

XII Jornades d'Educació Emocional

Educació emocional i neurociència

XII Jornadas de Educación Emocional

Educación emocional y neurociencia

Coordinadors / Coordinadores

Barredo Gutiérrez, Blanca

Bisquerra Alzina, Rafel

García Aguilar, Núria

Giner Tarrida, Antoni

Pérez Escoda, Núria

Tey Teijón, Amelia

col·lecció / colección

COL·LECCIÓ JORNADES I CONGRESSOS, 10

edició / edición



Primera edició: Juny 2016
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: Antoni Sans, Xavier Triadó, Mercè Gracenea
Maquetació: Lara Longares
Correcció de text: Mercè Gracenea

amb el suport de / con el apoyo de:



Grup de
Recerca en
Orientació
Psicopedagògica



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

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



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

Barredo Gutiérrez, Blanca; Bisquerra Alzina, Rafel; García Aguilar, Núria; Giner Tarrida, Antoni; Pérez Escoda, Núria; Tey Teijón, Amelia (Coords.). *XII Jornades d'Educació Emocional/XII Jornades de Educación Emocional*. Barcelona, Universitat de Barcelona (Institut de Ciències de l'Educació), 2016. Document electrònic. Disponible a: <http://hdl.handle.net/2445/104242>

URI: <http://hdl.handle.net/2445/104242>
ISBN: 978-84-617-5882-1

Contenido

Preàmbul.....	5
COMUNICACIONS.....	6
Lleicop Rules: emociones en educación física	7
Quines són les emocions que expressen els alumnes de batxillerat derivades de la literatura	16
Adolescencia y música: funciones y dimensiones socioemocionales.....	23
El cervell i el cor són companys d'aula, necessitem que cooperin per aconseguir un aprenentatge efectiu i significatiu dels nostres alumnes.....	35
Percepción de emociones y creación de actitudes: un ejemplo cinematográfico	48
Emoción, motivación, filosofía y neurociencia	61
Aprendizaje inteligente, aprendizaje emocionante. La gestión del aula.....	72
Practicando las emociones: Experiencias de auto perfeccionamiento en el eje de las prácticas de la Universidad de Playa Ancha, Valparaíso, Chile.....	80
Neuroeducación física. La Educación Física al servicio del Aprendizaje y la Salud	92
Percepción, Comprensión y Regulación emocional en estudiantes de Pedagogía de la Universidad de Playa Ancha, Chile	105
Educació emocional i neurociència: la regulació emocional i la resposta de pausa i reflexió	116
La educación emocional del cerebro patriarcal.....	124
Satisfacción de los futuros docentes de Educación Secundaria ante la formación en Competencias Emocionales	136
Efectividad de un programa de educación emocional para el desarrollo de la competencia emocional en estudiantes de primer año de la carrera de Pedagogía en Educación Básica de la Universidad de Playa Ancha, Chile.....	147
El Lab 0_6, un espai neuroeducatiu	161
Desarrollo de un test situacional copy-left para el diagnóstico de competencias socioemocionales.....	172
El paper de l'art en el foment del benestar emocional.....	179
Valoración del profesorado del programa de Educación Emocional gamificado Happy 12-16.....	190

Relació entre competència emocional i satisfacció amb la vida a l'educació secundària	201
Les competències emocionals i les dificultats quotidianes a l'adolescència.....	211
PÒSTERS	224
Lleicop Rules: Programa de educación emocional a través de la educación física	225
Emocions perturbadores, edat i rendiment acadèmic en estudiants de Mestre d'Educació Primària	226
Música, emociones y neurociencia	227
Funciones cognitivas, preocupación ansiosa y repercusión emocional en pacientes con cáncer no metastásico reseca: proyecto NEOCOPING	228
Preparando a docentes en la socioemocionalidad.....	229
Els 6 perfils emocionals segons R.J. Davidson	230
Programa de sensibilització musical adreçat a infants, famílies i docents.....	231
Model de passió sostenible	232
El sofriment d'infermeria a urgències: experimentar a través dels altres	233
La utilización de rúbricas para evaluar la competencia emocional en el profesorado.....	234
Las neuronas espejo: una aproximación social desde la programación neurolingüística.....	235
Investigación neuroeducativa de la empatía en alumnos de secundaria.....	236

