expresar sus emociones y atenderlas por adultos y los otros niños y niñas.

-Libertad para ser uno mismo, sin sentirse juzgado, y sin una valoración preestablecida, ya que todos y todas siguen su ritmo y debemos respetarlo, tanto a nivel motriz, como cognitivo, como emocional.

Aprendizaje por parte de los adultos:

- Favorecer una mirada integral de la evolución de cada niño/ y del grupo.
- Proporcionar propuestas de juego estimulantes que predispongan al logro de metas psicomotoras, acompañadas de emociones gratificantes.
- Interaccionar mediante el juego construyendo un vínculo sano con los demás y con los adultos de referencia.

Discusión

Esta comunicación puede ser el punto de partida para motivar a llevar a cabo experiencias prácticas sobre la psicomotricidad y la educación emocional en la infancia. En el currículum de esta etapa puede contemplarse su presencia aunque en muchos centros educativos no la lleven a cabo a nivel práctico.

Como se ha comentado los resultados son altamente positivos tanto desde el punto de vista del educador como de los niños y niñas ya que nos ofrece una mirada más humana de nuestros retos como docentes, teniendo la posibilidad de ofrecer un abanico de posibilidades de actuar con diferentes materiales y espacios, donde el juego, el contacto y la interacción con los demás, adultos y niños, se percibe más cercana, y donde las emociones que sienten se expresan con más facilidad y naturalidad.

Acompañar desde sus expresiones corporales y emocionales, para nutrirlos de experiencias positivas y vivencias que formen parte de su patrimonio emocional, que los forma y los construye, es un placer y un gozo para todo docente, ya que hace real, satisfactorio y útil, cualquier otro aprendizaje que se apoye en la base de la personalidad de cada niño y niña, ayudándole a construirse y construir a los demás con sus interacciones, que los adultos de referencia irán modelando con obertura y flexibilidad a cada realidad y contexto.

Un aspecto que conviene resaltar es la importancia de formarse en el campo de la educación psicomotriz y de la educación emocional. Por ello sería imprescindible contemplarla dentro de la formación inicial del profesorado o educador infantil.

Bibliografía

- Aucouturier, B., y Lapierre, A. (1982). *Simbología del movimiento: psicomotricidad y educación*. Barcelona: Editorial científico-médica.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Wolters Kluwer.
- Fusté, S., y Bonastre, M. (2007) *Psicomotricidad y vida cotidiana (0-3 años)*. Barcelona: Graó.
- Levin, E. (1995). *La infancia en escena. Constitución del sujeto y desarrollo psicomotor*. Buenos Aires: Nueva visión.

López-Cassà, E. (2011). *Educar las emociones en la infancia (0-6 años)*. Barcelona: Wolters Kluwer.

Wallon, H. (1979). *La evolución psicológica del niño*. Barcelona: Crítica.

Una propuesta didáctica para favorecer valores y emociones desde la Educación Física a partir de un enfoque competencial

A didactic proposal to promote, from a competence approach, values and emotions through Physical Education

Sergio Moneo Benítez

sergiomoneo@ub.edu

Universidad de Barcelona

Resumen. El objetivo de este trabajo consiste en mostrar las características de una propuesta didáctica de enfoque competencial, cuyo diseño tenía como propósito potenciar los valores en el alumnado de la etapa de primaria, así como emociones implícitas. En este sentido, existen 3 ejes sobre los cuales se delimita el conjunto del estudio: la Competencia Social y Ciudadana, la Capoeira y el área de Educación Física. A este respecto, el diseño de los *descriptores* relativos a la competencia básica fue un elemento esencial para lograr observar el comportamiento de los alumnos y, por lo tanto, obtener indicios en cuanto a la adquisición de la Competencia Social y Ciudadana. El estudio se llevó a cabo con 2 grupos clase de, respectivamente, 23 y 22 alumnos situados en 6º curso de la etapa de primaria. Tanto la observación de los alumnos durante la aplicación de la propuesta didáctica, como las entrevistas realizadas al especialista del área y a las tutoras de ambos grupos, permitieron la obtención de ciertos resultados significativos en cuanto al diseño y aplicación de propuestas similares. En ese sentido, los resultados revelaron la posibilidad que tiene el docente de incluir en sus sesiones un tipo de actividades complejas (tareas de enfoque competencial) cuyo desarrollo puede ayudar a promover valores, así como la manera de poder observar aquellos comportamientos que permitan discernir su consecución en el alumnado.

Palabras clave: Competencia Social y Ciudadana; propuesta didáctica; Capoeira; valores; *descriptores*.

Abstract. The goal of this work is to show the features of a didactic proposal (competency based approach), whose purpose was to promote the values, as well as implied emotions, at primary stage pupils. In this sense, there are 3 axis on which the study set is delimited: Social and civic Competence, Capoeira and the Physical Education area. To this respect, the design of the descriptors related with this basic competence was a key point to allow the observation of the student's behavior and, therefore, obtain evidences related to such competence. The study was carried out with 2 class groups of, respectively, 23 and 22 students located in 6° course of the stage of primary. Both the observation of the students during the application of the didactic proposal, and the interviews made to the PE teacher and to the class teacher of both groups, provided some significant results for the implementation of similar proposals. In this way, results showed that teachers may: a) apply complex class activities (competency based approach) that would help to promote values in their classes, and b) have indicators that show the achievement of these values.

Key words: Social and civic Competence; didactic proposal; Capoeira; values; *descriptors*.

Introducción

Actualmente, teniendo como propósito formar a los ciudadanos y ciudadanas¹ del siglo XXI, las competencias básicas (o *clave*) se han erigido como la gran referencia para guiar la función docente en los centros de enseñanza. Bajo esta perspectiva, entonces, el enfoque competencial se ha conseguido afianzar en los planteamientos y propuestas iniciales que tanto escuelas como profesores deben tener en cuenta en sus diseños.

En este sentido, debido a sus características innatas, no cabe duda de que la Educación Física tiene como principales objetivos aquellos vinculados con el mantenimiento de la salud y la calidad de vida. Sin embargo, la propia área puede ser un gran recurso para favorecer la formación integral de todo alumno, es decir, de los futuros ciudadanos.

Al respecto, siempre mediante la labor del docente, su influencia puede alcanzar cotas que logren intervenir en el desarrollo del comportamiento personal; siendo capaz de asentar las bases que permitan construir elementos esenciales que caracterizan a cada persona (actitudes, valores, comportamientos, etc.).

En este punto, debemos empezar a preguntarnos por las posibles formas de realizar un planteamiento en el cual se fomenten los valores desde la Educación Física y mediante un enfoque competencial. Una vez planteado el objetivo inicial, el primer paso consiste en identificar aquella competencia básica que, a priori, permitiría establecer el proceso indicado. A partir de la investigación realizada, se determinó que la Competencia Social y Ciudadana era la que se encontraba, junto a otros aspectos, más unida a la inclusión de valores y a elementos de tipo emocional; estos últimos identificados sobre todo en la creación de vínculos interpersonales.

La Competencia Social y Ciudadana

Si bien en un inicio se reconocían 8 competencias básicas dentro del marco educativo, el intento de mejorar el enfoque competencial ha hecho que éstas se compriman en 7 y que, en algunas de ellas, se maticen sus formas de expresión. De este modo, aunque sus rasgos esenciales sean casi idénticos, la Competencia Social y Ciudadana se conoce en la actualidad como la Competencia Social y Cívica. En cualquier caso, a partir de las definiciones encontradas, se puede determinar que dicha competencia es la que posee mayor vinculación con los valores y las emociones de las personas; tal y como se puede identificar en Escamilla (2008:86):

«Incluye habilidades de desarrollo personal, habilidades interpersonales e interculturales, las pautas de comportamiento que preparan a las personas para participar de una manera eficaz y constructiva en la vida escolar, familiar, social y profesional».

Con el propósito de intentar potenciar de manera más efectiva la inclusión de valores y emociones en los alumnos (y facilitar la labor docente), resulta conveniente identificar ejes temáticos concretos en la propia competencia básica. A tal efecto, tras el proceso de análisis realizado a partir del Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria, se lograron diferenciar 4

¹ Con el propósito de facilitar la lectura, de aquí en adelante se utilizará el término masculino para hacer referencia a ambos géneros.

temáticas en las cuales, de forma específica, se reconocía una vinculación directa con el impulso de los valores y las emociones²; como se muestra en la Tabla 1.

Tabla 1. Temáticas generadas sobre la Competencia Social y Ciudadana

REAL DECRETO 1513	TEMÁTICA
«Significa construir, aceptar y practicar normas de convivencia acordes con los valores democráticos»	1. Normas y reglas
«forman parte fundamental de esta competencia aquellas habilidades sociales que permiten saber que los conflictos de valores e intereses forman parte de la convivencia , resolverlos con actitud constructiva y tomar decisiones con autonomía»	2. Resolución de conflictos
«Esta competencia hace posible comprender la realidad social en que se vive, cooperar, convivir y ejercer la ciudadanía democrática en una sociedad plural»	3. Relaciones afectivas
«entre las habilidades de esta competencia destacan conocerse y valorarse, saber comunicarse en distintos contextos, expresar las propias ideas y escuchar las ajenas, ser capaz de ponerse en el lugar del otro y comprender su punto de vista aunque sea diferente del propio (...) valorando conjuntamente los intereses individuales y los del grupo »	4. Pertenecer a un grupo

Fuente: Real Decreto 1513, 2006, p.43061.

La Capoeira

Con la unión de los deportes tradicionales y aquellos más novedosos, no cabe duda de que existe una gran cantidad y variedad de actividades que, desde la Educación Física, podrían favorecer la inclusión de valores en el alumnado. No obstante, en el estudio realizado se escogió la Capoeira para tratar de impulsar los mismos debido al carácter novedoso de dicha práctica y a la idea de que, si se lograban potenciar los valores mediante ésta, a priori también se podría realizar desde cualquier otra actividad física que fuese, a nivel genérico, más conocida por los estudiantes.

Con respecto a la Capoeira, si bien su origen es confuso, se reconoce que varios grupos de esclavos africanos angoleños, transportados a Brasil durante el siglo XVII, fueron los que gestaron su práctica. Si bien en los últimos años se ha popularizado (en gran parte gracias a la espectacularidad de algunos movimientos) es una actividad poco frecuente en las escuelas; un hecho que no ha permitido contrastar su posible valor educativo.

Descriptores

Expuestas las 4 temáticas vinculadas a los valores y emociones, así como el medio para intentar favorecer ambos conjuntos desde la Educación Física, era necesario identificar de

² En el estudio se identificaron 2 temáticas adicionales relacionadas con la Salud y con la Historia.

forma concreta los valores y emociones afines a cada temática. Al mismo tiempo, se debía averiguar la manera en que se podrían visualizar en el alumnado. A tal efecto, se elaboraron diversos *descriptores* para cada temática.

Los *descriptores* son enunciados que evidencian un logro de la persona (del *saber*, del *saber hacer*, del *saber ser*, etc.), que se centran en una acción concreta (de contenido, habilidad, comportamiento, etc.) y que posibilitan observar una respuesta del alumno con respecto al proceso de enseñanza – aprendizaje competencial. En consecuencia, se diseñaron *descriptores* vinculados a la CSC, así como a la Capoeira. A modo de ejemplo, y orientados a la competencia básica, en la Tabla 2 se muestra un *descriptor* diseñado para la temática “Normas y reglas” y para la temática “Relaciones afectivas”.

Tabla 2. Ejemplo de *descriptores* vinculados a la CSC.

<p><u>Descriptor vinculado a la CSC – Temática Normas y reglas:</u></p> <p>“Rechaza el comportamiento de los compañeros que no respetan las normas establecidas”</p>
<p><u>Descriptor vinculado a la CSC – Temática: Relaciones afectivas:</u></p> <p>“Acepta a las personas sin hacer distinciones entre género, origen racial, habilidad, etc.”</p>

Fuente: elaboración propia.

Desarrollo

Establecidos sus principales ejes, cabe mencionar que la investigación tenía un carácter cualitativo y que el *estudio de caso* fue el método utilizado para su desarrollo. En este sentido, los motivos se justificaban en el hecho de que el protagonismo recaía sobre distintas personas (principalmente los alumnos) y que, por lo tanto, la realidad estaría condicionada por el comportamiento humano; «*los estudios de caso son una forma única de capturar información acerca de la conducta humana*» (Castillo, 2005, p.2).

De este modo, mediante el *estudio de caso* se pretendía **observar, describir y analizar una realidad en particular**, la cual vendría determinada por la creación y aplicación de una propuesta didáctica de tipo competencial. Más allá, como se podrá observar en el capítulo de resultados, el estudio permitía presentar porcentajes una vez obtenida la información sobre cada temática de la Competencia Social y Ciudadana identificada.

Elementos de la investigación

Una vez situado el estudio desde un punto de vista metodológico, se debe identificar el *caso*. Al respecto, éste era el diseño de una propuesta didáctica cuyas características pretendían asentar un enfoque competencial. De esta manera, se elaboró una Unidad Didáctica en la cual, mediante la Capoeira, se intentaba potenciar la adquisición de los valores identificados en las temáticas de la Competencia Social y Ciudadana.

En este punto resulta fundamental mencionar que, si bien en la propuesta didáctica se incluían actividades para la enseñanza – aprendizaje de la Capoeira, el elemento que le

otorgaba el rasgo competencial era el diseño de las, denominadas, **tareas de enfoque competencial**. Escamilla (2009:177) las define de la siguiente manera:

«Una propuesta de actividad del alumno que identifica situaciones concretas en las que se materializa la aplicación de destrezas (intelectuales, sociales, manipulativas o dinámicas) en contextos y situaciones puntuales».

En síntesis, las tareas poseen un carácter más complejo que las actividades y, debido a que se requiere el uso de diferentes recursos personales para resolverlas con éxito, el control recae en el alumnado. A partir de aquí, las tareas diseñadas debían fomentar la Competencia Social y Ciudadana y, por ende, los valores y emociones identificados.

La propuesta didáctica de enfoque competencial

Más allá de las actividades de E-A se diseñaron 4 tareas que se describen, brevemente, en la Tabla 3 y que se irían introduciendo durante las sesiones de un trimestre.

Tabla 3. Tareas de enfoque competencial

TAREA	DESCRIPCIÓN
Tarea 1: Secuencia a dúo	<p>Por parejas, los alumnos disponen de 3 – 4 días para elaborar una secuencia de Capoeira con movimientos desarrollados en las actividades de E – A. La secuencia diseñada deberá ser:</p> <ul style="list-style-type: none"> ⇒ Lógica (cada movimiento tendrá un objetivo o finalidad). ⇒ Armónica (visualmente ordenada y sin cruces extraños). ⇒ De dificultad progresiva (cada alumno deberá escoger 4 movimientos de dificultad distinta). <p>En una hoja de evaluación, los alumnos anotarán el orden de cada movimiento y su objetivo, así como diversas reflexiones respecto al desarrollo seguido. El día fijado, cada pareja mostrará su secuencia y leerá las reflexiones finales recogidas en su hoja de evaluación. El resto de compañeros puntuará cada secuencia y ganará aquella pareja que mayor número de puntos sume.</p>
Tarea 2: Campeonato	<p>A modo de campeonato, se plantean una serie de <i>jogos</i> entre medio grupo – clase. Cada tanda de <i>jogos</i> durará 2 minutos. En la primera parte de la sesión, los alumnos de medio grupo competirán entre sí mientras el resto del grupo realiza la función de juez (2 jueces por <i>jogo</i>); posteriormente cambiarán los roles. Los alumnos se moverán para competir contra todos los compañeros sin repetir oponente.</p> <p style="text-align: center;"><u>Reglas específicas del Campeonato:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ⇒ Gana cada <i>jogo</i> quien logre “tocar” más veces al oponente mediante un movimiento de Capoeira (cada toque 1 punto). Si el “toque” no es propio de la Capoeira no se concederá punto. ⇒ Los jueces determinarán el momento y a quién se concede cada punto, así como el movimiento efectuado para lograrlo. ⇒ Si ambos jueces no están de acuerdo sobre una acción no concederán punto.

	<p>⇒ Si un capoeirista se detiene durante el <i>jogo</i> (no <i>ginga</i>), los jueces otorgarán 1 punto al compañero oponente.</p>
Tarea 3: Mural de Capoeira	<p>Los alumnos disponen de una semana para elaborar, en grupos de 4 – 5, un mural basado en la Capoeira (redactando artículos, diseñando collages, trazando dibujos, etc.). En el mural deberán de aparecer, como mínimo, los siguientes aspectos:</p> <p>⇒ Tiempo (siglo o años) en que se reconocen los inicios de la Capoeira.</p> <p>⇒ Explicación del origen de la Capoeira.</p> <p>⇒ La ocultación o el camuflaje bajo la danza.</p> <p>⇒ Periodo y justificación de su prohibición.</p> <p>⇒ Elementos relacionados con su liberación (época, motivos, etc.).</p> <p>Los alumnos pueden buscar información sobre cada aspecto. Si bien, el docente los habrá explicado en las actividades de E – A.</p>
Tarea 4: La representación	<p>Los alumnos disponen de 2 semanas para preparar una representación basada en la historia de la Capoeira que, en un día determinado, mostrarán a sus familiares. Los grupos tienen el tiempo íntegro de las sesiones de aula para diseñar, planificar y ensayar los elementos que aparezcan en la representación. El alumnado dispone de libertad para configurar la representación. No obstante, los siguientes aspectos resultan ineludibles:</p> <p>⇒ A cargo de uno o varios alumnos: bienvenida a los asistentes, presentación y propósito de la representación.</p> <p>⇒ Presentación del <i>berimbau</i> (instrumento principal de la Capoeira) y muestra de alguno/s de sus toques básicos.</p> <p>⇒ Demostración de diversos movimientos propios de la Capoeira (efectuados de manera individual o por parejas).</p> <p>⇒ Formación de la <i>Roda</i>; explicación de la colocación de todos sus integrantes, así como de la entrada y salida del <i>jogo</i>.</p> <p>⇒ Exhibición del <i>jogo</i>; secuencias diseñadas de forma previa por diversas parejas (es posible plantear el <i>jogo</i> improvisado).</p> <p>⇒ Agradecimientos por la asistencia.</p>

Fuente: elaboración propia.