Preàmbul

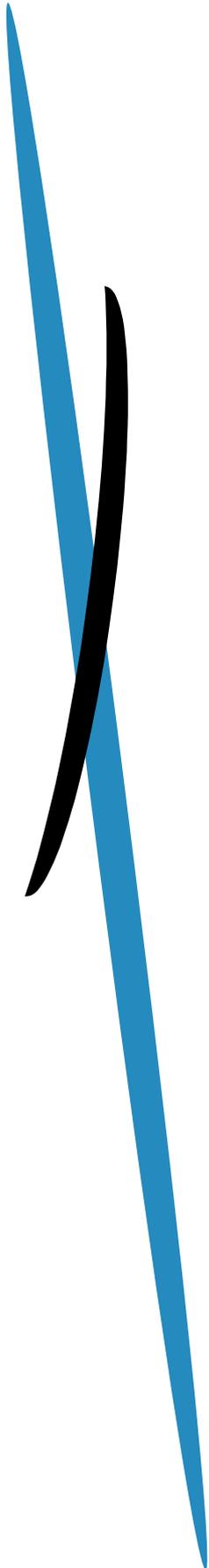
La neurociència és un dels fonaments més sòlids de l'educació emocional. Els avenços actuals han permès comprovar que la neuroplasticitat neuronal explica que la nostra estructura del cervell va canviant contínuament. L'experiència emocional és un aspecte important dels canvis neuronals en el cervell.

Les competències emocionals, així com les emocions en general, tenen un correlat neuronal que convé conèixer, i que es manifesta en la resposta múltiple de caràcter psiconeurofisiològic (taquicàrdia, sudoració, hipertensió, secrecions hormonals, canvis en els neurotransmissors, etc.), etc. En aquest sentit, la mielinització és una manifestació de com la pràctica afecta a la composició de les neurones.

Els canvis que es produeixen contínuament en el cervell com a conseqüència del que estem fent ocasionen l'activació de determinats circuits neuronals i promouen l'atròfia d'altres. Això té uns efectes molt importants en el benestar emocional, ja que depèn del que fem, sentim i pensem.

Les XII Jornades d'Educació Emocional recullen experiències i recerques que contribuïxen a un millor coneixement d'aquesta relació estreta que s'estableix entre emocions i processos neuronals en l'àmbit educatiu.

Ens entrenem contínuament per ser cada cop més feliços o més infeliços.



COMUNICACIONES COMUNICACIONES

Lleicop Rules: emociones en educación física

Lleicop Rules: emotions in physical education

Jose Vicente López Company

Jlocom@alumni.uv.es

Universitat de València

Resumen. El objetivo de este trabajo es trabajar las emociones en el contexto educativo a través de la Educación Física. Presentamos un proyecto llamado “**LLEICOP RULES: EMOCIONES EN EDUCACIÓN FÍSICA**”. El proyecto desarrolla la educación emocional mediante una serie de técnicas de comunicación física y corporal con la finalidad de crear actividades para trabajar la expresión motriz y creativa a partir del ritmo, la música y el cuerpo, como elementos comunes e indispensables de todas las culturas humanas.

Los objetivos del programa contemplan desarrollar de las emociones, tomar conciencia de las mismas, aprender a utilizar la expresión motriz y sus capacidades dentro de la educación física, aprender nuevas formas de relación emocional, comunicación y expresión y establecer lazos de afectividad a partir de un aprendizaje emocional mediante el cuerpo. Se desarrolla en una unidad didáctica dentro de primaria a todos los alumnos del tercer ciclo (quinto y sexto).

Se basa en el modelo de Inteligencia Emocional que establecen Mayer y Salovey (1997). Para ellos la Inteligencia Emocional relaciona por un lado la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones, la habilidad para generar sentimientos, la habilidad para entender emociones y conocimiento emocional y la habilidad para regular emociones que promuevan el crecimiento emocional e intelectual. En este modelo de Inteligencia Emocional se habla de cuatro habilidades o situaciones emocionales dentro del contexto de enseñanza-aprendizaje. Es a partir de ellas como se crea el programa.

Palabras clave: educación física, emocional, programa, primaria.

Abstract. The aim of this research is to work the emotions in the educational context through Physical Education. We present this project called "LLEICOP RULES: EMOTIONS IN PHYSICAL EDUCATION". The project works emotional education through several techniques of physical and bodily communication aiming to create activities to work the motor and creative expression from the rhythm, music and body, as common and indispensable elements of all human cultures.

The program goals: to develop emotions, become aware of them, learn to use the motor expression and skills in physical education, learn new forms of emotional relationship, communication and expression and establish bonds of affection from an emotional learning through the body. It takes place in a teaching unit within primary to all students of the third cycle (fifth and sixth grade).

The program is based on the model of Emotional Intelligence established by Mayer and Salovey (1997). For them emotional intelligence is related on one hand to the ability to perceive, assess and express emotions, the ability to generate feelings, the ability to understand emotions and emotional knowledge and the ability to regulate emotions to promote emotional and intellectual growth. In this model of emotional intelligence there are four skills or emotional situations within the context of teaching and learning.

Key words: physical education, emotional, program, primary.

Introducción

El presente trabajo surge con la idea de trabajar la Educación Emocional a través de las actividades de un programa de Educación Emocional en Primaria a través de la educación física. Todas las actividades que se proponen ya han estado realizadas a través de diferentes años con alumnado de tercer ciclo de primaria (quinto y sexto) con edades comprendidas entre los 10 y los 12 años aproximadamente. En el programa hay actividades de expresión corporal, de relajación, de respiración, de movimiento corporal, de ritmo, de imitación, de creación, etc. Se ha pretendido investigar mediante la práctica docente cuales son las actividades emocionales dentro de la educación física que mejor se adaptan a los alumnos dentro de las actividades rítmicas y de expresión corporal. El interés surge por investigar sobre la práctica docente y buscar los recursos necesarios para mejorar el trabajo con respecto a la Educación Emocional del alumnado.

A través del proyecto se pretende en un futuro implementar un proyecto para trabajar estas actividades de manera efectiva en el alumnado de primaria y mediante esta asignatura que tan importante es para el desarrollo de los elementos emocionales del alumnado. A través del mismo no se trabaja de manera competitiva, sin elementos de competición (no hay ganadores o vencedores), se fomenta la cooperación y el dialogo igualitario y se pretende mejorar las relaciones y la Educación Emocional en el alumnado.

Desarrollo

Hay diferentes autores que han investigado el tema emocional. Mayer y Salovey (1997) explican que la Inteligencia Emocional relaciona por un lado la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos, la habilidad para entender emociones y conocimiento emocional y la habilidad para regular emociones que promuevan el crecimiento emocional e intelectual. En este modelo de Inteligencia Emocional se habla de cuatro habilidades o situaciones emocionales dentro del contexto de enseñanza-aprendizaje y éstas serían:

- Percepción emocional: Saber identificar y reconocer los propios sentimientos y los de los que nos rodean.
- Asimilación emocional: Habilidad para tener en cuenta los sentimientos y la manera en que éstos nos afectan en nuestro estado de ánimo y en nuestras decisiones.
- Comprensión emocional: La habilidad para etiquetar y reconocer las emociones y ver cuáles serían las causas generadores del estado anímico y las futuras consecuencias.
- Regulación emocional: Es la más compleja ya que pretende la capacidad de estar abiertos a sentimientos tanto positivos como negativos y reflexionar sobre ellos para descartarlos o aprovecharlos.

Por último, hace falta evidenciar los hallazgos de Extremera y Fernández–Berrocal (2004) mediante la relación positiva entre el alumnado emocionalmente inteligente y la reducción de los comportamientos agresivos. Con este programa se evitarán estos comportamientos. Según estos autores los alumnos que mejor distinguen sus emociones tienen una mayor tendencia a suprimir sus pensamientos negativos, menores comportamientos agresivos y más capacidad en reparar sus emociones.