Informantes

Como se ha expuesto, la propuesta didáctica elaborada se realizó en el ámbito escolar. A tenor de este aspecto, los principales informantes fueron los alumnos de los grupos A y B de 6º curso de Primaria. La justificación para formalizar la propuesta en el curso escolar más elevado de la etapa reside en que las condiciones físicas del alumnado son más afines para la práctica de la Capoeira. Así, a partir de los comportamientos de los alumnos de entre 10 y 12 años, se obtuvieron las conclusiones pertinentes al estudio. Por su parte, mediante las entrevistas realizadas, las tutoras de ambos grupos clase y el especialista de Educación Física argumentaron su opinión respecto a la introducción y desarrollo de la propuesta didáctica diseñada.

Resultados

En primer lugar, la percepción de los docentes evidenció que la propuesta didáctica de enfoque competencial logró mejoras en el comportamiento de parte del alumnado. En este sentido, el especialista de Educación Física indicó que había apreciado cambios de actitud en algunos de sus discentes:

«Pues sí que he notado en algún momento una actitud de... de responsabilidad global, en el sentido de que siempre hay alguno que habla pero... llega un momento que el compañero de al lado le dice (gestos de advertencia) y lo he notado, lo he notado en clase, en poco tiempo he notado algo» (Entrevista 1 – Min. 15).

Por su parte, la tutora del grupo clase A expresó que, siempre que no sean esporádicas en el tiempo, este tipo de propuestas didácticas pueden llegar a influir en la educación. A su vez, como se puede valorar desde la siguiente reflexión, también advirtió cambios positivos en sus alumnos:

«a medida que han ido avanzando en Capoeira los grupos han ido también evolucionando (...) incluso compañeros que no se lleven bien... ser capaces de trabajar de forma autónoma dentro del grupo... sin pelearse entre ellos... o, en el caso de pelea, que lo solucionaran ellos porque sabían que yo era una mera espectadora» (Entrevista 2 – Mints. 11 – 12).

De modo más concreto, los *descriptores* generados permitieron saber cuántos alumnos disponían de aquellos incluidos en las temáticas de la Competencia Social y Ciudadana. Al respecto, y si bien no fue posible obtener evidencias de todos ellos, los *descriptores* vinculados a valores y emociones en cada temática aportaron distintos resultados.

Normas y Reglas

Dentro de esta temática, se apreció que **más de la tercera parte del alumnado adaptó su práctica para respetar las normas establecidas en las tareas**. De manera específica, destacar el respeto de los alumnos hacia las normas que intervenían en la formación de la *Roda* y la práctica del *jogo*. Por su parte, **poco más de la mitad del alumnado era capaz de expresar su propia opinión respecto a las normas y las reglas** (ya fuese sobre un aspecto genérico de las actividades o de las tareas, o con relación a algún elemento concreto de la Capoeira) **y casi idéntico porcentaje rechazaba el comportamiento de aquellos compañeros que no respetaban las normas**.

A partir de estos resultados se determinó que, *a priori*, resulte más difícil intervenir en aquella actuación incorrecta que realice una persona que, en cambio, adaptar la propia práctica. Un hecho que, posiblemente, se encuentre muy relacionado con la necesidad de disponer de cierta seguridad y confianza para manifestar una crítica.

De manera porcentual, los resultados sobre los *descriptores* más vinculados a valores y emociones, en esta temática, se muestra en la Tabla 4.

Tabla 4. Porcentaje de alumnos que evidenció cada *descriptor*

DESCRIPTOR	PORCENTAJE
Adapta su práctica para respetar normas y reglas establecidas	82%
Expresa su opinión sobre las normas y las reglas que determinan la práctica física	64%
Rechaza el comportamiento de los compañeros que no respetan normas establecidas	58%

Fuente: elaboración propia.

Resolución de conflictos

Mediante la observación y el análisis realizado se determinó que **una tercera parte del alumnado mostraba rechazo a actitudes de tipo despectivo y agresivo**. Por su parte, se concluyó que **poco más de la tercera parte de los alumnos era capaz de solucionar con éxito un conflicto y/o mantener una actitud oportuna en ellos**.

A partir de aquí, aunque la diferencia fue tan sólo de un solo alumno, resulta oportuno distinguir la existencia de personas que actúan de una forma correcta en los conflictos aunque muestran nerviosismo, y personas que demuestren cierta serenidad en estos pero que no actúan o lo hacen de forma inadecuada. En ese sentido, si bien la mayoría de los alumnos que recurrieron a estrategias apropiadas para solucionar los conflictos mantuvieron una actitud adecuada en ellos, existió un alumnado muy concreto que no cumplió esta relación en cuanto a estrategias acertadas y actitud oportuna.

A tenor de lo expuesto, mediante la Tabla 5 se muestran los porcentajes relativos a los *descriptores* de esta temática.

Tabla 5. Porcentaje de alumnos que evidenció cada *descriptor*

DESCRIPTOR	PORCENTAJE
Recurrir a estrategias adecuadas con el propósito de solucionar un conflicto propio o ajeno	29%
Rechaza las actitudes despectivas y agresivas	75%
Muestra una actitud segura y tranquila en los conflictos	27%

Fuente: elaboración propia.

Relaciones afectivas

Con relación a la tercera temática identificada se reconoció que, **excepto 6 alumnos, el resto interactuaba con sus compañeros en las actividades**. De manera similar, en este caso **exceptuando a 4 alumnos**, se apreció que **los compañeros se aceptaban entre ellos**.

Estos resultados, posiblemente confusos, se corresponden con el hecho de que 2 alumnos aceptaban a sus compañeros pero, a la vez, se mostraban incómodos cuando debían

realizar en el gimnasio una actividad, o tarea, con alguno/s de ellos. Sobre este aspecto, se detectó que uno de los casos se encontraba relacionado con la diferencia de género, mientras que el otro se vinculaba con el nivel (inferior) de habilidad física que tenían sus compañeros. Por su parte, **más de la mitad de los alumnos terminó por relacionarse con todos o gran parte de sus compañeros**; una situación que, según los docentes entrevistados, no sucedía antes de iniciar este estudio.

Así, los porcentajes con relación a estos *descriptores* se presentan mediante la Tabla 6.

Tabla 6. Porcentaje de alumnos que evidenció cada *descriptor*

DESCRIPTOR	PORCENTAJE
Interactúa con todos sus compañeros	87%
Se relaciona (convive) con todos o gran parte de sus compañeros	53%
Acepta a las personas sin hacer distinciones entre género, origen racial, habilidad, etc	91%

Fuente: elaboración propia.

Pertenecer a un grupo

Los resultados relativos a la última de las temáticas, con vinculación a la determinación de valores y emociones, evidenciaron que **poco más de la tercera parte del alumnado colaboraba con el grupo al cual pertenecía**. Si bien, se apreció que **un menor número de alumnos anteponía el valor de su propia labor a la del grupo, o no se preocupaban por el resultado final**; actitudes que se apreciaron de una manera específica durante las presentaciones de las secuencias (Tarea 1) y la exposición de los murales (Tarea 3), así como en los ensayos de la representación (Tarea 4).

Por su parte, **excepto 4 alumnos, todo el grupo mostró actitudes de respeto hacia los compañeros que formaban parte del conjunto en el que desarrollaban sus labores**.

En conjunto, si bien la mayoría de los alumnos respetaba a sus compañeros de grupo, se advirtió que un porcentaje menor colaboraba y que otro, más escaso, priorizaba al propio grupo. A tal efecto, *a priori* parece más factible que una persona colabore con su grupo que el hecho de que ésta sea consciente de que su colaboración conlleva una responsabilidad con respecto al mismo grupo; ya que para la primera sólo debe actuar (*saber hacer*) mientras que la segunda comporta un proceso relacionado con valores morales que, posiblemente, resulte más complejo (*saber ser*).

Finalmente, mediante la Tabla 7, se muestran los porcentajes relativos a los *descriptores* de la cuarta temática.

Tabla 7. Porcentaje de alumnos que evidenció cada *descriptor*

DESCRIPTOR	PORCENTAJE
Colabora con los miembros de su su grupo en actividades colectivas	82%
Muestra un comportamiento respetuoso hacia los miembros del grupo al que pertenece	91%
Es capaz de desarrollar sus labores pensando en el grupo; con responsabilidad	73%

Fuente: elaboración propia.

Discusión

En todo estudio realizado se suelen encontrar diversos aspectos que dificultan todo el proceso e, incluso, delimitan la función del investigador. En este sentido, enunciarlos puede ayudar a que procesos posteriores se planteen y/o desarrollen de manera más efectiva. Con relación al que nos ocupa, se identifican los expuestos a continuación.

Limitaciones y aspectos susceptibles de mejora

Como un primer aspecto a mencionar, cabe indicar la dificultad encontrada en cuanto al diseño de una herramienta que debía potenciar, en conjunto, la Competencia Social y Ciudadana. De este modo, si bien las tareas caracterizaban el enfoque competencial, su aplicación en la escuela y la posible respuesta del alumnado carecían de referencias claras debido a la escasez de prácticas de este tipo. Con relación a este hecho, destacar la implicación de gran parte del alumnado para el desarrollo de la propuesta didáctica.

Por su parte, el análisis de la Competencia Social y Ciudadana permitió apreciar, entre otros aspectos, que ésta comportaba adquirir diferentes valores para considerar que la persona la tenía integrada. No obstante, cabe indicar que un nuevo proceso de análisis sobre la misma competencia básica podría distinguir temáticas y *descriptores* distintos. En este orden de ideas, los resultados obtenidos emergieron a partir de una propuesta didáctica basada en la Capoeira. Por lo tanto, resulta pertinente considerar que, el uso de otra práctica física para el diseño de una propuesta didáctica enfocada hacia otra competencia básica, probablemente generaría actividades y tareas distintas y que, a su vez, éstas obtendrían aseveraciones diferentes a las mostradas en este estudio.

No obstante, si bien es cierto todo lo expuesto, mediante la observación efectuada en el alumnado se valoraron diversos *descriptores* vinculados a la adquisición de valores tales como: la afectividad en las relaciones sociales, la responsabilidad, la colaboración, el comportamiento durante los conflictos (propios o ajenos), etc.

Finalmente, el estudio se centró en un *caso*. A tal efecto, la aplicación de la propuesta se realizó en una escuela con 2 grupos clase de 6º curso de primaria, lo cual posibilitó observar una realidad particular que, presumiblemente, hubiera sido diferente en otra escuela y con otros grupos de alumnos.

Conclusiones

A modo de conclusiones se determinó que un diseño de propuestas didácticas, similar al expuesto, permite favorecer un enfoque competencial. De manera más concreta, se apreció que la mayoría de los alumnos había sido capaz de integrar comportamientos relativos a la adquisición de valores que, en un inicio, no evidenciaban; un hecho que, como se ha mostrado anteriormente, se confirmó a través de las entrevistas realizadas a los docentes que tenían vinculación directa con ambos grupos clase.

Del mismo modo se opina que, cuando se pretende favorecer los valores y emociones en el alumno, se deben generar tareas en las cuales sea necesario recurrir a los mismos para resolverlas con éxito ya que, de no ser así, puede que los valores y las emociones que se pretendan favorecer no surjan en ningún momento en los cuales se desarrollen las tareas. En este sentido, será función del docente determinar aquellos aspectos que puedan potenciar dichos valores y emociones en sus alumnos.

Bibliografía

- Castillo García, M. (2005). Método de Estudio de Caso. *Revista digital Metodología de Investigación Científica USN*. Recuperado de <http://www.itescham.com/Syllabus/Doctos/r1614.DOC> [Consulta: 4 marzo 2012].
- Escamilla González, A. (2008). *Las competencias básicas. Claves y propuestas para su desarrollo en los centros*. Barcelona: Editorial Graó.
- Escamilla González, A. (2009). *Las competencias en la programación de aula. Infantil y primaria (3 – 12 años)*. Barcelona: Editorial Graó.
- Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria.

La vinculación emocional de los deportistas de élite en los estudios universitarios

The emotional bonding of elite athletes in the university studies

Marisa de Fuentes; Judit Pla

marisadefuentes@ub.edu

Universitat de Barcelona

Resumen. En esta comunicación, no se trata de una investigación cuantitativa, lo que pretendemos, es compartir la experiencia de ser tutora de deportistas de élite, durante más de diez años, y haber sido estudiante y deportista de élite, durante la vida universitaria en la "Universitat de Barcelona" (U.B.). La experiencia se centra en la "Facultat de Formació del Professorat", en la actualidad formando parte de la "Facultat d'Educació", con los estudiantes de las diplomaturas de infantil y primaria en todas sus especialidades y actualmente en los grados de infantil, primaria y doble titulación. Nos centraremos fundamentalmente en el seguimiento, la implicación y estrés emocional que supone para los deportistas de élite compaginar la alta competición con los estudios universitarios, y como la U.B., pone a su alcance un programa de acción tutorial denominado: "Programa d'ajuts a esportistes universitaris d'alt nivell. Consell Superior d'Esports". También hacemos referencia de las deficiencias detectadas en el proceso de información hacia los deportistas de élite cuando llegan a la Facultad y sus posibles soluciones.

Palabras clave: Deportistas élite, formación universitaria, implicación emocional

Abstract. In this communication, it is not a question of quantitative research, what we want to share the experience of being a tutor of elite athletes for more than ten years, and to have been an elite student and athlete during the university studies at the "Universitat de Barcelona" (U.B). The experience is carried out at the " Facultat de Formació del Professorat ", currently being part of the "Facultat d'Educació", with the students of all the specialities of the infantile and primary degree and at the double degree of infantile and primary. We will focus on the follow-up and also in the involvement and emotional stress that the elite athletes suffer when they are in high competition and at the same time studying at the university. We will also talk about the "Programa d'ajuts a esportistes universitaris d'alt nivell. Consell Superior d'Esports" program disposal at the U.B. for the elite athletes. We also refer to the deficiencies detected in the information process towards elite athletes when they arrive at the Faculty and its possible solutions.

Keywords: Elite athletes, university training, emotional involvement

Introducción

La "Universitat de Barcelona" (U.B.) desde hace más de veinte años, oferta a atletas de élite un programa de acción tutorial: "*Programa d'ajuts a esportistes universitaris d'alt nivell. Consell Superior d'Esports*". Dicho programa viene determinado por la necesidad observada, por parte de la Universidad, que los atletas de élite tienen a la hora de poder compaginar las competiciones con los estudios universitarios. El objetivo principal del programa, es: "...que el rendimiento académico de estos estudiantes no se vea perjudicado, en la medida que sea posible, por una práctica deportiva de alto nivel..." (Universitat Barcelona, 2011).

Para poder llevar a cabo este programa, hay una relación directa con el Consejo Superior de Deportes, que convoca cada año subvenciones a las universidades para poder promover los programas de ayuda a deportistas que hayan adquirido el rango de alto rendimiento y así poder cursar una carrera universitaria con la normalidad que sea posible.

Proporcionar al alumno deportista de élite un tutor que ejerza tareas propias de una tutoría. Informar y orientar, la U.B. lo considera importante y especialmente desde la incorporación al espacio europeo de educación superior (E.E.E.S.), ya que es fundamental acompañarlos durante su carrera deportivo-académica.

Los deportistas de élite tienen como objetivo alcanzar un máximo rendimiento individual posible durante las competiciones. Para conseguir sus metas deben ser dirigidos por un entrenador y un equipo multidisciplinar como puede ser un médico, un fisioterapeuta, un psicólogo, nutricionista... que les ayude y les proporcione un apoyo inestimable para la consecución de sus objetivos. El camino hacia el alto rendimiento a menudo es duro y largo, y por ello estos deportistas forjan unas actitudes, que sumadas a las previas que les permitieron llegar a la élite, los convierte en personas con una gran tenacidad, perseverancia y determinación ante situaciones concretas. Además, se caracterizan por una gran autoexigencia que extrapolan en los diferentes ámbitos de la vida.

Cuando un deportista de élite decide desarrollar estudios universitarios, estas características anteriormente citadas ayudarán al atleta a llevar a cabo su formación de manera satisfactoria. Estamos ante una situación, sin duda, compleja, debido a la dificultad de compaginar la vida deportiva, inicialmente exclusiva, con una nueva, la universitaria, que también exige una gran dedicación. Estas dos vidas tienen que compaginarse en un mismo espacio temporal. Es en este punto cuando es necesario tener una ayuda, y aparece la figura del tutor (Mozilla Cabezas, Gamito Manzano, Gómez Benítez, Sánchez Loquito y Valiente Martín, 2004).

Haciendo un paralelismo entre la vida deportiva y la vida universitaria, en ciertos aspectos, lo que el entrenador es para el deportista, el tutor-profesor lo es para el alumno. La función del tutor en la universidad, cuando hablamos de deportistas de élite, recibe una mayor importancia.

Durante estos diez años hemos tenido la oportunidad de tutorizar unos 30 deportistas, entre hombres y mujeres, de diferentes especialidades: atletismo, baloncesto, balonmano, fútbol, hockey, judo, natación sincronizada, voleibol, waterpolo y rugby siete.

Marco teórico

Los deportistas de élite, tal como se puede ver en las diferentes publicaciones (B.O.E., 2007) tienen un gran apoyo en el ámbito deportivo, sumándose a este apoyo deportivo el universitario, siendo muchas universidades españolas las que potencian la acción tutorial para deportistas de élite y alto rendimiento (Competiciones, Universitarias, Por y Consejo, 2010; Errektoreordetza Vicerrectorado Alumnado, 2012; Fabra, 2016) bajo el auspicio del Boletín Oficial del Estado.(B.O.E., 2010).

En esta comunicación, lo que pretendemos, es compartir la experiencia de ser tutora de deportistas de élite y haber sido estudiante y deportista de élite a la vez de la UB durante más de diez años y concretamente en la *Facultat de Formació del Professorat* y actualmente en la *Facultat d'Educació* en los grados de: infantil, primaria y doble titulación.