Bisquerra (2003) expone que la importancia de la Educación Emocional está justificada según las crecientes necesidades sociales. Las competencias emocionales se pueden aprender y por lo tanto todo el mundo puede llegar a ser emocionalmente inteligente. Por otro lado para educar emociones es necesario saber cómo vemos en el Informe Delors (1996) para la UNESCO que la educación debe organizarse en torno a cuatro pilares que no se deben dejar de lado: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y el último pero no por ello menos importante que sería la suma de los otros, aprender a ser. Es necesario conocer las propias emociones siendo este uno de los más importantes objetivos de la educación. En la sociedad actual es necesario utilizar estrategias adecuadas para integrar emociones en las dimensiones cognitivas como pretendemos con este programa y como reconoce Carpena (2010) que para poder conseguir todo máximo potencial del alumno. Está demostrado que la actual falta de empatía, intolerancia y exclusión es debido a que el aspecto emocional en nuestros días está disminuyendo aceleradamente.

La educación física en la legislación

Para enmarcar correctamente este proyecto nos centramos en la legislación vigente, en nuestro caso en la comunidad valenciana a través del *DECRETO 108/2014, de 4 de julio, del Consell, por el que establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la educación primaria en la Comunitat Valenciana*. En el mismo, se analiza el anexo II que especifica los elementos curriculares que debe integrar la educación física. En el vemos como se refuerza y se enfatiza la importancia de las actitudes y los sentimientos que vemos siempre vinculados a la actividad física. Otro aspecto a destacar en el documento es sobre la responsabilidad que tiene esta área para el desarrollo emocional y afectivo. Vemos los diferentes bloques de contenido en nuestro caso el bloque 1 y bloque 3 son los que más elementos emocionales aparecen y se relacionan. En nuestro caso en el bloque 1, “Conocimiento y autonomía personal” se basa en la importancia y relevancia de conocer nuestro cuerpo y nuestras emociones a partir de las sensaciones y emociones que vienen de la diversidad de estímulos y de experiencias. Por otro lado en el bloque 3, “Expresión motriz y comunicación”, tiene como principal objetivo el desarrollo emocional a través del movimiento. En este bloque de manera más específica dice:

Aspectos tan importantes como la espontaneidad, la desinhibición y la creatividad, serán elementos clave para descubrir, emplear, y adaptar los recursos expresivos de su cuerpo a la comunicación de ideas, sensaciones, emociones, estados de ánimo, y comprensión de mensajes expresados por otras personas. La experimentación con dichos recursos expresivos debe ser determinante para encontrar un lenguaje corporal que se llegue a interiorizar como propio o personal (pág. 16610).

Centrándonos en los bloques y en los cursos en los que se va a aplicar cabe destacar mediante esta tabla algunos de los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje que aplica para evaluar si se han conseguido o no estos elementos (Tabla 1).

Tabla 1. Contenidos emocionales en educación física

CURSO	QUINTO	SEXTO
Bloque 1 CONOCIMIENTO CORPORAL Y AUTONOMÍA		
CONTENIDO	Identificación del origen de diferentes estados, sensaciones, sentimientos y emociones propias.☒	Espacio vivenciado: proyección de vida emocional y afectiva. Identificación con sentimientos y emociones de los demás.
CRITERIO EVALUACIÓN	BL 1.3. Aceptar la propia realidad corporal y la de los otros, estableciendo unas relaciones interpersonales respetuosas y empáticas, con una actitud reflexiva.	
Bloque 3 EXPRESIÓN MOTRIZ Y COMUNICACIÓN		
CONTENIDO	Finalidades de la expresión corporal: artística y educativa. Aceptación de los recursos expresivos y comunicativos de los demás. Creación y participación en danzas y bailes grupales.☒ Técnicas de relajación.	Desarrollo emocional y personal por medio de la expresión corporal.☒ Práctica de actividades expresivas que fomentan la creatividad y la confianza en un mismo. Respeto y aceptación de los recursos expresivos y comunicativos de los otros.
CRITERIO EVALUACIÓN	BL3.1. Comunicar sensaciones, emociones, sentimientos e ideas, a través de los recursos expresivos del cuerpo y el movimiento, de forma estética y desinhibida, participando en bailes y danzas grupales, y mostrando confianza y aceptación en sí mismo y en los demás.	BL3.1. Comunicar sensaciones, emociones, sentimientos e ideas, a través de los recursos expresivos del cuerpo y el movimiento, de forma estética, creativa y desinhibida, colaborando en la planificación y realización de producciones artísticas grupales, y mostrando confianza y aceptación de sí mismo y de los demás.

Fuente: elaboración propia.

Objetivos

El proyecto trata de trabajar la Educación Emocional mediante una serie de actividades de expresión corporal y ritmo con la finalidad de crear actividades prácticas para mejorar el conocimiento emocional y la expresión motriz a partir del ritmo, la música y el cuerpo, como elementos comunes e indispensables como vemos en la legislación. Objetivos generales del programa:

- Desarrollar la percepción emocional y tomar conciencia de las emociones.
- Utilizar la expresión motriz y sus capacidades en la educación física.
- Desarrollar la conciencia corporal y comprender emociones propias y ajenas.
- Conocer la manera de expresarnos rítmicamente, creativa y musical.
- Aprender nuevas formas de relación emocional, comunicación y expresión.
- Establecer lazos de afectividad a través del cuerpo.

Aplicación

A partir de toda esta base teórica surge el programa **LLEICOP RULES: EMOCIONES EN EDUCACIÓN FÍSICA**. Se desarrolla dentro de la asignatura de educación física en primaria para todo el alumnado del tercer ciclo y engloba los elementos relacionados con la expresión corporal y el ritmo, teniendo en cuenta las características de cada niño/a.

La evaluación del proyecto se realiza en diferentes momentos de las sesiones. Inicial, procesual y final. En todo momento es continua y formativa. Al principio del programa se pasa un pretest con diferentes cuestionarios y al final se vuelven a pasar para ver la evolución. Alguno de ellos para conocer los gustos e intereses. Por otro lado también se valorara la evolución a partir de la evaluación inicial y final de los participantes, la aplicación en el aula de los conocimientos y técnicas aprendidas y el grado de cumplimiento de los objetivos propuestos.

Resultados

LLEICOP es un personaje que va a llevar a los alumnos/as a través de cuatro mundos diferentes y para ello va a tener que viajar con ellos/as durante 4 semanas. Los cuatro mundos que va a visitar se llaman: EMOR, EMOJ, EMOC, EMOV. En cada uno de esos mundos descubrirán diferentes sensaciones y emociones que tendrán que ir asimilando para poder llegar a descubrir el poder del programa denominado: LLEICOP RULES.

El programa se desarrolla en 12 sesiones. Se sigue la organización estructural de las sesiones de educación física en primaria en la comunidad valenciana (Decreto

108/2014) que consta de tres sesiones semanales de 45 minutos según la normativa vigente. La organización tiene la estructura (Tabla 2).

Se desarrolla en diferentes semanas hasta completar las 4 de manera consecutiva. La primera sesión consta de un pretest y un postest que a su vez consta de tres test que evalúan: el autoconcepto, el clima de la clase y la inteligencia emocional. A través de las sucesivas sesiones se trata de ir avanzando en el programa y en sus elementos.

Tabla 2. Estructura del programa

<u>SEMANA 1</u> Percepción emocional. <i>EmoR</i> : Relajación-Respiración Emocional.		
SESIÓN INTRO: PRE TEST	SESIÓN 1	SESIÓN 2
<u>SEMANA 2</u> Asimilación emocional. <i>EmoJ</i> : Juegos Motores-Emocionales.		
SESIÓN 3	SESIÓN 4	SESIÓN 5
<u>SEMANA 3</u> Comprensión emocional. <i>EmoC</i> : Expresión Emo-corporal.		
SESIÓN 6	SESIÓN 7	SESIÓN 8
<u>SEMANA 4</u> Regulación emocional. <i>EmoV</i> : Movimiento Emocional.		
SESIÓN 9	SESIÓN 10	SESIÓN FIN: POST TEST

Fuente: elaboración propia.

SEMANA 1. Percepción emocional. *EmoR*: Relajación-Respiración Emocional.