Dicho encargo vino dado por la jefe de estudios de la facultad, consecuencia de todos los años que llevaba ejerciendo de tutora, en el plan de acción tutorial de la UB, puesto en marcha en el año 1990 y del cual formo parte desde el año 1993, también fue motivado por la vinculación al deporte, ya que el departamento era "*Didàctica de l'expressió musical i corporal*" y desde la facultad entendieron que era la persona idónea para poder realizar la tutorización de los deportistas de élite.

En el transcurso de estos años he tenido la posibilidad de asesorar a múltiples deportistas, entre ellos a Judit Pla, coautora de este artículo y en la actualidad compañera de departamento.

Los deportistas de élite pueden acceder a realizar sus estudios en la U.B., mediante dos vías:

1.- Acceso cómo deportistas de élite, la U.B. tiene unas plazas reservadas, de la misma manera que hay para personas que entran por mayores de 25 años...etc.

2.- Por otras vías, cómo puede ser las pruebas de acceso a la universidad (P.A.U.).

Cuando estas personas acceden a sus estudios mediante la opción de deportistas de élite, se ponen en contacto con el "*Servei d'esports*" de la U.B. siendo el Servei d'Esports el que se responsabiliza de comunicar a las diferentes facultades de la U.B. la existencia de alumnos/as de alto rendimiento cursando los estudios que ofertan las diferentes facultades.

Una vez se pone en conocimiento de las facultades, generalmente a través del jefe de estudios, se le comunica a la persona responsable de realizar la tutorización de los deportistas de élite. En muchas de las facultades, tal cómo hemos podido saber, son los mismos jefes de estudio los encargados de llevar la tutorización, pero en nuestro caso, cómo hemos comentado anteriormente, desde la facultad se ha nombrado a una profesora para que lleve a cabo el plan de acción tutorial.

En la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad de Barcelona, desde el curso 1995-96 se ha venido desarrollando de forma muy positiva, el plan de acción tutorial para todos los alumnos de forma abierta durante el primer año de ingreso en la facultad a

diferencia con los deportistas de élite que tienen asesoramiento durante todos los años que están cursando la carrera.

Para poder realizar con éxito el seguimiento de los deportistas de élite durante la realización de sus estudios, nos hemos marcado una serie de objetivos, determinados por el programa marco de la U.B. y teniendo presente las características particulares y peculiares en la formación de maestro.

Objetivos de la acción tutorial

- Informar y orientar de las particularidades de la carrera escogida.
- Gestionar periodo de prácticas escolares y tiempo con la comisión de prácticas.
- Dar a conocer con anticipación los reajustes académicos que permitan la compatibilidad académica y deportiva.
- Realizar un seguimiento del desarrollo académico y establecer las recomendaciones necesarias en la elección de asignaturas y evaluación, para poder realizar con satisfacción los estudios universitarios.
- Favorecer la adaptación de estos estudiantes en el ámbito académico con el fin de poder compatibilizar la formación universitaria y sus actividades deportivas.

Metodología

El modo de actuación varía si son alumnos de primer año o no.

1. Alumnos de primer año:

- Una vez se nos informa de los alumnos de primer acceso, nos ponemos en contacto con ellos.
- Nos informamos de que deporte realizan, nivel de competición.
- Qué esperan de la carrera que han escogido y si creen que podrán llevarla a cabo en los cuatro años o creen que necesitarán más tiempo.
- Qué competiciones importantes tendrán durante el curso, así como posibles concentraciones.
- Se les informa de las características de la carrera que han escogido, los servicios de que dispone la universidad y más concretamente la facultad.
- Sistemas de evaluación a las que se pueden acoger, única o continuada, en función de sus necesidades.
- La importancia de ponerse en contacto con los diferentes profesores, para que conozcan su situación especial, informándoles de las posibles competiciones que se realizarán durante el curso.

2. Alumnos que están en segundo curso y sucesivos:

- El "servei d'esports" nos informa de la continuidad o no de los deportistas que hemos tenido durante el curso anterior.
- Nos ponemos en contacto con ellos, para ver en qué situación se encuentran y cómo se presenta la temporada.
- Saber en las asignaturas que se han matriculado.
- Cómo planificar las prácticas, ya que desde segundo de carrera, los alumnos que estudian los grados de infantil, primaria y doble titulación, como es nuestro caso, ya van a centros escolares para poder realizar los diferentes periodos de prácticas curriculares.

Alumnos que inician sus estudios en los grados de infantil, primaria y doble titulación, es de una media de dos alumnos por curso.

En principio pueden ser pocos alumnos por año, pero hemos de tener en cuenta que, estos alumnos tienen el plan de acción tutorial durante toda la carrera, en contra posición con el resto de alumnos de la U.B. que sólo tiene tutor durante el primer curso de estancia en la U.B. Esto supone que durante varios años, estamos en contacto con los deportistas de élite y que vamos haciendo un seguimiento durante su estancia en la U.B.

Muchos de estos alumnos, debido a sus compromisos deportivos, no se matriculan de todas las asignaturas y en ocasiones, de las asignaturas matriculadas, optan por la evaluación única en lugar de realizar la continuada, lo que les supone un mayor estrés emocional y en ocasiones, incluso, estados de ansiedad.

Ya sean alumnos de primer año o lleven más cursos en la universidad, todos ellos tienen un denominador común, la ansiedad que provoca compaginar los estudios y la alta competición. Es por este motivo que para estos estudiantes es muy importante la figura del tutor ya que se sienten apoyados a la hora de poder gestionar los diferentes compromisos derivados tanto de la alta competición como de las asignaturas que están cursando en la carrera.

Discusión

En el transcurso de las tutorías hemos detectado que existen momentos un alto grado de implicación emocional provocando en algunos momentos estados de ansiedad.

- Todos los alumnos, tienen un denominador común, cómo poder compaginar los trabajos y especialmente los exámenes con los entrenos y las competiciones. El poder contar con el apoyo de un tutor que les exponga las diferentes salidas, les da una tranquilidad y favorece la manera de enfrentarse a las dificultades que se puedan presentar.
- Otro aspecto que hemos detectado es la tranquilidad que les proporciona compartir experiencias con otros deportistas que están en la misma situación, ya que les permite reflexionar sobre los hándicaps ante los que se encuentran y como las aportaciones y las reflexiones de cada uno de ellos pueden ayudar al resto de compañeros. Consideramos que es importante mantener estas reuniones, en la medida que sea posible y que sus compromisos deportivos y académicos se lo permitan.
- Un punto muy importante, que provoca un grado de ansiedad, es la existencia de lesiones, es en este momento cuando la ayuda del equipo médico, fisioterapeuta y psicólogo es muy importante, así como la ayuda del tutor a la hora de hacer frente a los compromisos derivados de los estudios universitarios, especialmente cuando no pueden asistir a clase.
- La falta de información a la hora de realizar la matrícula, especialmente, en los deportistas que no acceden a estudios universitarios por la vía especial de deportistas de élite.

Conclusiones

Las conclusiones que hemos extraído de la experiencia las vamos a exponer desde dos puntos de vista, puntos fuertes y puntos débiles según los propios alumnos.

Puntos fuertes:

- El apoyo emocional que se da a los alumnos.
- Compartir experiencias deportivas.
- La ayuda que proporciona compartir los miedos y las dudas.
- El apoyo dado a la hora de poder compaginar la actividad deportiva y formativa, especialmente durante el periodo de prácticas.
- La implicación por parte del equipo decanal de la facultad, así como de los profesores implicados en las diferentes asignaturas y muy especialmente de las personas que componen la comisión de prácticas.

Puntos débiles:

- El acceso a la información por parte de los alumnos.
- La falta de información por parte de los docentes respecto al plan de tutorización específico para los deportistas de élite.
- La existencia, en algunos casos, de más de un tutor en una misma facultad.

Aspectos a mejorar

Teniendo en cuenta los puntos débiles detectados, creemos que podemos dar algunas respuestas para poder mejorar dichos aspectos:

- Mejorar los canales de información. Creemos que sería interesante poner en la página web de la facultad, aunque sea una pequeña frase, información sobre la existencia de un plan de acción tutorial para deportistas de élite.
- Entendemos qué desde la facultad, estaría bien, se informase a través de los departamentos o "Consell d'Estudis" de la existencia del plan de acción tutorial para deportistas de élite.
- Pensamos que sería mejor que hubiese sólo una persona de referencia en cada facultad y no por especialidades. En este punto, tenemos que decir que la "Facultat d'educació" de la U.B. está trabajando en la actualidad en la mejora del plan de acción tutorial para todos los alumnos inscritos en la facultad y por extensión a los deportistas de élite.
- Sería interesante establecer una relación/contacto con el entrenador para que se establezca una comunicación bidireccional con el fin de favorecer una mejor coordinación de todo el proceso y ayudar al atleta durante su vida universitaria.

Bibliografía

- B.O.E. (2007). Real Decreto 971/2007, de 13 de julio, sobre deportistas de alto nivel y alto rendimiento. *Boletín Oficial Del Estado*, (177, 25 de julio), 32240–32247. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2007/07/25/pdfs/A32240-32247.pdf>
- B.O.E. (2010). Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario. *Boletín Oficial Del Estado*, (318, 31 de diciembre), 109353–109380. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2010/12/31/pdfs/BOE-A-2010-20147.pdf>
- Competiciones, L. A. S., Universitarias, D., Por, A., y Consejo, E. L. (2010). Universidad Carlos III, 1–3.
- Errektoreordetza Vicerrectorado Alumnado, I. DE. (2012). Plan de autorización para

deportistas universitarios de alto nivel y alto rendimiento de la UPV/EHU. Recuperado de http://www.ehu.eus/documents/3026289/3132511/Plan_Tutorizacion_Deportistas_UPV_EHU.pdf

Fabra, U. P. (2016). Programa de suport a esportistes d'alt nivell de la UPF. Recuperado de <https://www.upf.edu/esports/suport-esportistes/>

Mozilla Cabezas, M., Gamito Manzano, J. M., Gómez Benítez, M. Á., Sánchez Loquito, J. E., y Valiente Martín, M. (2004). Dificultades que encuentran los deportistas jóvenes de elite. Recuperado el 23 de enero de 2017 de <http://www.efdeportes.com/efd74/elite.htm>

Universitat Barcelona. (2011). Programa d'ajuts a esportistes universitaris d'alt nivell.

Dificultats quotidianes, competències emocionals i personalitat en alumnat de secundària

Daily difficulties, emotional competencies and personality in high school students

Núria García-Aguilar*; Núria Pérez-Escoda*; Albert Alegre Rosselló**

nperezescoda@ub.edu

Universitat de Barcelona*

East Stroudsburg University (USA)**

Resum. L'objectiu d'aquesta comunicació és presentar els principals resultats d'una investigació destinada a estudiar la relació entre la competència emocional i la personalitat amb les dificultats quotidianes en una mostra d'estudiants d'educació secundària. La mostra està formada per 230 estudiants d'ESO. La mitjana d'edat oscil·la entre els 12 i els 17 anys ($M = 13,98$; $D.T. = 1.26$). El 48,7% cursen primer cicle de l'ESO i el 51,3% restant segon cicle. El 55,2% de la mostra són homes. Es va aplicar el Qüestionari de Personalitat per a Adolescents (16 PF-APQ) per estudiar la personalitat i les dificultats i del Qüestionari de Desenvolupament Emocional d'Educació Secundària (CDE-SEC) per valorar el nivell de competència emocional dels participants. S'observen relacions significatives i intenses de signe invers entre la competència emocional total i les dificultats quotidianes ($r = -.63$, $p < .001$). Paral·lelament, s'observa una relació significatives únicament entre el tret ansietat i les dificultats ($r = .63$, $p < .001$). Aquestes dades ens permeten afirmar que seria de gran interès millorar les competències emocionals per disminuir l'ansietat i les dificultats quotidianes en l'adolescència.

Paraules clau: Dificultats quotidianes, competències emocionals, personalitat, adolescència.

Abstract. The objective of this communication is to present the main results of an investigation to study the relationship between emotional competence and personality with the daily difficulties in a sample of high school students. The sample is formed by 230 students of ESO. The mean age oscillates between 12 and 17 years ($M = 13.98$, $D.T. = 1.26$). 48.7% of the students are at the first cycle of ESO and the 51.3% at the second one. Males are the 55.2% of the sample. We use the Adolescence Personality Questionnaire (16PF-APQ) to study the personality and the daily difficulties, and the Secondary Education Emotional Development Questionnaire (CDE-SEC) to appraise the level of emotional competence of the students. There are significant relationships between the total emotional competence and the daily difficulties ($r = -.63$, $p < .001$). At the same time, there is a significant relationship between the trait anxiety i the daily difficulties ($r = .63$, $p < .001$). These dates allow us to affirm that it would be of great interest to have emotional competences to decrease the daily difficulties in adolescence.

Keywords: Daily difficulties, emotional competences, personality, adolescence.

Introducció

Els adolescents viuen cada vegada més immersos en un món que pateix una profunda crisi de valors i es caracteritza pels canvis a ritme frenètic, un consumisme desenfrenat, l'omnipresència de les noves tecnologies i un accés relativament fàcil a substàncies addictives. En aquest context, cal recordar que usualment l'adolescència es defineix com una etapa de vulnerabilitat psicològica on s'hi referma la personalitat a l'hora que s'experimenten i s'afronten molts canvis físics i emocionals (Boro i Dhanalakshmi, 2014).

Algunes de les emocions com la ira, l'ansietat, la preocupació i la frustració marquen la majoria de problemes als quals ha de fer front habitualment qualsevol adolescent. La bona o mala gestió d'aquestes emocions serà determinant per afrontar amb èxit aquesta etapa. No oblidem que ser emocionalment competent consisteix a disposar d'una varietat de recursos per comprendre i gestionar les emocions per afrontar la vida de manera positiva i saludable.

Paral·lelament, Molina, Inda i Fernández (2009) assenyalen la importància del factor personalitat i especialment d'alguns dels trets que poden influir en les dificultats dels adolescents. Des d'un punt de vista teòric es disposa de prou elements que ens permeten hipotetitzar sobre la relació entre competència emocional, personalitat i dificultats quotidianes a l'adolescència. D'aquí l'interès que ens ha portat a investigar aquests constructes en una mostra d'estudiants d'educació secundària.

S'entén per dificultats quotidianes dels adolescents els diversos problemes que aquests són susceptibles a tenir al llarg d'aquesta etapa de la vida. Alguns d'aquests problemes si es reiteren i afronten indegudament poden conduir cap a desviacions en la conducta. Seguint a Schuerger (2003) agruparem en quatre categories les dificultats quotidianes: a) Malestar personal que es concreta en desànim, preocupació, baixa autoestima i disconformitat general; b) Posar-se en problemes sovint provocats per reaccions-agressives, dificultats amb l'autoritat o la llei i problemes amb substàncies addictives; c) Dificultats en contextos específics, especialment conflictes o inadaptació a l'entorn familiar i escolar; i d) Mancances en les estratègies d'afrontament que habitualment inclouen falta de competència social i desajustos en els estils, actituds, valors i formes d'encarar els problemes, ja siguin personals, relacionals, familiars o escolars.

Mètode

Mostra

La mostra està formada per 230 estudiants d'Educació Secundària a la ciutat de Barcelona. La mitjana d'edat oscil·la entre els 12 i els 17 anys ($M = 13,98$; $D.T. = 1.26$). D'aquests, 127 són nois (55,2%) i 103 són noies (44,8). Es distribueixen de manera força equilibrada entre els quatre cursos, sent el 25,7% de primer, el 23% de segon, el 23,5% de tercer i el 27,8% restant de quart curs. Anteriorment no han rebut formació en educació emocional.

Procediment

S'ha realitzat estudi descriptiu i correlacional que parteix d'una metodologia quantitativa per a la recollida de dades. Per al tractament s'ha utilitzat el programa estadístic SPSS_v.21. S'ha respectat en tot moment la confidencialitat dels participants, els quals han respost de forma voluntària a les proves utilitzant un identificador per a cada grup-classe i un codi per a cada estudiant.

Instruments

Els qüestionaris utilitzats han estat els següents:

- El *Qüestionari de Desenvolupament Emocional en la versió per a adolescents (QDE_SEC)* de Pérez-Escoda, Álvarez i Bisquerra (2008). S'utilitza per mesurar la competència emocional total i les seves cinc dimensions: consciència emocional, regulació emocional, autonomia emocional, competència social i competències de vida i benestar. És una escala d'autoinforme que consta de 35 ítems amb format de resposta tipus Likert, amb 11 opcions de resposta. En el present estudi el CDE-SEC obté una fiabilitat de $\alpha = .85$. S'ha utilitzat una versió informatitzada i s'ha aplicat amb la col·laboració dels tutors.
- El *Qüestionari de Personalitat per a Adolescents (16 PF-APQ)* de Schuerger (2005). Es tracta un autoinforme que disposa de 200 ítems en forma d'afirmacions que s'organitzen en quatre parts o dimensions avaluatives (personalitat, resolució de problemes, preferències ocupacionals i dificultats quotidianes). En aquesta investigació, s'utilitzen aquelles que ens informen sobre la personalitat i les dificultats quotidianes dels adolescents. Compta amb adequades propietats psicomètriques i una alta correlació amb altres mesures de personalitat en les diferents escales de la versió espanyola de la prova (Schuerger, 2003). La dimensió personalitat, permet delimitar cinc dimensions globals: extraversió, ansietat, duresa, independència i autocontrol. La secció de dificultats quotidianes estudia alguns dels problemes o símptomes dels joves: malestar personal, posar-se en problemes, dificultats en contextos específics i mancances d'afrontament.

Resultats

A la Taula 1 es presenten les dades descriptives i els resultats de la correlació bivariada entre la competència emocional percebuda pels estudiants, les seves dimensions de personalitat i les principals dificultats quotidianes.