La Alfombra Mágica

Para comenzar el viaje me subo a mi alfombra voladora y la preparo. A través de ella voy surcando el aire puedo encenderla, calentar motores, despegar, girar a derecha, izquierda, saltar, travesar túneles, saludar a pájaros, globos etc. Y cuando aterricemos es cuando estamos en el nuevo lugar donde empieza nuestra aventura.

SEMANA 2. Asimilación emocional. *EmoJ*: Juegos Motores-Emocionales.**Me Quedo Plasmado**

El suelo es un gran lienzo que han de llenar con un cuadro realizado con sus cuerpos. Deben hablar para decidir qué es lo que van a hacer. Una vez hecho entre todos lo hacen. Luego se va modificando el mismo con la numeración del ejercicio anterior modificando el cuadro y que llegue a tener movimiento con otro final pero sin hablar. Para alcanzar la sensación de movimiento congelado, el maestro marcará el ritmo y cuando se tiene que parar la imagen; aunque pueden ser los niños mismos quien decidan cuando pararla. Aun así, se tiene que improvisar, no hay lugar para el ensayo.

Abrazódromo

Los alumnos a través de la música se moverán por el espacio y cuando ésta pare deberán abrazarse por parejas sin repetir la misma persona a lo largo de todo el juego.

SEMANA 3. Comprensión emocional *EmoC*: Expresión Emo-corporal.**Montaña**

De la tierra hemos podido escapar por un *agujerito*, un volcán encontramos y por él vamos a continuar nuestro viaje. Nos hemos convertido en *hormiguitas*. Somos unas *hormiguitas* pequeñas que todas juntas vamos a atravesar una montaña. Pero estamos dormidas. Una *hormiguita* se despierta y va despertando a los demás (movemos los dedos por la espalda del compañero). Estamos en una montaña grande ...

Libro de los Artilugios Emocionales

Los alumnos trataran de representar y crear una historia a través de la selección de los diferentes elementos que aparecen en el *libro de los artilugios emocionales*. Cada grupo tendrá que elegir cada uno de los elementos y crear una historia a través de la



implicación de alguna emoción. Posteriormente las representarán a sus compañeros. El libro de los artilugios emocionales esta creado y confeccionado por ellos mismos con los siguientes apartados: personaje, lugar, objeto, adjetivo, acción y deporte. La parte de los sentimientos la decidirán en ese momento (Figura 1).

Figura 1. Libro de los artilugios emocionales

Fuente: elaboración propia.

SEMANA 4 Regulación emocional EmoV: Movimiento Emocional.

Rondó Hiphopero

Todos en círculo para hacer los pasos que vayamos creando entre todos. Siguiendo la música. En el círculo se practicarán diferentes pasos que posteriormente irán pasando por todos los niños que deben ir reproduciendo cada uno e ir acumulándolos. Un niño hará un paso y todos le imitarán y después otro niño. Así hasta que todos han hecho un paso.

Discoteca de Lleicop

A través de la música intentaremos dinamizar la clase bailando para llegar a potenciar la desinhibición. Cuando la música pare nos quedaremos quietos intentando representar una de las emociones que me transmita la música en ese momento.

¿Cómo me Siento?



Para terminar se le pregunta a cada alumno ¿cómo se siente? A partir de términos emocionales básicos: alegría, tristeza, enfado, vergüenza, miedo, sentirse querido, feliz, etc. Al término del programa se comenta como ha ido el viaje por los 4 lugares y que han sentido en cada uno de ellos (Figura 2).

Figura 2. ¿Cómo me siento?

Fuente: elaboración propia.

Discusión

Se valora la importancia creciente que ha tenido la experiencia en los alumnos ya que cada vez demandan más actividades de este tipo debido al impacto emocional de las mismas que tienen en los alumnos. El trabajo con las actividades emocionales, expresión corporal y ritmo son muy importantes en la formación y participación del alumnado. Todos los miembros participan debido al impacto emocional que vivencian. Hay que decir que los objetivos que se plantearon al comienzo se han cumplido satisfactoriamente y hemos creado un programa con el que se pretende hacer un estudio empírico con diferentes grupos de alumnos/as para obtener datos fiables y ver el resultado.