Avaluació del nivell de competència emocional i relació amb les dificultats quotidianes

Els resultats informen d'una puntuació mitjana de la mostra de 5,93 en competència emocional global en una escala de 0 a 10. Si s'observen els nivells mitjans assolits en cadascuna de les dimensions, es pot afirmar que les dimensions més desenvolupades són la consciència emocional (7,09 / 10) i les competències per a la vida i el benestar (6,43 / 10). Aquelles dimensions més susceptibles de ser desenvolupades són la regulació emocional (5,03 / 10) i l'autonomia emocional (5,54 / 10), seguides de la competència social (5,87 / 10).

Taula 1. Correlació entre la competència emocional i la personalitat amb les dificultats quotidianes.

	Total dificultats	Malestar personal	Posar-se en problemes	Dif. en contextos específics	Afront. deficient	Mitjana	DS
Total compet. Emocional	-,63**	-,57**	-,42**	-,52**	-,40**	5,93	0,96
Consciència	-,42**	-,38**	-,29**	-,33**	-,28**	7,09	1,25
Regulació	-,46**	-,43**	-,34**	-,37**	-,25**	5,03	1,25
Autonomia	-,51**	-,57**	-,21**	-,32**	-,45**	5,54	1,38
Comp. Social	-,33**	-,32**	-,23**	-,26**	-,15**	5,87	1,35
Compt. Vida i Benestar.	-,57**	-,42**	-,46**	-,60**	-,34**	6,43	1,35
Extraversió	,08	0,04	,08	,08	0,03	47,70	28,87
Ansietat	,34**	,67**	,34**	,48**	,33**	54,23	30,01
Duresa	,21**	-,13	,21**	,07	-,09	56,92	30,44
Independència	,19**	-,03	,19**	,12	-,01	55,77	28,71
Autocontrol	-,10*	-,01	-,10	-,12**	-,11	49,42	26,63

Nota: ** p < .01 ; * p < .05; N=230

S'observa (Taula 1) una correlació important i inversa entre les dificultats quotidianes i la competència emocional total ($r(230) = -,63$; $p < .01$). A més, la correlació és també moderada i inversa entre cadascun dels diferents grups de dificultats i la competència emocional, destacant la correlació entre el malestar personal i el total de competència emocional ($r(230) = -,57$; $p < .01$). Així mateix s'observa també una relació significativa entre cadascuna de les dimensions de la competència emocional i el total de dificultats quotidianes. Així, d'acord amb els resultats, un major grau de competència emocional es relaciona amb menys dificultats quotidianes. Més específicament, s'observa que la dimensió competències per a la vida i benestar ($r(230) = -,57$; $p < .01$) i l'autonomia emocional ($r(230) = -,51$; $p < .01$) són les que es relacionen més intensament amb el total de dificultats, seguides per la regulació emocional ($r(230) = -,46$; $p < .01$) i la consciència emocional ($r(230) = -,42$; $p < .01$). En darrer lloc, trobem la competència social, la qual té una correlació menor, encara que significativa i gens menyspreable ($r(230) = -,33$; $p < .01$).

Avaluació de la personalitat i la seva relació amb les dificultats quotidianes

Com es pot observar també a la Taula 1, la puntuació centílica dels estudiants de la mostra es troba molt propera a la mitjana sense destacar en cap de les dimensions, tot i que s'aprecia que la desviació típica en totes elles és elevada pel que s'entén que hi ha alguns casos concrets que si s'escapen de la mitjana tant per excés com per defecte.

Pel que fa a la relació entre les dificultats quotidianes i la personalitat, tal com es desprèn dels resultats de la Taula 1, la dimensió d'ansietat presenta un patró de correlació significativa i important amb el total de dificultats ($r(428) = ,34$; $p < .01$) i amb totes les tipologies de dificultat, destacant la relació amb el malestar personal ($r(428) = ,67$; $p < .01$) i les dificultats en contextos específics ($r(428) = ,48$; $p < .01$). La dimensió extraversió no té

relació significativa amb les dificultats, mentre que la duresa i la independència es relacionen amb la propensió a ficar-se en problemes i especialment quan aquests són conflictes amb l'autoritat. La dimensió autocontrol destaca per la correlació inversa i estadísticament significativa, encara que dèbil, amb la variable de dificultats en contextos específics.

Discussió

Els resultats obtinguts a l'estudi ens permeten afirmar que, donada la relació que s'estableix entre el nivell de competència emocional i les dificultats quotidianes, com més alts són els resultats obtinguts en quant a competència emocional, menys dificultats quotidianes presenten els adolescents. Amb aquesta afirmació arribem a la conclusió que aquells adolescents amb un grau de competència emocional més elevat tenen més habilitats d'afrontament davant els problemes, destacant els que es manifesten en l'àmbit escolar i familiar.

Els adolescents que tenen més dificultats es mostren menys resistents a l'ansietat, són menys durs en la seva personalitat, més independents i tenen més autocontrol, responen millor a les demandes internes i externes i podent gestionar millor les diverses problemàtiques que apareixen en el seu dia a dia.

En la línia amb el que hem anat comentant, els adolescents amb un nivell de competència emocional més alt tenen una millor percepció d'ells mateixos, de la seva imatge i dels canvis corporals que es van produint en aquesta etapa evolutiva, mentre que l'autoestima dels que tenen un nivell més baix de competència emocional és més vulnerable, són més autocrítics i més fàcils de deixar-se influenciar per les opinions externes.

En quant a certes dimensions de la personalitat, l'ansietat sembla incidir significativa i intensament en el malestar personal, tot i que incideix en gran mesura en totes i cadascuna de les tipologies de dificultats quotidianes.

En quant a la variable posar-se en problemes, apareix estretament vinculada amb les variables de la personalitat ansietat, duresa i independència, entenent que com més poc flexibles i independents en la seva personalitat són els adolescents, tenen més tendència a posar-se en problemes y més ansietat pateixen.

També cal destacar la relació entre l'autocontrol i les dificultats en contextos específics. Com més autocontrol té l'adolescent, menys dificultats en contextos específics té. Aquests resultats encaixen amb d'altres estudis realitzats com els de Molina, Inda i Fernández (2009) i Rodrigo i Hernández (2003) que conclouen que la combinació entre la baixa estabilitat emocional i els nivells alts d'ansietat, tensió i aprensió a l'adolescència constitueixen un presagi de problemes futurs.

Com a conclusió, i a la llum dels resultats obtinguts, podem dir que seria interessant continuar profunditzant sobre el vincle que s'estableix entre aquestes variables, en primer lloc, fent un estudi sobre les respostes obtingudes a cadascun dels problemes específics (desànim, pobre autoimatge, etc.) per a poder tenir una informació més acurada que ens permeti dissenyar i aplicar programes destinats a prevenir cadascuna d'aquestes

problemàtiques. Creiem necessari realitzar noves investigacions amb mostres més grans i de diferents nivells educatius que permetin disposar de conclusions més generalitzables.

A l'actualitat, i com a proposta de continuïtat, es realitzarà un estudi de regressió per a estudiar amb més detall el poder predictiu de cadascuna de les dimensions de la competència emocional amb cadascuna de les variables de les dificultats quotidianes. Aquests estudis posteriors tindran per objectiu treballar en pro del desenvolupament integral dels adolescents, donat que creiem que educar en educació emocional és educar per a tota la vida i per arribar a una societat més pròxima al seu benestar personal i social.

També creiem necessari insistir en la necessitat d'oferir formació en educació emocional als professionals de l'educació, donat que aquests professionals són el referent i el model que segueixen els adolescents i són els que duren a terme les intervencions amb el seu alumnat (Torrijos, Hernández i Rodríguez, 2016). Això implica adquirir eines i recursos per poder ajudar a desenvolupar tant la pròpia competència emocional com la dels seus estudiants.

Bibliografia

- Boro, J., i Dhanalakshmi, D. (2014). Life stress, optimism, and life satisfaction among school students. *Indian Journal of Positive Psychology*, 5(1), 41-45.
- Molina, S., Inda, M., i Fernández, C. M. (2009). Explorando los rasgos de personalidad en adolescentes que manifiestan conductas problemáticas. *Educatio S. XXI*, 27(1), 169-194.
- Pérez-Escoda, N., Álvarez, M., i Bisquerra, R. (2008). *QDE-SEC Cuestionario de desarrollo emocional Educación Secundaria*. Barcelona: GROU. Universitat de Barcelona.
- Rodrigo M., i Hernández R. (2003). Ansiedad. Depresión y conducta suicida en la adolescencia. *Medicine - Programa de Formación Médica Continuada Acreditado*, 8(116), 6199-6208.
- Schuerger, J. M. (2003). Manual 16PF-APQ Cuestionario de Personalidad para Adolescentes 16PF. Madrid: TEA Ediciones, S.A.
- Schuerger, J. M. (2005). 16 PF-APQ Cuestionario de Personalidad para Adolescentes. Madrid: TEA Ediciones, S.A
- Torrijos, P., Hernández J. P., i Rodríguez, M. J. (2016). Desarrollo de competencias emocionales en los futuros docentes de Educación Secundaria: resultados de la aplicación de un programa formativo. *Revista Educativa Hekademos*, 21, 35-43.

¿Me recuerdas?, contigo hicimos la actividad más bonita del mundo

Do you remember me? We did the most beautiful activity ever with you

Marta Arévalo Baeza; Pablo Sotoca Orgaz

marta.arevalo@uah.es

Universidad de Alcalá

Resumen. Desde hace diez años realizamos una actividad sobre el contacto corporal desde el afecto como medio de expresión en una asignatura del Grado de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de La Facultad de Medicina y Ciencias de la Salud de la Universidad de Alcalá. El punto de partida de la actividad es una experiencia vivida a partir del fallecimiento de la madre de uno de nosotros. La narrativa que impulsa la propuesta genera un clima de respeto emocional que nos permite, desde la práctica, investigar sobre quiénes somos, cómo vivimos el contacto afectivo y cómo nuestro cuerpo, entendido como sujeto en sí mismo, establece conexión con otros a partir de dar y recibir abrazos. La comunicación está contada, en su mayor parte, en primera persona y al finalizar compartimos el testimonio del otro autor, exalumno y ya profesor, que ha adaptado esta práctica en otro contexto educativo.

Palabras clave: educación emocional; educación física; expresión corporal; narrativa

Abstract. For the last 10 years, we have been conducting an activity on close physical contact as a mode of expression and communication, as part of a course in the Physical Activity and Sports Science degree at the Faculty of Medicine and Health Sciences at Universidad de Alcalá in Madrid. This activity was originated from the personal experiences surrounding the passing away of the mother of one of the authors ten years ago. It generates an atmosphere of emotional respect and confidence in the rest of the students, which allows us, through this experience, to consider who we are, how we experience personal bonds and how we use our bodies to connect with others. The creator of this activity mostly writes this article in first person, and it finishes showing a different perspective given by the other author, ex-student now turned professor, who has adapted this activity to different context.

Keywords: emotional education; physical education; body language; narrative

Introducción

No es que parezca un título pretencioso, es que lo es, nuestras disculpas. Pero hemos querido respetar lo que un exalumno le dijo a uno de nosotros el otoño pasado al encontrarlo en una calle cualquiera de Madrid y fue este encuentro el que nos dio la idea de compartir esta actividad, a continuación, ya relatada en primera persona.

Recordaba su cara, pero no su nombre, recordaba haber charlado con él en varias ocasiones, pero no acerté el año de graduación que le correspondía. Con los ojos muy abiertos y una gran sonrisa me dijo la frase que presenta esta comunicación. No me detendré en esa conversación que tuvimos, solo compartir que experimenté reconfortantes sensaciones al saber, por un lado, que mi paso por su vida había significado aprendizaje con sentido y, por otro, me alegré mucho de lo bien que le iba trabajando en algo que le gustaba. No quiero insinuar que ambas cosas guarden relación, sería hacer una

temeraria relación causa-efecto, la vida es mucho más compleja y se construye de muchos elementos como casualidades, vínculos y decisiones que varían en cada segundo de nuestras vidas. Me centraré en relatar aquella actividad que en aquel momento traspasó a este estudiante y a otros.

Antes de describir y analizar la actividad objeto de esta comunicación, creo necesario explicar brevemente el ámbito educativo en la que se enmarca. Soy profesora del Departamento de Ciencias de la Educación e imparto docencia en el Grado de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (CCAFYDE) en dos asignaturas, una de las ellas es "Expresión Corporal y Danza". El enfoque de esta materia está basado en descubrir (o redescubrir) con mis estudiantes que la dimensión expresiva del movimiento, además de estar implícita en algunas disciplinas deportivas y en manifestaciones artísticas, es un ámbito de desarrollo de la personalidad y la identidad desde lo corporal, sustentado por lo comunicativo y lo intrapersonal (expresión de y desde mi interior hacia el exterior), y conducido bajo experiencias de índole creativo y estético (Coterón, Sánchez, Montávez, Llopis y Padilla, 2008). Sobre estas premisas, cada año vengo realizando esta actividad, concretamente en tres grupos de prácticas de unos 30 alumnos. Han pasado ya diez años, por lo que haciendo recuento he puesto en práctica esta actividad 30 veces con un total de 900 alumnos.

Ilustración 1: Fotografía de la palabra CCAFYDE hecha por los estudiantes de "expresión corporal y danza" (2014)



La primera vez que realicé esta actividad llamada "de los abrazos" fue en marzo de 2008. Imposible olvidar la fecha, mi madre falleció 3 días antes. La vida institucionalizada es extraña, tras vivir una experiencia como es dar la mano a tu madre mientras deja de respirar, la ley te dice que tienes tres días para recuperarte lo suficientemente bien como para hacer tu trabajo. Allí me encontraba yo, delante de mis estudiantes, rota por dentro. Agotada de esos tres días de compañía y gestiones, entumecida por la falta de sueño, teniendo que proponer actividades para seguir guiando a mis estudiantes en ese descubrimiento emocionante y emocional que presta atención al cuerpo, entendido como sujeto en sí mismo (Fullat y Genís, 2002). En una situación así tienes al menos dos opciones, lo que podríamos decir informalmente como "salir del paso" y permitirte dar una sesión como sea; o usar toda esa intensidad para contribuir de manera auténtica al propósito educativo al que te has comprometido. Ambas opciones se justificarían, desde mi entender, pero no sé muy bien la razón por la que me decanté por la segunda. Advierto que no fue espontáneo, durante esos tres días a veces pensaba: "¿cómo voy a volver a clase con la intensidad de estas emociones?" y contestando a ratos a esa pregunta, configuré la actividad. Ahora, mirando atrás, me pregunto también qué hacía yo pensando en mi

docencia en esos momentos y creo que fue un mecanismo de regulación que me distraía de tan compleja experiencia vital.

Ese marzo de 2008 me senté en el suelo del pabellón delante de mis estudiantes y puse una música que le gustaba a mi madre (tema central de John Barry de la película *Memorias de África*). Esta actividad siempre la hago con esta música y cuando la escucho me siento transportada a su compañía, a esos días y a las emociones que provocan un abrazo. Incluso si estás leyendo esto, te propongo que la pongas de fondo y así poder vivir más sensorialmente lo que estoy contando (tómate tu tiempo para buscarla en Youtube o Spotify, creo que merece la pena).

Estaba sentada frente a mis estudiantes y les pedía que por favor no se taparan los unos a los otros, que necesitaba ver sus ojos, conectarme con su mirada. Mi preámbulo fue, en aquel momento y sigue siendo en la actualidad, extenso. Les digo que la actividad que vamos a hacer es rara, inusual, que necesito toda su atención y participación pero que si a alguien le resulta incómodo y no quiere realizarla, con toda libertad puede abandonar el pabellón, que si se quedan es para asumir cierto riesgo emocional. Les digo que sé que no es habitual que un profesor en la universidad hable de un acontecimiento de su vida privada pero que yo lo voy a hacer; quise y sigo queriendo generar un clima de curiosidad y que demande implicación. Además, pido disculpas por si remuevo por dentro, de forma desprevenida e intensa, a alguien que está viviendo una situación similar a la que les voy a contar. Y entonces, por fin, empiezo a relatar más o menos utilizando estas palabras:

Mi madre murió hace tres días (hace un año, hace dos... hace diez). Cuando ocurrió sentí un dolor agudísimo, tan intenso que me dejó sin poder respirar con normalidad durante minutos. Ese dolor se superponía al que llevaba acumulado, pues estaba enferma desde hacía mucho tiempo. Los últimos meses transcurrieron lentos, fue agotador, pero a la vez sentí como un privilegio inmenso el poder estar a su lado, cuidarla y acompañarla hasta que nos dejara. El que estuviera rodeada de su familia y se fuera sin dolor reconforta, aunque el agujero en el corazón estaba ahí. Era muy profundo y tenía que ver con la pérdida en sí misma, el no estar, el no ser, la nada, la propia existencia, el sentido de la vida y la no vida. Durante la siguiente hora pensaba todo lo que ya no volvería a ver, oír, sentir de ella, sus manos calientes... y de nuevo me costaba respirar. Deseaba poder hundirme en unos brazos que me consolaran y me permitieran deshacerme del peso que tanto me oprimía. Estaba deseando que llegara un familiar en concreto, uno muy querido por mí, una persona a la que me siento muy conectada, aunque veo poco porque vive muy lejos. Y cuando llegó, no ocurrió eso que tanto anhelaba y andaba buscando. Sé que él quería consolarme, pero no supo, no podía hacerlo como yo lo necesitaba, por el motivo que fuese, y sin tener relación con los sentimientos (sé que él me quiere) sentí que me abrazaba una columna de mármol. Fue como un choque entre dos seres que iban a velocidades y con tonos corporales distintos, eran las articulaciones, eran la piel, los huesos y los músculos, pero nada encajaba. Tras esta experiencia y en esos tres días siguientes, a veces me quedaba pensando si las personas sabemos comunicarnos y expresar corporalmente lo que sentimos en momentos tan relevantes. Me preguntaba si mis estudiantes, vosotros, acabaríais la carrera sabiendo mucho sobre principios del entrenamiento, pero sin saber utilizar vuestro cuerpo, a vosotros mismos, para estar a la altura en una situación expresiva y emocional de este tipo. Y por eso os propongo el siguiente reto: en dos grupos, uno con los ojos tapados con antifaces y de pie a un lado de la sala, esperará a que acudan las personas del otro grupo que deben darles un abrazo poniéndose en la situación que yo he contado o si les resulta demasiado intensa, dar un abrazo para ofrecer cariño a partir de ofrecerte a ti mismo. El que recibe el abrazo, lo recibe como considere también. Podéis dar entre cuatro y ocho abrazos a quienes queráis y os animo a hacerlo también a alguien con el que hayáis tenido algún mal encuentro o a

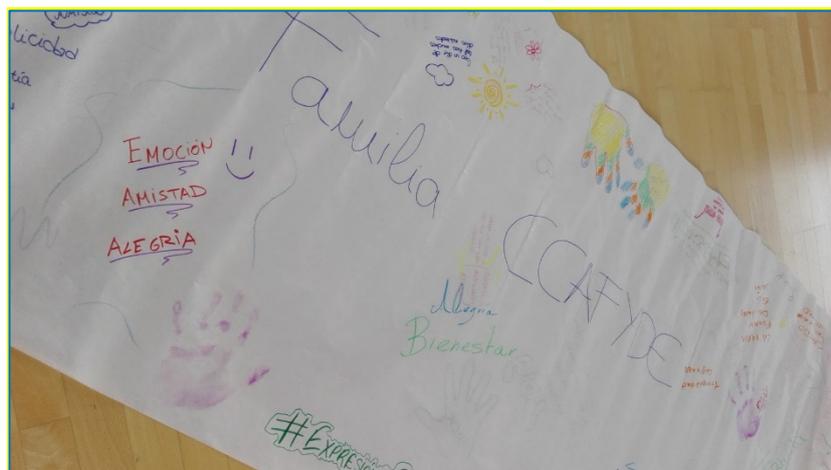
quien conozcáis menos de vuestra clase, como desafío expresivo. La misma música inicial utilizada seguirá sonando durante toda la actividad práctica. Vamos allá.

En la propia actividad, mi papel es doble, por un lado, observo qué ocurre y si, por un casual o no, alguien no está siendo abrazado (algo que aún no ha ocurrido pero que me mantiene alerta). Además, también doy uno o dos abrazos, busco a aquel que creo que está recibiendo menos, a veces por el simple hecho de estar colocado lejos, y también al estudiante que creo conocer menos o con el que he tenido alguna discrepancia. El que yo me implique tiene que ver con un principio de procedimiento que tengo: crear climas expresivos seguros en los que ellos sientan que los retos que les propone el profesor, que son riesgos a veces, el docente también está dispuesto a asumírselos. Esto no implica tener que estar siempre participando en toda práctica, pero sí en algunos momentos para generar una relación de confianza en la que sientan que si les proponemos desafíos expresivos es porque nosotros también estamos dispuestos a exponernos.

Cuando termina el primer grupo de dar abrazos, les pido con un gesto que vengan hacia donde me encuentro y susurrando me digan lo que quieran compartir. Mientras tanto el otro grupo se mantiene tranquilo de pie, y les pido que piensen unos segundos en las sensaciones que han tenido, que las conviertan en palabras concretas si quieren, pero que no se sientan con la presión de encontrar el término preciso que describa cada experiencia vivida. En ese tiempo, los alumnos que han ido a abrazar a sus compañeros y se encuentran conmigo, suelen estar impactados y no utilizan muchas palabras. Me han dicho cosas como: "qué bonito", "qué difícil", "qué distinto con cada persona", "el olor", "el calor", "el tacto", "hay quienes te devuelven el abrazo", "algunos lo prolongan y otros se preguntan hasta cuándo", "hay quienes se nota que dudan cómo hacerlo", "es importante como entras, el principio, y también cómo te vas". Tras esto cambian los grupos, y ahora esa experiencia es algo distinta, me dicen luego, pues los que van a abrazar ahora cuentan con cómo lo han hecho sus compañeros y utilizan esa experiencia previa para las decisiones que toman. Por su parte, los que están con los ojos tapados también tienen a su disposición ideas sobre cómo recibir ese abrazo inesperado. Volvemos a dejar un tiempo para el susurro compartido de unos y el pensamiento de otros con la calma de verse con ojos tapados y una música envolvente.

Al terminar, les espera un rollo de papel en blanco extendido en el suelo y pinturas y les invito a escribir, dibujar lo que quieran y como quieran. Para el desarrollo de esta primera parte reflexiva, cambio la música y suena *Stand by me* de Ben E. King, que espero que suscite emociones algo más reconfortantes y amables que se alejen un poco de la posible tristeza generada anteriormente, pero a la vez pueda evocar cercanía y querer compartir. Aunque ya se sabe que la relación entre música y emoción pasa por la percepción e interpretación del sujeto que la escucha. Para mostrar esto me gusta mucho la anécdota de otra actividad que realicé en esta asignatura que se llama "mural emocional", en la que los estudiantes crean en silencio un mural con sus cuerpos tras escuchar tumbados *Carmina Burana* de Carl Orff. Normalmente crean posturas perturbadoras e inquietantes, pero una vez un alumno se colocó sonriente y con los brazos ligeramente abiertos, luego nos contó que su padre se lavaba los dientes escuchando ese tema musical y le suscitó esa escena cómica cotidiana. La música en la actividad "de los abrazos" se ha convertido en un ritual para mí, creo que me ayuda a conducirla y mantener los elementos que la rodearon en la primera ocasión.

Il·lustració 2: Fotografia del mural reflexiu realitzat per los estudiantes de “expresión corporal y danza” (2013).



Siguiendo con la primera parte reflexiva, al terminar el mural paseamos a su alrededor para ver lo que han dejado los demás. Normalmente nadie habla, hay silencio (ya no hay música) y de forma tranquila todos caminamos y nos detenemos ante lo escrito o dibujado por otros.

A continuación, comienza la segunda parte reflexiva ya sentados, como empezamos al inicio de la sesión. Aquí pueden comentar lo que quieran y frecuentemente alguno de los estudiantes comparte cómo se siente al haber personas llorando, porque todos los años hay al menos uno o dos que lo hacen. Esto es importante para ellos y para mí, a veces quien está llorando quiere compartir el por qué. A veces nos dicen que están pasando una temporada difícil, a veces es porque simplemente siente una explosión emocional en su interior que no han querido o podido parar. En otras ocasiones, quienes están llorando me piden salir al baño o no quieren que se les vea y tratan de esconderse a la vista de los demás, normalmente no consiguen. Cuando esto sucede hay personas que consuelan a otras y hablamos de lo que es llorar y lo que significa en nuestra cultura. Aquí nada se fuerza, se deja transcurrir siempre desde el ambiente creado, que llamo “clima de respeto emocional”. Siguiendo con el debate, éste es pausado, no incomodan los silencios como nos pasa en otras ocasiones y como ya estamos sumergidos en lo afectivo y lo emocional, los comentarios suelen tener estos ingredientes. Se repiten año tras año ideas como: qué importante es tomar conciencia de tu cuerpo, verte a ti mismo de otro modo, rompiendo las barreras que nos imponemos sobre el contacto, tomando decisiones sobre los elementos anatómicos para un fin de dialogo corporal, cómo utilizamos nuestro cuerpo en retos emocionales para conocernos mejor. A veces me han dicho que se van a ir a casa, al trabajo, a sus quehaceres, de otro modo, que se sienten distintos, muy distintos de cómo han entrado, que se han despertado esta mañana sin saber que iban a sentir tanto y sentirse tan bien. También me han llegado a decir que no sabían lo importante que podría ser una muestra de cariño así, que a veces se hace sin poner atención, sin darle sentido, sin disfrutarlo. En ocasiones, los estudiantes preguntan cómo llevar esto a otros contextos (un campamento, una clase colectiva de mejoramiento físico de un centro cultural, un instituto, etc.) o que pasaría si se hiciera entre personas que no se conocen.

Aquí podría decir que termina la actividad reflexiva, pero no, aún queda una parte no guiada, espontánea, que surge de ellos. Todos los años se quedan al final de la clase uno o dos alumnos, quieren charlar, necesitan continuar esa apertura interior que comenzó en

la sesión. Quieren contarme más sobre cómo se sienten, qué están viviendo emocionalmente o simplemente desean darme un abrazo. El primer año esto último lo realizaron más personas, querían darme el pésame y yo agradecí todas las muestras de cariño y recibí los abrazos, dispuesta a aprender también con ellos. Además de estas muestras al terminar la clase, más tarde o días después hay estudiantes que escriben sobre la actividad en sus carpetas de aprendizaje, sus diarios de clase, el foro del aula virtual o los blogs de los grupos prácticos (lo único que es público). A continuación, recojo algunas citas que los propios autores hicieron públicas en la red:

(...) lo más importante es que seguramente una gran mayoría sentimos como si una parte de nosotros saliese de nuestro "Yo Interno" y viviésemos emociones y sentimientos que a diario no las solemos mostrar o simplemente se nos "olvida" que están presentes en todo momento (Jiménez, 2015).

Como una valoración inicial, esta clase nos pareció innovadora y en su parte final muy emotiva, la parte de los abrazos y su por qué, sin duda nos va a marcar en lo que nos queda de carrera (Blanco, Holgado y García Toro, 2015).

El contacto humano, el roce con otras personas, cada persona lo percibe de una manera diferente, en mi caso me envolví hacia la nostalgia, aguantando lágrimas en los abrazos aun intentando estar frío y entero y no dejándome llevar, quizás era porque necesitaba realmente ese abrazo. Para mí la actividad fue una bomba en emociones, pero quizás hubo personas para las que la actividad fue más amena ya que en ese momento el abrazo transmitía alegría, y un abrazo puede y debe también transmitir alegría, es lo bueno y divertido de ser tan diferentes y de que un simple gesto aporte al que lo recibe lo que él necesita en ese momento, sin necesidad de mediar palabra por ello, el potencial que tiene sobre nosotros un simple gesto como un abrazo es extraordinario, y lo bueno de todo ello, es que no cuesta trabajo. Por todo esto, aun acabando como acabé, me parece la actividad con más fuerza que hemos realizado hasta el momento (Valor, 2015).

Semanas después, en el formulario anónimo de evaluación global de la asignatura, donde siempre reservo un apartado para preguntarles si creen que debo seguir haciendo esta actividad el curso siguiente, la respuesta es unánime, dicen siempre que sí.

En estos diez años realizando esta actividad, me han ocurrido algunas cosas curiosas. Normalmente realizo la tarea con cada grupo de prácticas por separado, pero hubo un curso que cambié la dinámica. Y es que entre los dos grupos formados (A y B en aquel momento) había problemas. Estos enfrentamientos llegaron a las reuniones de coordinación del curso a través de los delegados y pensé que ese año debía hacer la práctica con ambos grupos y con el objetivo de contribuir a que disminuyeran esas desavenencias. Cuando planteé la actividad para ambos grupos, hubo algo más de tensión de lo que había experimentado hasta ese momento y la actividad duró más tiempo al ser tantos (90 alumnos aproximadamente); pero fueron bastantes estudiantes los que me dijeron que había sido muy positiva y un punto de partida para tratar de arreglar esos problemas. Otra circunstancia es que el paso del tiempo me ha permitido plantear la actividad con menos dolor, hasta este pasado curso 2015-16 que mi padre falleció cinco días después del aniversario de la muerte de mi madre. Nada más volver de los tres días de "recuperación" y gestiones, hice la actividad. Estaba nerviosa, inquieta y cansada. Por una parte, no quería realizar la propuesta, sentía que se llevaría energía que necesitaba pero, por otra, sentía que debía hacerla, aunque en aquellos momentos no sabía identificar la razón. Ya pasado el tiempo creo que en parte no quería desprenderme de ese ritual, pues no solo la fecha se había convertido en significativa, también recordar lo vivido a

través de esa actividad me conectaba con un tiempo en el que ella estaba más presente que nunca en mí. Lo que sí ocurrió esta vez al narrar la historia es que los estudiantes me preguntaron si había vuelto a ver a ese familiar, con el que estoy tan unida y con el que no pude conectar tras el fallecimiento de mi madre. Me preguntaron qué había pasado en esta nueva oportunidad, pero creo que querían escuchar que esta vez había sido un abrazo reconfortante, como quien espera un final feliz en una película, sin embargo, no hubo encuentro, él estaba a miles de kilómetros de distancia y no pudimos vernos.

Hasta ahora no he tenido la intención de compartir esta actividad más allá del aula. Ahora me doy cuenta de que he creado una poderosa narrativa que genera aprendizajes significativos y *feedback*, y que hubiera sido interesante ir recogiendo sistemáticamente estos datos, pero no sé si quiero comprometer la actividad prestando parte de mi atención a su medición. Me ocurre lo mismo con las fotografías, no he tomado imágenes en esos momentos, ni se me ha ocurrido desviar mi atención a algo así y, sin embargo, ahora me gustaría poder mostrar instantáneas de la acción en el aula. Sobre la narrativa creada, creo que se asienta en un proceso de creación de significados que interpretan los alumnos desde su identidad, contexto y momento particular que viven, en el que se ven a ellos mismos interactuar y les permite conocerse y cuestionarse. Pero no sólo eso, contar historias sobre nosotros mismos a otros o comunicarlas desde el movimiento expresivo también es una manera de construir la propia identidad y explorar la relación emocional que se establece con una experiencia vivida.

Para esta comunicación, nos planteamos en varias ocasiones analizar la actividad desde los propósitos y el marco teórico de la educación emocional. Cuando revisamos de nuevo el oportuno libro de la neurociencia aplicada a la educación física coordinado por Irene Pellicer (2015), nos planteamos desmembrar la actividad, para mostrar que es una buena práctica, desde sus fundamentos de la conciencia, la regulación y la autonomía emocional, la competencia social y las habilidades de vida y bienestar, *repensarla* desde las expectativas, las atribuciones y las aspiraciones, incluso desde los aspectos más didácticos sobre el planteamiento de situaciones novedosas (retos), desde la pedagogía del éxito (lo significativo), desde la necesidad de vivir distintas experiencias emocionales que generen satisfacción (que no alegría, ¡cómo confundimos esto en educación física!) o desde el aprendizaje situado y contextualizado. Sin embargo, la actividad creemos que es una buena práctica y su mayor valor residía para esta comunicación en compartirla y desnudarla tal cual es, pues su consistencia y su coherencia residen tanto en el *feedback* de los estudiantes como que fue una actividad que salió de lo más auténtico e interior de mi persona. Quiero seguir haciendo esta actividad y si un día detecto que ya no debo, por el motivo que sea, espero saber abandonarla. No sé si ese día llegará antes o después, eso lo dejo al curso de la vida.

Los tres lados del abrazo

Mi nombre es Pablo Sotoca y no soy el alumno que paró a Marta por la calle, pero bien podría haber sido yo. Veo que la actividad ha ido evolucionando y es bonito ser consciente. Pero yo tuve la suerte de estar en esa primera clase del 2008. Para recordar el momento, como apuntaba Marta anteriormente, recojo con cariño las líneas de mi diario de clase del 5 de marzo de aquel año:

(...) Se hizo el silencio. Sólo teníamos que abrazarnos. Era un momento para expresar sentimientos, un "estoy aquí", un "no estás sólo"... Nunca había recibido tantos abrazos de tanta gente distinta y

con el sentimiento con el que me los han dado hoy. Hace meses éramos desconocidos y hoy nos abrazamos con fuerza. (Sotoca, 2008).

Ilustración 3: Fotografía de la actividad “de los abrazos” (2008).



Recuerdo que la actividad me impactó tanto que investigué más sobre el tema. Elaboré un documento para mis compañeros que titulé *abrazología*. Sabemos que la propuesta de abrazar solicita sentir el calor de otra persona que recibe al otro tal cual es, que promueve acercamiento hacia los demás de manera consciente, que demanda escucha corporal y conciencia de uno mismo, apostando por el bienestar desde vivir un momento dedicado a ti y a otro, desde una atención hacia el sentir corporal. Sin duda una actividad que me removió por dentro, me hizo pensar y me invitaba a seguir compartiendo.

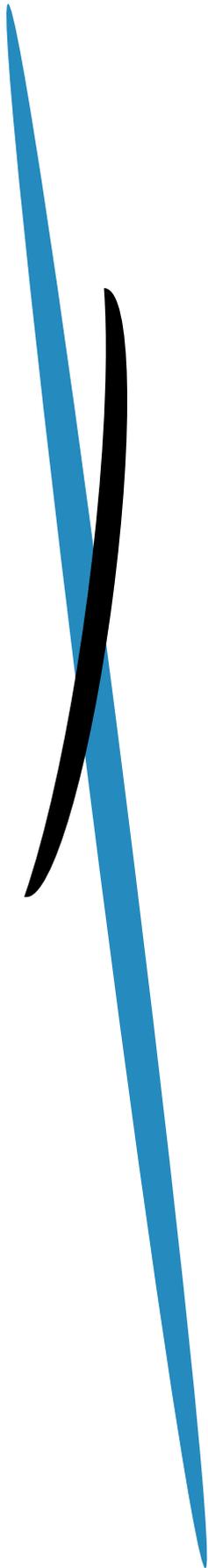
Desde hace cuatro cursos soy profesor de Educación Física en un A.C.E (Aula de Compensación Educativa) y en la actualidad también soy Profesor Asociado en la Universidad de Alcalá en el mismo departamento que Marta. En el colegio tengo alumnas que tienen vidas complicadas, con mucha historia detrás, personas que requieren un cariño especial. Esta actividad siempre funciona y se prestan a querer repetirla. Sirve para limar asperezas entre compañeras, afianzar relaciones, crear vínculos, sentirse queridas; el gran poder del abrazo, desde sus tres lados. Qué importante es abrazar con tacto, qué necesario es sentirse abrazado. Pero qué bonito es poder provocar momentos para que la gente se conecte de manera auténtica. Si en el mundo hubiera más abrazos, sería un lugar mejor. La cadena continúa.

Agradecimientos

Quiero aprovechar la oportunidad para agradecer a todos los estudiantes de CCAFYDE que vivieron esta propuesta y al familiar que, sin saberlo, inspiró la actividad.