Nuestro trabajo ha sido muy provechoso ya que las actividades han resultado favorecedoras de lo que perseguíamos en un principio. Pretendíamos que fueran actividades que desarrollaran aspectos emocionales y que fueran enriquecedoras. Este hecho nos hará continuar haciendo y realizando experiencias con el objetivo de interrelacionar la vida escolar con la Educación Emocional desde el área de educación física y poder ampliar a diferentes aspectos del currículo y a otras áreas.

A raíz de todo este trabajo se han realizado materiales que sirven para trabajar e inmortalizar la importancia de la Educación Emocional en la educación para mejorar la calidad. En la actualidad se están analizando los datos de los diferentes test para ver la importancia e impacto del programa.

Bibliografía

- Bisquerra, R. (2003). Educación Emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 2003, Vol. 21, n.º 1, págs. 7-43, vol. 21-1.
- Carpena, A. (2010). *Desarrollo de las competencias emocionales en el marco escolar*. Monográfico. CEE Participación Educativa, 15. (pp. 40-57)
- Decreto 108/2014, de 4 de julio, del Consell, por el que establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la educación primaria en la Comunitat Valenciana. (DOCV núm. 7311 de 07.07.2014)
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana–Ediciones UNESCO.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6 (2).
- Mayer, J.D. y Salovey, P. (1997). What is Emotional Intelligence? En P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.) *Emotional Development and Emotional Intelligence* (p. 3-31). New York: Basic Books.

Quines són les emocions que expressen els alumnes de batxillerat derivades de la literatura

What are the emotions expressing high school students resulting from the literature

Roser Caño Valls* i M^a Núria Valls Molins**

rcanovalls@gmail.com

Institut Joan Brossa Departament Ensenyament Generalitat de Catalunya*; Grup DIM (Didàctica y Multimèdia) UAB**

Resum. Aquesta és una recerca que té com a objectiu posar de manifest les emocions que els nois i noies de Batxillerat expressen mitjançant la lectura d'obres literàries que han llegit al llarg dels dos cursos de Batxillerat. La investigació que es presenta va ser realitzada al llarg del curs 2014/15 a l'*Institut Les Vinyes* de Santa Coloma de Gramenet. Les tècniques de recollida de dades i anàlisi pertanyen a l'estudi qualitatiu de la realitat. Les dades recollides es basen en la participació dels adolescents estudiants Batxillerat. En aquesta recerca ens hem apropat a les opinions dels alumnes de Batxillerat i els hem preguntat sobre les emocions que han experimentat en les lectures que han fet al llarg de primer i segon de Batxillerat. Aquest va ser un treball del Màster Art i Humanitats de la UOC en l'assignatura de Metodologia de la Ciències Humanes del curs 2014/2015.

Paraules clau: expressió, emocions, lectures literàries, alumnes batxillerat.

Abstract. This is a research that aims to highlight the emotions expressed by high school students by reading literary works made in the last two academic years. The research presented was carried out during the 2014/15 academic year at "Institute Les Vinyes" in the city of Santa Coloma de Gramenet (Barcelona). We used qualitative research techniques to collect data. The participation of high school students has allowed us to collect data through its opinions. In this research, we approach the emotions that high-school students have expressed and experienced by the readings were performed during the first and second year of high school. This was a work of the Master of Arts and Humanities at the UOC course Methodology of Humanities 2014/2015.

Key words: expression, emotions, literary readings, high school students.

Introducció

Aquesta recerca s'emmarca en l'Educació Secundària, en concret en el Batxillerat. Som a la societat del coneixement, per accedir-hi cal aprendre a llegir. Una de les competències fonamentals és la competència lectora. La competència lectora no es basa només en l'habilitat de comprendre textos, també es basa en la motivació i el gust per la lectura. Això implica les emocions dels alumnes. Però sovint ells i elles no expressen aquests aspectes emocionals. En aquesta recerca ens hem apropat a les opinions dels alumnes de Batxillerat i els hem preguntat sobre les emocions que han experimentat en les lectures que han fet al llarg de primer i segon de Batxillerat.