Bibliografía

- Blanco, E., Holgado, G., y García Toro, J. (5 de marzo de 2015). El poder de un abrazo. [Mensaje en un blog]. Disponible en: <http://expresioncorporalydanzaa.blogspot.com.es/2015/03/el-poder-de-un-abrazo.html> [Consulta: 20 noviembre 2016].
- Coterón, J., Sánchez, G., Montávez, M., Llopis, A., y Padilla, C. (2008). Los cuatro ejes de la dimensión expresiva del movimiento. En G. Sánchez et al. *Expresión Corporal. Investigación y acción pedagógica*. Salamanca: Amarú, 145-155.
- Fullat i Genís, O. (2002). Educamos a un cuerpo. *Educación*, 209, 21-36.
- Jiménez, J. (13 de abril de 2015). Un abrazo. [Mensaje en un blog]. Disponible en: <http://expresioncorporalydanzab.blogspot.com.es/2015/04/el-abrazo.html> [Consulta: 7 diciembre 2016].
- Pellicer, I. (coord.). (2015). *NEUROEF: la revolución de la educación física desde la neurociencia*. Barcelona: INDE.
- Sotoca, P. (2008). *Diario de clase de Expresión Corporal y Danza*. (manuscrito no publicado). Universidad de Alcalá.
- Valor, J. (2 de abril de 2015). Abrazoterapia. [Mensaje en un blog]. Disponible en: <http://expresioncorporalydanzac.blogspot.com.es/2015/04/abrazo-terapia.html> [Consulta: 7 diciembre 2016].



PÒSTERS PÓSTERS

INTRODUCCIÓN

Las personas adultas tienen por lo general una concepción del aprendizaje alejada del aspecto lúdico, del juego, de la expresión corporal o exteriorización de los sentimientos y emociones, entendiendo que el aprendizaje del adulto debe ser por encima de todo serio.

Bases psicológicas y pedagógicas del aprendizaje adulto.

Una persona adulta es aquella que está en condiciones de aceptar responsabilidades, actuar bajo el dominio de la razón y equilibrar su personalidad. Se entiende para definir la situación de adultez, dos aspectos:

- Los acontecimientos políticos, económicos y sociales que la persona le ha tocado vivir y que lo han marcado socialmente y culturalmente.*
- El sistema socio-cultural y económico-laboral, que es el que determina los roles a asumir por los individuos y definen su status de edad en cada estrato.*

NUESTRA PROPUESTA PEDAGÓGICA

- **Aprender para saber.** Adquirir los conocimientos básicos culturales que necesita todo ciudadano (alfabetización, conocimientos culturales básicos, alfabetización en TIC...).
- **Aprender para ser.** Alcanzar un adecuado desarrollo personal y familiar.
- **Aprender para vivir en comunidad.** Adquirir una educación cívico-social suficiente para su actuación social.
- **Aprender para hacer.** Disponer de una formación técnico-profesional que le permita su integración y desarrollo laboral.

ALGUNOS EJEMPLOS DE ACTIVIDADES MOTRICES

Para la interiorización del pulso:

- Caminar siguiendo una pulsación (música grabada o en directo).
- Caminar al doble de la pulsación.
- Caminar a la mitad de la pulsación.
- Caminar siguiendo una pulsación y percutiendo con las manos al doble de rápido.
- Caminar siguiendo una pulsación y percudir con las manos a la mitad de rápido.

**PERFIL DE ALUMNADO**

Personas mayores con distintos perfiles cognitivos y facultades psicomotrices, auditivas o visuales.

**METODOLOGÍA DOCENTE**

Fundamentada en los principios del método pedagógico creado por Emile J. Dalcroze, la *Euritmia*. La sensibilidad nerviosa (*sensibilité nerveuse*) permite reconocer y experimentar todos los matices cualitativos de la actividad motriz. El objetivo de la plástica animada es conseguir el equilibrio entre las acciones corporales, permitiendo sentir y expresar la música corporalmente. Tanto el Lenguaje Musical como el Lenguaje Corporal pueden comportarse como medios comunicativos, nutriendose el uno del otro.

ALGUNAS CONCLUSIONES

Podemos decir que música y movimiento son elementos inseparables, entendiendo el movimiento como la interacción y actuación en el mundo como herramienta de aprendizaje o herramienta para la comunicación musical.

El alumnado adulto está siendo el juego a su término se plantea dentro de sus necesidades de adulto, es decir, por conseguir estados esperados o deseados en su aprendizaje.

Cabe adaptarse, además de a la diversidad de la a una programación y una metodología en persona donde la expresión corporal puede ser una como herramienta para adaptar la enseñanza a las necesidades.

ALGUNOS RESULTADOS

Las actividades que implican movimiento permiten una mejora asimilación de los contenidos.

El grupo como herramienta de aprendizajes permite trabajar de manera globalizada los contenidos de la asignatura de Lenguaje Musical.

La práctica de actividades que implican el uso del cuerpo a la vez potencian la motricidad y el bienestar para la persona.

El desarrollo de la lateralidad supone una mejora en la atención, potenciando la motricidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cooda, J., Martín C y Viciano, V. (2004). *Las canciones mortales*. Barcelona: Inde.
- Fernández, A. (1996). *La formación ocupacional en el marco de la formación continua de adultos*. HERMERO, B, et al. (Coord.) Formación profesional ocupacional. Sevilla: G.I.D.
- Prago, D. (Ed). *The Approach of Emile Jacques-Dalcroze. Alliance for Active Music Making* [En línea] en: http://www.allianceforactivesound.com/resources_alia_m_dalcroze.html [Consulte: 10 de Julio de 2013].
- González, A.P. (1996). Hacia un nuevo modelo de formación de personas adultas. *Diálogos*, 6-7, 5-10.
- Janzen, M.L. (2004). *Embodiment in Dalcroze Eurhythmics*. Oulu: Oulu University Press.
- Knowles, M.S. (2001). *Andragogía. El aprendizaje de los adultos*. México: Oxford University Press.

Emocions i *Mindfulness*: propostes interdisciplinàries des del moviment i la música

INTRODUCCIÓ

- Algunes recerques han demostrat que el *Mindfulness* té efectes positius en el tractament del dolor crònic dels pacients, l'estrès laboral, el creixement personal i l'àmbit educatiu.
- Pot millorar la capacitat atencional, la concentració, l'autoregulació emocional i l'autoconeixement, les quals, ajuden al fet que gaudim millor del moment present i aprenguem a relaxar-nos front a situacions complexes.
- Alguns centres educatius han adoptat aquests programes per a pal·liar algunes problemàtiques dels seus alumnes i professors, millorar la qualitat de vida i el clima de convivència a les aules.

AUTORS:

- SARA MORET PUIG
Escola Vedruna Gràcia, Barcelona
- JOSEP GUSTEMS CARNICER
Universitat de Barcelona
Jgustems@ub.edu
- CATERINA CALDERON GARRIDO
Universitat de Barcelona

Què és el *mindfulness*?

- *Mindfulness* és la traducció anglesa de *Sati*, que significa «consciència, atenció i recorda». La traducció més emprada és la d'«atenció plena» o «consciència plena» (Simón, 2010).
- La «plena consciència» és una actitud vers l'experiència; una manera de relacionar-nos amb la vida, amb la promesa d'alleugerir els sufriments i de convertir la vida en una realitat rica i plena de sentit (Siegel, 2010).
- Per a Thich Nhat Hanh (1995), el *Mindfulness* manté viva la consciència en nosaltres mateixos i en el moment present. Per aconseguir-ho, Jon Kabat-Zinn (2004) planteja que es requereix posar atenció d'una forma especial: intencionadament, en el moment present i sense jutjar.

La pràctica del *Mindfulness*

1. La respiració com a eix transversal
2. Observar la nostra ment
3. Accions conscients quotidianes
4. Ampliar la positivitats

PROGRAMES

- Per a docents:**
- Cultivating Awareness and Resilience in Education (CARE)
 - Mindfulness-Based Wellness Education (MBWE)
 - Stress Management and Relaxation Techniques in Education
- Per a alumnes:**
- Learning to breathe
 - Aules felices: Psicologia positiva aplicada a la Educació
 - Inner Kids
 - Inner Resilience Program (IRP)
 - Programa TREVA (Tècniques de Relaxació Vivencial aplicades en el Aula)
 - B Stop, Breathe and Be. Mindfulness in Schools Project (MISP)
 - Programa PINEP (Programa de Intel·ligència Emocional Plena)
 - RESPIRA—Conciencia para el Bienestar en la Escuela

PROPOSTES D'INNOVACIÓ

Postura i relaxació corporal

- Experimentar sensació de tensió i relaxació de diferents músculs per aprendre a identificar quan estan relaxats i quan no ho estan.
- Massatge per parelles estirats a terra (pellta, simulant les passes de diferents animals, fer una pizza, etc.), massatge facial, massatge drets simulant una duba o la pluja.
- En parelles, un copiarà al company com si fos un mirall. Primer comença per la cara i a poc a poc s'afegixen diferents parts del cos.
- En parelles, un fa d'escultor i l'altre de model. L'escultor col·locarà el model com consideri i es quedarà quiet. Després haurà de reproduir l'escultura d'un company i finalment saber imitar una posició de l'escultura guiant-se només pel tacte.
- En parelles, un fa de titella i l'altre de titellaire. No es pot tocar el titella, sinó que han de moure els membres amb els fils imaginaris que els condueixen.
- Experimentar la sensació de centre de gravetat mitjançant la rotació del tronc, asseguts a terra i drets.
- Representar corporalment que s'és una flor, marbre o una canya de bambú, i el company ha d'intentar moure a la seva parella.
- Aprendre i practicar deu postures bàsiques del yoga.

OBJECTIUS

- Conèixer les principals aportacions educatives del *Mindfulness*.
- Conèixer els principals programes educatius basats en el *Mindfulness*.
- Revisar les activitats de moviment proposades des de l'educació musical amb objectius basats en la consciència plena.

METODOLOGIA

- Revisió documental dels principals autors sobre *Mindfulness* i meditació
- Cerca a Internet de les propostes educatives internacionals sobre *Mindfulness*
- Revisió documental sobre les propostes de moviment conscient fetes principalment des de l'educació musical i amb una mirada interdisciplinària
- Disseny de propostes d'innovació docent

CONCLUSIONS

- Hi ha molts autors que emfasitzen els aspectes atencional i corporals a l'hora de proposar experiències musicals: Willems, Martenot, Alexander, Suzuki...
- Cal controlar els moviments corporals en l'execució musical, prenent més consciència de cada acte, evitant els moviments i pensaments inútils, cercant «l'acte just».
- La majoria de propostes estan inspirades en el Programa d'Escoles Despertes (*Wake Up Schools*, de Thich Nhat Hanh) i el Programa MBSR (*Mindfulness Based Stress Reduction*, de John Kabat Zinn).

BIBLIOGRAFIA

- Moret, S., Gustems, J., Calderón, C. (2016). Música i *Mindfulness*: una mirada interdisciplinària. *Aloma, Revista de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, 34(2), 107-117.
- Nhat Hanh, T. (1995). *Cómo lograr el milagro de vivir despierto. Un manual de meditación*. Barcelona: C.E.N. Cedel.
- Siegel, R. D. (2010). *La Solución Mindfulness. Prácticas cotidianas para problemas cotidianos*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Simón, V. (2010). *Mindfulness y psicología: presente y futuro*. *Revista Cuaderns del Col·legi Oficial de Psicòlegs de la Comunitat Valenciana: Informació psicològica*, 100, 162-170.
- Kabat-Zinn, J. (2004). *Vivir con plenitud las crisis. Cómo utilizar la sabiduría del cuerpo y de la mente para afrontar el estrés, el dolor y la enfermedad*. Barcelona: Kairós.

Fonaments psicològics per la millora del Pla d'Acció Tutorial (PAT) a la formació de Mestres de Primària (menció d'Educació Física) a la Universitat de Barcelona

José Gustems, (jgustems@ub.edu), Eugènia Arús, Ana Ayuste, Albert Batalla, Roser Boix, Caterina Calderón, Diego Calderón, Júlia Castell, Edmon Elgstrom, Montserrat Fons / Martina Kieling, Teresa Kirchner, Carolina Martín, Marta Oporto, Salvador Oriola, Andrés Torres, Ann E. Wilson.



XIII Jornades d'Educació Emocional
EDUCACIÓ EMOCIONAL A
L'ACTIVITAT FÍSICA I L'ESPORT
Barcelona, 31 de març-1 d'abril de 2017

INTRODUCCIÓ

La tutoria com a funció docent és un procés fonamental en el marc de l'EEES. El desenvolupament del PAT específic per a mestres d'educació primària ha de garantir l'acompanyament, l'assessorament i el rendiment acadèmic de l'estudiant.

Una mostra proposa preveure i introduir en el PAT alguns aspectes de caràcter psicològic que sovint queden desatesos però que guarden una estreta relació amb el rendiment acadèmic, el compromís, la motivació, l'autoficació i l'afortament a l'estres.

Aquesta recerca està finançada pel REDICE 2016-156 UB.

METODOLOGIA

Disseny i selecció del model investigador

Estudi de tipus exploratori, prospectiu, transversal que combina metodologia descriptiva i correlacional. Aquesta opció s'emmarca dins el paradigma interpretatiu d'un model mixte que combina dades quantitatives i qualitatives que es complementaran i relacionaran.

Participants

Participen en aquest projecte estudiants de primer i de quart cursos de les titulacions del grau de Mestre en Educació Primària i la doble titulació a la UB del curs 2016-17.

Estudiants (n = 269) i professors (n = 20)

Instruments

Dades sociodemogràfiques i acadèmiques, Compromís acadèmic (UWESS-8), Escala d'Estres Percebut (PSS), Autoficació (NGSE), Estratègies d'afortament (CRI-A), Motivació (MSLQ), Proves de rendiment acadèmic.

Anàlisi descriptiva, Coeficients de correlació de Pearson, equacions de regressió jeràrquica, Prova F de Fisher-Snedecor per a diferències intergrups.

CONCLUSIONS

La informació obtinguda en la prova pilot sobre el grau i el tipus d'engament, compromís, vigor, dedicació i absència i les dimensions acadèmiques, conductives, cognitives i afectives involucrades ens permet evidenciar diferències entre els grups de 1r i 4r entre els diferents graus per a dissenyar propostes d'accions de PAT adaptades a aquests diferents contextos.

Les conclusions ens són provisionals, ens permeten revalorar el PAT d'aquests graus i mencions, millorar l'atenció personalitzada i qualitat del sistema tutorial de l'alumne un dels estàndards d'acreditació a les avaluacions de les universitats.

S'espera poder arribar entre la comunitat científica dades rellevants per a la professió i la formació docent de la titulació de mestre en Educació Primària (menció Ed. Física).

OBJECTIUS

L'objectiu general de l'estudi és conèixer elements implicats en el nivell de compromís acadèmic de l'alumnat del grau de Mestre (Educació Primària) doble titulació, menció Educació Física a la Universitat de Barcelona (UB), analitzant factors psicològics que puguin repercutir o explicar-lo, com l'estres, l'afortament, la motivació acadèmica, el rendiment, l'autoficació, així com l'opinió dels docents sobre els recursos emprats a la nostra institució per a elaborar propostes de millora del PAT.

	Objectius específics	Metodologia
Objectiu 1	Analitzar diferències entre alumnes de grau respecte al compromís acadèmic i els factors psicològics associats.	Aplicació del protocol de proves. Introducció de les dades. Anàlisi estadística dels resultats.
Objectiu 2	Analitzar diferències entre alumnes de primer i quart curs del grau, en el compromís i els factors psicològics associats.	Anàlisi estadística dels resultats.
Objectiu 3	Analitzar opinions d'alumnes respecte a les variables contextuals de la UB que influeixen en el compromís acadèmic.	Creació de qüestionaris ad-hoc online. Anàlisi estadística dels resultats.
Objectiu 4	Conèixer l'opinió de professors respecte als recursos docents i institucionals que influeixen en el compromís acadèmic dels alumnes d'aquests graus.	Creació de qüestionaris ad-hoc online. Aplicació dels qüestionaris. Anàlisi estadística dels resultats.
Objectiu 5	Proposar un pla d'actuació que enriqueixi les propostes del PAT per aquests graus.	Elaboració d'informes de recerca. Elaboració d'un manual de bones pràctiques de PAT per al grau de mestres.
Objectiu 6	Difusió dels resultats.	Difusió dels resultats. Redacció final de la memòria.

RESULTATS

Els resultats de la mostra prova pilot d'estudiants (66,6% dones) indiquen que els compromisos acadèmics, estres i l'afortament les dones i homes difereixen significativament.

Les dones van informar d'una major puntuació en vigor ($p < 0,001$), dedicació ($p < 0,003$), absència ($p < 0,15$), i van obtenir puntuacions significativament més elevades en estres percebut ($p < 0,000$), aproximació al rendiment ($p < 0,867$), evació del rendiment ($p < 0,033$), aproximació a la maestría ($p < 0,000$) i evació de la maestría ($p < 0,001$).

REFERÈNCIES

- Carr, S., Coltrane, S., O'Leary, M., i Eiser, D. (2012). Attachment dimensions as predictors of mental health and psychosocial well-being in the transition to university. *European Journal of Psychological Assessment*, 28 (1), 157-62.
- Riua, A., Mes, A., i Curqueu, F. L. (2015). Social and study-related stressors and response: effects on university students' achievement and academic performance. *Learning and Individual Differences*, 37, 243-248.



Factores sociodemográficos, clínicos y psicológicos asociados con la actividad física en pacientes con cáncer de colon

Caterina Calderón (ccalderon@ub.edu), Carmen Beato Zambrano, Paula Jiménez-Fonseca, Alberto Carmona-Bayonas, Eva Martínez de Castro, Montserrat Mangas, M Ángeles Vicente, Oliver Higuera Gómez, Avinash Ramchandani, Ismael Ghanem Cañete, María del Mar Muñoz Sánchez, Beatriz Castelo, Alejandra Rodríguez Capote, M^a Dolores Mediano Rambla, Jacobo Rogado Revuelta, M^a Niveles Gómez Camacho

Introducción:

El tratamiento temprano del cáncer de colon se relaciona con la supervivencia y la calidad de vida (Fernández Rodríguez et al., 2011).

Objetivos:

El objetivo de este trabajo fue conocer los determinantes (psicológicos, socio-demográficos y clínicos) en el pre y post-tratamiento con quimioterapia en pacientes con cáncer de colon.

Método:

Estudio multicéntrico, observacional. Se incluyeron 212 pacientes con cáncer de colon, operados y que inician tratamiento con quimioterapia complementaria.

Se analizaron el ejercicio físico y la calidad de vida (EORTC QLQ-c30), el dolor (Brief Pain Inventory), y las estrategias de afrontamiento (Mental Adjustment Cancer).

Resultados:

El 65% eran hombres con una edad media de 63 años (SD = 11). 72% estaban casados o en pareja, sin estudios un 36% y con estudios primarios un 35%, el 70% no trabaja y el cáncer era un estadio III en un 73% de los casos y I-II en el resto de pacientes. El tiempo de aparición de síntomas y la primera consulta fue de promedio 20 días antes en pacientes con buenos hábitos de ejercicio.

La mayoría de pacientes que habitualmente realizan ejercicio físico durante el tratamiento presentan mejor salud y calidad de vida (ambos $p < 0,001$), menos síntomas generales ($p = 0,012$), menos síntomas funcionales ($p < 0,001$), y menos estrategias de afrontamiento desadaptativas ($p < 0,001$).



Conclusiones:

El ejercicio regular es eficaz para disminuir la percepción de dolor y mejorar el bienestar personal de las personas que en tratamiento con quimioterapia.

Referencias:

Fernández Rodríguez, C., Padierna Sánchez, C., Villoria Fernández, E., Amigo Vázquez, I., Fernández Martínez, R., & Peláez Fernández, I. (2011). [Impact of anxiety and depression on the physical status and daily routines of cancer patients during chemotherapy]. *Psicothema*, 23(3), 374-81. <http://doi.org/10.1378/psico.10-2917>





Ejercicio físico en mujeres con cáncer de mama durante el tratamiento con quimioterapia

Paula Jiménez-Fonseca¹, Alberto Carmona-Bayonas², Oliver Higuera Gómez³, María Carmen Soriano Rodríguez⁴, Avinash Ramchandani⁵, Sara García Serrano⁶, Alejandra Rodríguez Capote⁷, Ismael Ghanem Cañete⁸, Jacobo Rogado Revuelta⁹, Margarita Mut Lloret¹⁰, M² Dolores Fenor de la Maza¹¹, Teresa García¹², Pilar de la Morena del Barrio¹³, Carlos Jara¹⁴, Caterina Calderón¹⁵

HU Central de Asturias, Oviedo¹, HU Morales Meseguer, Murcia^{2,12,13}, HU La Paz, Madrid³, Hospital Virgen de La Luz, Cuenca⁴, HU Insular de Gran Canaria, Las Palmas⁵, HU de la Santa Creu i Sant Pau⁶, HU de Canarias, Tenerife⁷, HU La Paz, Madrid⁸, HU La Princesa, Mallorca^{9,11}, HU Son Espases, Mallorca¹⁰, HU Fundación Alcorcón, U. Rey Juan Carlos¹⁴, Facultad de Psicología, UB¹⁵

Introducción:

El ejercicio físico, practicado de manera apropiada, es una buena herramienta para fomentar la salud y el bienestar de la persona.

Objetivos:

El objetivo de este estudio es comparar mujeres con cáncer de mama con buenos y/o malos hábitos de ejercicio durante la quimioterapia en capacidad funcional, estado físico, y psicológico.

Método:

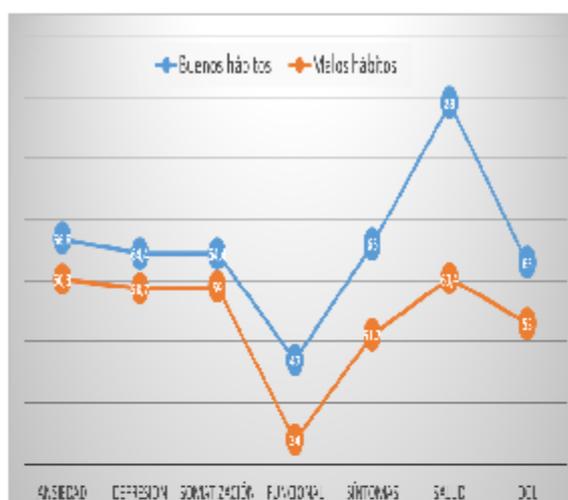
Estudio prospectivo, multicéntrico, nacional y observacional en mujeres con cáncer de mama, en estadio I-III (no metastásico) que reciben quimioterapia complementaria. Para la recogida de la muestra se ha contado con 11 centros españoles y 15 investigadores del Grupo de Cuidados Continuos de la Sociedad Española de Oncología Médica (SEOM).

Las pruebas aplicadas fueron: Capacidad funcional (Charlson Index), estado psicológico (Brief Symptom Inventory, BSI) y calidad de vida (EORTC QLQ-C30).

Resultados:

Participaron 159 mujeres de 53 años (SD = 11) con cáncer de mama operadas y que iniciaban tratamiento con quimioterapia. El 63% estaban casadas o con pareja, el 55% no trabajaba.

Las mujeres con mejores hábitos de salud y ejercicio físico presentaron mejor calidad de vida ($p < 0,001$), menos síntomas físicos ($p < 0,001$), menos depresión ($p = 0,018$), y menos ansiedad ($p = 0,047$) que las mujeres con hábitos de vida poco saludables. No se hallaron diferencias significativas en la edad, capacidad funcional, y somatización.



Conclusiones:

Mantener unos buenos hábitos de ejercicio durante el tratamiento con quimioterapia repercute en una mejor calidad de vida y mayor bienestar psicológico en las mujeres con cáncer de mama operado con intención curativa.



XIII Jornades d'Educació Emocional. Educació Emocional en la activitat física i el deporte
Barcelona(España)



LA COMUNICACIÓN DE LAS EMOCIONES A TRAVÉS DEL MOVIMIENTO GIMNÁSTICO

Grau, R., Busquets, A. y Mateu, M.

INEFC (Institut Nacional d'Educació Física de Catalunya -Centre de Barcelona-)



¿Un movimiento gimnástico puede comunicar emociones?

Comunicación
Sistemas de comunicación no verbal
(Foyatou, F. (2005))



Emociones
Básicas
(Bisquerra R. & Pérez, M. (2007); Davis, Ch. (1980)(1972); Ekman, P. (1973))



Deporte
Gimnasia artística
(Espinós, E. (2002))



T
E
A
T
R
A
L
I
D
A
D

E S T U D I O

El objetivo del estudio es determinar si es posible la comunicación de emociones mediante los movimientos acrobáticos

Estamos investigando el proceso de comunicación de las emociones que se originan en el comportamiento no verbal durante el movimiento gimnástico. Para ello hemos realizado un estudio observacional donde expertos en teatro y no-expertos determinarán qué emociones básicas se les comunican a través de la acrobacia incorporada en un espectáculo teatral.

Muestra



Se creó conveniente realizar los estudios sobre una escena donde el investigador principal fuese el intérprete, dado que para realizar este tipo de espectáculos gestuales se necesita un especialista en la materia. En segundo lugar era necesario una escena donde solamente se visualizase un personaje para poder realizar los estudios de observación correctamente. En tercer lugar, existe una investigación teatral previa donde se integró la acrobacia realizada en la escena. En cuarto y último lugar, la escena, con unos antecedentes dramáticos, puede entenderse sin necesidad de explicar el espectáculo íntegro. La escena tiene una duración de 9 minutos y 22 segundos y aquí es donde el personaje hace un giro evolutivo de la calma a la locura a través de la repetición de acciones en el espacio utilizando la reiteración como elemento poético y literario.

Metodología Observacional
(Argente, M.T. & Hernández, A. (2016))



DISEÑO OBSERVACIONAL:
Puntual, no metódica y unidimensional.

NÚMERO DE PARTICIPANTES:
40 (30 expertos y 10 no expertos en teatro).

UNIDAD DE OBSERVACIÓN:
Secuencia temporal de movimientos.

MUESTRA:
Fragmento de un espectáculo acrobático.

***INSTRUMENTO DE REGISTRO:**
Línea 1, f.

***INSTRUMENTO DE OBSERVACIÓN:**
Sistema de categorías con las 6 emociones básicas (alegría, tristeza, miedo, asco, ira y sorpresa) y una categoría denominada "nada".

Previsión de resultados

Nuestra previsión sobre los resultados nos conduce a pensar que los movimientos gimnásticos o acrobáticos podrían comartarse de sentido emocional y/o expresivo siempre que estén configurados a través de los sistemas de comunicación no verbal adecuados.

Esta verificación nos acerca a la posibilidad de educar para comunicar emociones de forma intencionada en situaciones "artificiales" y notoriamente complejas, como por ejemplo, deportes artísticos (gimnasia, natación sincronizada, patinaje artístico), espectáculos (circo, teatro) o docencia (expresión y educación emocional y corporal a través de la educación física).

Referencias bibliográficas

- Argente, M.T. & Hernández, A. (2016). Metodología observacional y protocolo del deporte desde la mirada del análisis cualitativo. *Deportes* 28(1), 41, pp. 32-40.
- Bisquerra, R. & Pérez, M. (2007). Las competencias emocionales. *Educación* 31(1), 4-23, pp. 16-22. Facultad de Educación UNED.
- Davis, Ch. (1972) (1980). La expresión de las emociones en los niños y en el teatro. *Estudios sobre el teatro*.
- Ekman, P. (1973) *Emotion and facial expression*. New York: Academic Press.
- Espinós, E. (2002). La acrobacia en gimnasia artística, natación y exhibición. *Barcelona: IEF*.
- Foyatou, F. (2005). La comunicación no verbal: algunas de sus perspectivas de estudio e investigación. *Revista de Investigación Lingüística*, 10(2), 7-15.

XIII Jornades d'Educació Emocional, 31 de marzo y 1 de abril de 2017, Barcelona mcgrau@hotmail.com

EL REpte COMPETENCIAL DE SOSTENIR-SE A UN MATEIX EN LA SOLITUD D' ESPAIS NATURALS INUSUALS I FAUNA SALVATGE

Dra. Teresa Godall Castell – tgodall@ub.edu
 Daniel Martínez Corominas – dmartinezcor@gmail.com
 Universitat de Barcelona
 Facultat d'educació

INTRODUCCIÓ

Actualment, creix el nombre d'esportistes que viuen reptes en solitari i en espais naturals inusuals, allunyats d'altre gent i envoltats de fauna salvatge amb respostes imprevisibles cap a la seva presència. Tot i que també apareixen, no són visibles habitualment en els mitjans de comunicació, però sí en les xarxes socials. L'element en comú als protagonistes de la nostra investigació és l'oceà i la recerca de pràctiques tradicionals no invasives amb l'entorn. En la seva pràctica habitual, romanen en la més profunda soledat i és en aquesta on senten que desenvolupen la seva intel·ligència emocional a nivell personal. S'escolten, es regulen, es motiven i actuen buscant l'emoció que desperta en ells el portar a terme la seva pràctica esportiva envoltats de la natura més salvatge. Què tenen en comú tots ells? Quines són les seves motivacions? Segons ells mateixos, són amants de la vida i de sentir-se vius. I el que desperta en ells gaudir de la seva pràctica esportiva en espais naturals inusuals i amb fauna salvatge és un gran número d'emocions.



Rai Puig
 Recordaràs els moments, no els dies.
 Follow your dreams!



Paco Acedo
 Siento que esa parte de animal salvaje que tenemos dormida, despierta y se encuentra como en casa.

DESENVOLUPAMENT

Hem seguit les actuacions de cinc esportistes amb un perfil molt particular de pràctica esportiva a la natura més salvatge. L'enfocament que hem donat a la investigació ha estat l'aprofundiment en tres aspectes comuns a aquests esportistes: autoconsciència, autoregulació i motivació en relació a la situació a la que s'enfronten; i relació que estableixen entre tècnica, autoconeixement, plaer i repte personal. La metodologia utilitzada ha estat entrevistes en profunditat i l'anàlisi i seguiment de la seva presència, al llarg de dos anys, a xarxes socials i els seus blocs i pàgines web; i posteriorment analitzar trets comuns i diferencials sobre motivació, formació tècnica, emocional i humana.



Miguel Lozano
 La passió i l'entorn natural són el veritable motor de la meua activitat esportiva.

RESULTATS

Ens hem plantejat tres objectius: identificar els elements comuns a les persones que practiquen esport en la natura més salvatge; extreure les seves motivacions intrínseques; i conèixer quina vivència o reacció emocional desperten en l'alumnat. Ens preguntem: la globalització que vivim actualment ens fa perdre el valor de la intel·ligència emocional a nivell personal? Estem enfocant la formació de l'alumnat en el creixement personal o social? Podem ser conscients de les emocions quotidianes a través d'històries de vida i d'aventura? Podem veure com l'experiència d'aquests esportistes desperta en l'aprenentatge de l'alumnat i el seu creixement personal un impacte molt positiu.

DISCUSIÓ

Ens ha sorprès el grau d'implicació educativa de la majoria d'aquests esportistes: com cuiden i es dediquen a la formació de practicants de totes les edats, coneixements i condicions. Tenen clar que assumeixen riscos i ensenyen a prendre consciència de la responsabilitat i de la planificació, de la previsió i de l'autoconeixement personal i emocional. Tot allò que hem après en la recerca creiem que fàcilment es pot transferir a l'educació emocional dels infants i sobretot dels adolescents. Pensem que la manera com reaccionem emocionalment és encara un tema pendent en la nostra cultura i en la nostra manera quotidiana de compartir allò que sentim i allò que ens fa acceptar reptes i viure'ls amb llibertat i responsabilitat al mateix temps.



Tara Mulvany
 Estic agraïda per sentir-me lliure i fer-ho en companyia d'animals.



Jessica Watson
 Recordo l'emoció de veure una balena blava i un estel fugaç creuant el cel nocturn per sobre el meu vaixell.

BIBLIOGRAFIA

RIERA, R. (2011) *La Connexió emocional: formació i transformació de la nostra manera de reaccionar emocionalment*. Barcelona, Octaedro.
 ASENSIO, J. M., GARCÍA, J., NÚÑEZ, L., LARROSA J. (2006). *La vida emocional. Las emociones y la formación de la identidad humana*. Barcelona, Ariel.
 BISQUERRA, R., IGLESIAS, M. J., HUÉ, C., COUCE, A. (2004) *El reto de la educación emocional en nuestra sociedad*. La Coruña, Universidade da Coruña.

RECURSO DE FACILITACIÓN EMOCIONAL



Crear desde el interior* Carmen Sanjuán Pertusa*

Presentación de la herramienta:
(30 cartas + dossier de trabajo con textos inspiradores + instrucciones)
Una propuesta para entrenar la percepción sensorial.
Aprender a activar la atención del aquí y el ahora para enseñar a encontrar el "sí mismo" emocional.

**UNA HERRAMIENTA ESPECÍFICA PARA EL DOCENTE DE INFANTIL Y PRIMARIA
UNA HERRAMIENTA TRANSVERSAL PORQUE PUEDE VEHICULAR DIFERENTES APRENDIZAJES**

PROPUESTA

Cada carta contiene la ilustración de un lugar y tres verbos o acciones simbólicas.
Tanto la ilustración como las acciones simbólicas promueven las conexiones emocionales del niño/a (el jugador).
Al describir el lugar se potencia la expresión emocional y se realiza un ejercicio de observación del propio interior.
Las cartas pueden ser el detonante para hablar o comunicar con ese mundo personal—único, oculto y diferente—. El adulto puede ayudar al niño/a a que verbalice sus inquietudes a través de la descripción del lugar, invitándole a que lo haga desde todos sus sentidos.

OBJETIVO

Entrenar y potenciar la expresión emocional de los niños a través de la conciencia de los cinco sentidos básicos: vista, oído, olfato, gusto y tacto.
La descripción potencia la observación y la expresión metafórica.

METODOLOGÍA

Necesita la supervisión de un adulto.
Tiene un soporte específico de juego, el azar, porque permite una distensión en la búsqueda de palabras para expresar la descripción del lugar metafóricamente.
La carta propone al niño/a describir un lugar físico elegido al azar.
Dependiendo de su estado emocional, su experiencia estética es diferente.
Según la etapa infantil o primaria puede reducirse el número de cartas a utilizar (10 cartas para la etapa de infantil).

DE LA FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

"El entrenamiento de la intuición natural de cada individuo es planteable"
Sternberg, R (1995)

"Que tienen en común artistas, músicos y poetas que tienen la habilidad de pensar metafóricamente."
Ramachandran, V. (2012)

"La capacidad de un niño/a pequeño para construir nuevos espacios conceptuales raramente es apreciada aun por sus afectuosos padres."
Boden, M. (1996)

"Aprender es usar los músculos del alma y de la mente para que no se duerman. El cerebro está tan bien organizado que si uno lo ejercita, se producen cosas maravillosas. Y llega un momento en el que se empiezan a abrir puertas hacia dentro."
Steiner, G. (2008)

"...cualquier emoción, incluso la más dolorosa, puede experimentarse con el placer que caracteriza la recepción dramática."
Maillard, Ch. (2000)

"La "actitud" estética es incansable, exploradora, heurística —se trata menos de una actitud que de una acción creación y recreación —."
Goodman, N. (2010)

"De nada sirve que yo sea extremadamente inteligente y curioso si no puedo aprender lo que permite actuar en un determinado sistema simbólico"
.../...
"Lo que hace a las palabras tan poderosas es que enriquecen la vida al ampliar la extensión de la experiencia individual"
Csikszentmihalyi, M. (1996)

"En este contexto surgen verdaderos estudiantes, gente que aprende realmente, científicos, alumnos y profesionales creativos, la clase de personas que pueden vivir en un delicado pero cambiante equilibrio entre lo que saben en la actualidad y los mudables y fluidos problemas del futuro."
Rogers, C. (1996)

"Una herramienta puede ser utilizada sistemáticamente para despertar las conexiones creativas en un plus añadido al talento personal."
Bono, E. (2004)

"Potenciar estas experiencias estéticas supone pasar de una educación puramente cognitiva y "desde fuera" a una educación emocional "desde dentro".
Bisquerria, R. (2014)

"Las emociones positivas de elevada energía, como la alegría, hacen que las personas se muestren lúdicas, y el juego está profundamente relacionado con el desarrollo de los recursos físicos."
Seligman, M. (2003)

"Entre las cuestiones más importantes de la psicología infantil y la pedagogía figura la de la capacidad creadora en los niños, la del fomento de esta capacidad y su importancia para el desarrollo general y de la madurez del niño."
Vigotsky, L. S. (1986)

"Llegar a familiarizarse con todas las potencialidades del medio y con las múltiples formas en que éste ha sido y puede ser empleado, posiblemente constituya la tarea fundamental del desarrollo artístico y la que con mayor claridad diferencia a esta forma de desarrollo de la de otros dominios..."
Gardner, H. (1993)

"Si un hombre ha sido educado en un ambiente estricto, «femenino» significa prácticamente todo lo que es creativo: imaginación, fantasía, color, poesía, música, ternura, languidez, romanticismo, etc."
.../...
"...pero las personas creativas son aquéllas que no aceptan el mundo tal cual es, sino que quieren construir otro mundo"
Maslow, A. (1990)

*Proyecto final Postgrado E. Emocional y Bienestar (2016) U. Barcelona

*Licenciada en Bellas Artes, U. Valencia (Escultura). Licenciada en Bellas Artes, U. Barcelona (Diseño). Postgrado E. Emocional y Bienestar, U. Barcelona. Coautora: "Mover los sentimientos"

VALORACIÓ DE L'ESPORT ADAPTAT I PARALÍMPIC ENTRE ELS ESCOLARS DE PRIMÀRIA

M. A. Torralba (1), M. Braz (1), M. Rolim (1); K. Merari (1); A. Zafra (2); R. Mata (2)

(1) Universitat de Barcelona; (2) Coordinadora Escoles de L'Hospitalet

Paraules: Esport adaptat, Escoles de Primària, Sensibilització

INTRODUCCIÓ: Amb l'objectiu de donar a conèixer l'esport adaptat, els seus valors i presenciar el desenvolupament atlètic, dins del Miting Internacional per atletes amb discapacitat, alumnes de 8 a 12 anys de les escoles de primària de L'Hospitalet de Llobregat van gaudir d'una sessió de pràctica esportiva, una reflexió sobre els valors de l'esport adaptat i realitzar una pràctica de la prova de velocitat dins del Miting Paralímpic per atletes amb discapacitat.

OBJECTIU: A través de circuits motrius i activitats on es modifiquen les possibilitats perceptives (ulls tancats i cadires de rodes), busquem el desenvolupament de relacions socials positives basades en la confiança i l'empatia.

I mitjançant l'exposició d'un esportista paralímpic es fa una escenificació verbal i corporal de situacions quotidianes i amb participació dels alumnes.



ACTIVITATS:

Conjuntament amb alumnes i professors del Màster Activitat Física i Educació de la Universitat de Barcelona i un professor coordinador de les Escoles es va programar una pràctica d'esport adaptat, dins d'una sessió d'Educació Física, que va consistir en la realització de les següents activitats:

1. Pràctica esportiva
 - Realització d'un circuit de habilitat amb cadira de rodes, comprès en gir i desplaçaments i una carrera en eslàlom de 20 m



- Carrera per parelles amb simulació de la ceguera i guia



- Jocs cooperatius amb la pilota sonora de goalball i futbol sala: En cercle, amb cames obertes, mantindrà la pilota sense que se escapí (grups de 8 alumnes), llançar la pilota sonora i recollir-la a una distància de 5/8 metres. Per grups de tres alumnes, desplaçament amb la pilota de futbol sala amb picarols i llançaments de Basket amb cadires de rodes. Jugar al 21

2. Conferència sobre els valors de l'esport adaptat, impartit per una atleta paralímpica



3. Dissabte, durant la realització del Miting

- Desplaçament i seguiment del Miting Internacional d'atletisme per persones amb discapacitat i explicació del seu desenvolupament per un dels alumnes del Màster per escola participant.

- Participació en una carrera de 60m per escolars, dins del programa del Miting Internacional per atletes amb discapacitat per les escoles participants del programa de difusió de l'esport adaptat.

PARTICIPANTS

Van gaudir de l'activitat durant una setmana 330 nens i nenes de 3e, 4rt, 5e i 6e de cinc escoles de Primària de L'Hospitalet de Llobregat, 6 professors d'Educació Física dels Centres, 5 alumnes i 4 professors del Màster AFE

WEBS A CONSULTAR

<http://www.meeting-disabled.cat/public/X-index.php?lang=esp>

<https://www.paralympic.org/>





XIII JORNADAS DE EDUCACIÓN EMOCIONAL
EDUCACIÓN EMOCIONAL EN LA ACTIVIDAD FÍSICA Y EL DEPORTE

Barcelona, 31 de marzo y 1 de abril de 2017



EL FÚTBOL, ¿UN TERRITORIO DE HOMBRES?

LA EDUCACIÓN DE LAS EMOCIONES EN EL FÚTBOL DE ÉLITE FEMENINO

Jon Berastegui Martínez - jon.berastegui@ehu.eus
Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea

Aixa Permuy Martínez - aixa.pm@gmail.com
Universidade de Santiago de Compostela



INTRODUCCIÓN

El fútbol femenino lleva una década en total ascensión y, pese a estar aún alejado de los deslumbrantes focos de la proyección mediática masculina, es por fin una realidad con proyección de futuro. La emoción de la competición y el aumento progresivo de mujeres federadas, así como de los apoyos de los grandes clubes, como es el caso de la Real Sociedad de Fútbol S.A.D., están favoreciendo el crecimiento y reconocimiento de esta práctica deportiva profesional en las mujeres.

Ante este impulso, tanto con ayudas económicas como con cobertura mediática, parece pertinente poner en valor el trabajo que hace la Real Sociedad a este respecto, aprovechando la coyuntura para analizar, desde los testimonios de sus jugadoras, las reflexiones sobre el papel de la mujer, como deportista profesional en el mundo del fútbol; y, por otro lado, sus percepciones en cuanto a cuáles serían sus necesidades de desarrollo emocional para mejorar tanto en los planos deportivo-profesional como en el personal.

Así, para iniciar el trabajo de educación de las emociones con estas jugadoras, se pretende hacer un análisis sobre el papel de la mujer en el fútbol profesional, para indagar cómo se construye emocionalmente el rol femenino en un deporte, pero también en una profesión, eminentemente masculina.



OBJETIVOS

- Visibilizar y poner en valor el trabajo de la Real Sociedad de Fútbol S.A.D., en cuanto a promoción y apoyo al fútbol femenino.
- Poner de manifiesto las reflexiones de mujeres futbolistas profesionales de la Real Sociedad sobre el rol femenino en este deporte.
- Analizar las emociones que experimentan las mujeres futbolistas en sus entornos profesionales y personales, en relación a su práctica deportiva-profesional.
- Detectar las necesidades percibidas por las futbolistas en cuanto a su grado de desarrollo en competencias emocionales, para el deporte y para la vida.

PROCEDIMIENTO

Con las 21 jugadoras del equipo se desarrollarán dos grupos focales, uno para cada mitad de la agrupación. Una reunión con modalidad de entrevista grupal abierta y estructurada, de unos 40 minutos de duración, en donde se procurará que las futbolistas discutan y elaboren, desde la experiencia personal, respuestas a preguntas como las que siguen, a modo de ejemplo:

- ¿Cómo definirías ser jugadora de fútbol? ¿Qué estereotipos se utilizan para describir a una mujer futbolista?
- ¿Qué competencias emocionales te ayudan a jugar mejor? ¿En cuáles sientes que necesitarías desarrollarte más)...



PREVISIÓN DE RESULTADOS

A través de esta actividad se pretenden identificar las necesidades de desarrollo emocional percibidas por las futbolistas, entre las que se prevén:

- Poseer un conocimiento profundo de sí mismo/a y un elevado grado de confianza. Debe estar preparado/a también para afrontar las adversidades (Marco, 2003).
- Manejar herramientas para la gestión de los estados de ánimo, la capacidad de concentración, la capacidad de adaptación o la gestión de la ansiedad, entre otros (Morilla et al., 2009).
- Desarrollar estrategias para el control sobre las emociones, como factor de influencia decisiva en el rendimiento. (Roffé y Miñarro, 1998).



REFERENCIAS

Marco, J. C. (2003). *Psicosociología del deporte*. Madrid: Gymnos.
Morilla, M., Gómez, M. A., Valiente, M., Sánchez, J. E., Gamito, J. M., Arroyo, E., Martín, P., Rivera, S., Lozano, N., León, V. y Bohórquez, R. (2009). *Planificación del Trabajo Psicológico en Equipos de Fútbol*. Sevilla: Difusión Gráfica.
Roffé, M. y Miñarro, B. (1998). Aspectos emocionales en futbolistas. Una investigación en jugadores juveniles. *Revista digital efdportes*, (12). Recuperado de: <http://www.efdeportes.com/efd12/emoc.htm>



XIII JORNADAS DE EDUCACION EMOCIONAL
 EDUCACION EMOCIONAL EN LA ACTIVIDAD FISICA Y EL DEPORTE
 Barcelona, 31 de marzo y 1 de abril de 2017



PROGRAMA DESARROLLO DE COMPETENCIAS SOCIO-EMOCIONALES APLICADAS AL RENDIMIENTO DEPORTIVO (AURRERA) DE LA REAL SOCIEDAD DE FUTBOL S.A.D

Jon Berastegui Martínez - jon.berastegui@ehu.es Universidad del País Vasco UPV/EHU	Luis Irribarri Fiteberribe - luis.irribarri@realsociedad.com Director de Fútbol Base de la Real Sociedad	Juan Carlos López Urbis - jcarlosurbis@realsociedad.com Responsable externo del Programa
---	---	---

INTRODUCCIÓN

La actividad física y el deporte son un hecho multibéncnico que necesita de la puesta en práctica de entre otros, habilidades y actitudes propias de ámbito psicológico de la persona. Por ello, cuando hablamos de rendimiento deportivo óptimo nos referimos a «la óptima combinación de las condiciones cognitivas, afectivas y fisiológicas que permiten adecuadamente que las habilidades aprendidas cobran de una manera aparentemente sin esfuerzo y automática» (Gardner y Mann, 2002: p. 4). Desde esta perspectiva, la Real Sociedad, S.A.D., a través de la entidad sin ánimo de lucro Real Sociedad Fundación, promueve acciones para que los jóvenes jugadores, además de adquirir y desarrollar las destrezas propias del deporte aplicándolas al alto rendimiento y la competición, también sean atendidos sus necesidades personales y sociales. Con esta finalidad se desarrolla el Programa Desarrollo de competencias socio-emocionales (Aurrera) aplicadas al rendimiento deportivo, el cual constituye una contribución de primer orden no solo para el desarrollo personal y social de los jóvenes deportistas del club, sino también para los entrenadores y familias que quieren su aprendizaje.



DISEÑO

Como paso previo al diseño del plan formativo y sus contenidos realizamos una valoración de las competencias socio-emocionales de las que cada jugador debe disponer en el que ha de hacer realidad. Para ello utilizamos el Cuestionario de Desarrollo Psicológico (CDP) (Pérez, Morales, Pita y Álvarez González, 2007). A partir de los resultados de cada equipo, nos reunimos con técnicos y entrenadores para realizar una valoración de los mismos e integrar aportaciones de tipo observacionales. Al mismo, realizamos un inventario de rasgos y factores clave de rendimiento a nivel psicológico (consejero de uno mismo, autoestima, confianza, motivación, manejo emocional y del estrés, cohesión, comunicación, liderazgo, establecimiento de objetivos, toma de decisiones, mental adversarial, etc.) que pueden ser necesarios trabajar en esta etapa en función de las personas que los componen.

DESARROLLO

En la actualidad, tras cinco temporadas de aplicación del programa, las sesiones formativas para cada uno de los 4 equipos (dos de categoría infantil y otros dos de categoría cadete) son 19 por temporada, o reducen en días la administración de algunas cuestionarios. El tiempo dedicado a cada sesión es de 1 hora, con una periodicidad más o menos quincenal.

Dependiendo su realización las actividades se imparten en sala o en campo. Pueden tener carácter más teórico y un desarrollo práctico e incluye realizaciones, juegos diversos, vídeos, reflexiones individuales y grupales, etc.

El entrenador que es pieza clave del programa, asiste a las sesiones y toma parte en la medida en que es conveniente. Esta asistencia es en sí misma también un proceso de autoformación y le da la posibilidad de aplicar en los entrenamientos, competencias y concentraciones para su aprendizaje.

Se realizan reuniones periódicas para realizar el seguimiento de los jugadores, comentar los temas a tratar en cada sesión, describir actividades y metodología a emplear, comentar situaciones reales relacionadas con dichas actividades y temas, recibir un feedback sobre lo que acontece en el equipo, etc.

El programa también abarca al necesario asesoramiento a los entrenadores y responsables técnicos para la resolución de casos, y contaba acciones de intervención con los jugadores, tanto individuales, como colectivas e incluso con familias. Así mismo, se realizan por temporada una serie de charlas con las familias para informar de los objetivos y los contenidos del programa.



RESULTADOS

Hasta la fecha los equipos y sus respectivos jugadores han completado las cuatro temporadas que dura el programa. Durante cinco años de aplicación del programa se han ido recogiendo datos sobre la satisfacción y los efectos del programa tanto en los jugadores como entrenadores.

- ¿Consideras que vale la pena repetir la experiencia? ¿Por qué?
 El 97% (33 de 34) opinó que vale la pena repetir la experiencia.
 "Sí, porque nos ayudan a conocernos, a salir nuestra actitudes y a saber que cómo somos importantes".
 "Sí, porque nos ayuda a conocernos en mejores personas dentro y fuera del campo."
 - ¿Qué te ha aportado el programa a nivel personal?
 "A mejorar las relaciones con mis compañeros". "A conocerme mejor y poner en confianza". "Mejorar mi juego". "Darle vueltas a las cosas para las a positivo". "Autocontrol". "Ser más atento".
 - ¿Con qué te quedas?
 "Con la necesidad de mejorar los valores". "A ser feliz en el futuro". "Con la ayuda de los entrenadores".

Ramón Hidalgo Raya *; Irantzu Muniáin Matos
 Ramonhr.ef29@hotmail.es
 Col·legi La Farga-Sant Cugat*
 Màster en A.F i Educació 2017 (UB)

Joc Competitiu: Estratègia per educar Habilitats Socials



Educació en el conflicte

Competència Emocional i Habilitats Socials

Rols de Joc en Equip

adaptació Programa Axerros-La Farga Infantil

Rols de joc en equip			
Jugador Assistent Ajuda, senyal Ajuda als altres. Fa passes i jugades amb la companyia. Col·labora en situacions difícils.	Jugador Assistent Ajuda, senyal Ajuda als altres. Fa passes i jugades amb la companyia. Col·labora en situacions difícils.	Estrella Actua amb confiança i lideratge. Autonomia positiva. Es mostra a si mateix, abona i celebra. Comparteix amb els altres el que sap.	Líder Educatiu, orientador Educa, orienta, inspira. Estableix les normes. Ofereix informació i instruccions durant el joc.
Receptor Recepció, treball, esforç. Segueix les instruccions i les ordres. Accepta el lideratge del grup. Treballa en equip.	Protector Defensa, protecció, pau, humilitat. Observador discret, veu. Ajuda al jugador i al grup. Controla els problemes. Està amb altres, gestiona els conflictes.	Tècnic Tècnica, objectivitat. Observador discret, veu. Ajuda al jugador i al grup. Controla els problemes. Està amb altres, gestiona els conflictes.	Animador Inspirador, crítica. Educa i inspira. Educa i inspira. Educa i inspira.
Revulsiu Revolució, pau, pau. Revolució, pau, pau. Revolució, pau, pau.	Protector Defensa, protecció, pau, humilitat. Observador discret, veu. Ajuda al jugador i al grup. Controla els problemes. Està amb altres, gestiona els conflictes.	Tècnic Tècnica, objectivitat. Observador discret, veu. Ajuda al jugador i al grup. Controla els problemes. Està amb altres, gestiona els conflictes.	Líder Educatiu, orientador Educa, orienta, inspira. Estableix les normes. Ofereix informació i instruccions durant el joc.

Aprende a **aplicar cada rol** segons les circumstàncies del joc i de la convivència. Oferir situacions per conscienciar-se dels "eixos forts, febles i absents" per tal que es desenvolupin les **habilitats socials**.
 (F.Cuvelier, citat per De Vleeschhouwer, 2013. La Farga - Sant Cugat).

Rutines de Pensament

Les rutines de pensament són "estratègies cognitives que consisteixen en fer visible el pensament" (Perkins, D. 2008. Projecte Zero).

Tècniques d'ús regular que permeten **racionalitzar situacions reals** del joc i reorientar l'acció que cal fer a partir d'una **reflexió**.

Resultats

- Incrementa el **control i la consciència** de les pròpies **emocions**.
- Es desenvolupen les diverses **habilitats socials** i es gestiona el conflicte des del **respecte**.
- Moure's pels diferents rols socials comporta major **flexibilitat**, més **empatia i tolerància**.
- Les tres estratègies ofereixen més eines a l'alumnat per donar **respostes assertives** a les situacions de convivència.
- Es contribueix al desenvolupament de les Intel·ligències **Interpersonal i Intrapersonal**.

Gestió d'Acords Win-Win

Adaptació basada en Fisher, R. & Ury, W. 1980. Mètode Harvard de la Negociació.

Conclusió

Joc Competitiu Educatiu