Desenvolupament

Pregunta inicial

La pregunta inicial d'aquest projecte de recerca és *Quines emocions expressen els alumnes de Batxillerat derivades de la literatura?* Aquesta pregunta ha sorgit pel fet que sóc professora de literatura catalana d'alumnes de Batxillerat, i que a mesura que hem treballat les lectures tant del primer com del segon curs, he anat comprovant que els alumnes expressen diverses emocions a l'hora de comentar paràgrafs, de descriure personatges dels llibres que s'han anat llegint. Si els alumnes s'emocionen amb la lectura d'obres també s'afezionaran a llegir bona literatura. I és per això, que vull investigar el tema que esmento amb la pregunta citada anteriorment.

Explicitació del marc teòric

El marc teòric es desenvoluparà sota aquests quatre apartats:

1. Metodologia de les ciències socials:

Per dissenyar la recerca m'he basat en Tarrés i Vallespir (2011) que expliquen l'entrevista, i en Taylor i Bogdan (1992) que parlen dels grups que discussió.

2. Educació emocional:

Els valors i les emocions són fonamentals per a l'aprenentatge, per això s'han de tenir en compte i potenciar-los com diuen Bisquerra (2008) i Maganto i C.Maganto (2011).

3. Aprenentatge de la literatura:

Finalment aquesta recerca es proposa descobrir si l'expressió de les emocions està relacionada amb un millor aprenentatge de la literatura i la lectura en general. Per això, m'he basat en Cassany (2009) i Oller (2012).

4. Psicologia de les emocions:

Goleman (2007) parla de la intel·ligència social, i Elster (2002) dóna una àmplia visió de les emocions.

Exploració

Durant dos anys, he sigut i sóc professora de llengua catalana i literatura d'un grup d'alumnes de Batxillerat, que actualment cursen segon. Amb aquest grup hem llegit i treballat a l'aula les següents lectures, sis a primer, i dues a segon:

- 1) *Mar i Cel* d'Àngel Guimerà
- 2) *Antologia poètica* de Josep Carner
- 3) *Antígona* de Salvador Espriu
- 4) *Jardí vora el mar* de Mercè Rodoreda
- 5) *Invasió subtil i altres contes* de Pere Calders
- 6) *Antologia poètica* de Bartomeu Rosselló-Pórcel
- 7) *El Cafè de la Marina* de Josep M. de Sagarra.
- 8) *El Cafè de la Granota* de Jesús Moncada.

En el transcurs de les sessions, estructurades en debats i diversos comentaris orals i escrits de les diferents lectures, he descobert que els i les alumnes han anat expressant diverses emocions, sensacions i sentiments derivades de la literatura. Precisament, aquest curs han realitzat la lectura i amb l'assistència a l'obra de teatre *El Cafè de la Marina* de Josep Maria de Sagarra, primer al SAT Teatre, de Sant Andreu, i segon, a través d'un vídeo presentat en una exposició oral dels i de les alumnes d'aquest curs, i les redaccions d'opinió tant de la lectura, com de la representació escènica, han servit per comprovar algunes de les emocions expressades pels i per les alumnes.

Guió grup de discussió projecte de recerca: Quines són les emocions expressen els alumnes de Batxillerat derivades de la literatura?

El grup de discussió per la investigació sobre "Quines emocions expressen els alumnes de Batxillerat derivades de la literatura?" amb alumnes de 2n de Batxillerat per parlar d'aquest tema, segueix el següent guió:

1. Quina lectura us ha emocionat més? Per què?
2. Us agradat aquesta lectura? Què és el que més us ha impactat?
3. Us ha fet riure en algun moment? Recordeu quin va ser aquest moment?
4. Alguna lectura us ha produït plaer? Què us ha transmès?
5. Què heu valorat com a més important de les lectures?
6. Quins han estat els vostres personatges preferits? Per què?
7. Quin paràgraf us ha emocionat més? Per què?
8. Hi ha alguna lectura que us hagi entristit o indignat? Per què?
9. Recordeu alguna escena d'un dels llibres que us hagi produït una sensació determinada? Sabríeu descriure aquesta sensació?
10. Sentiu por de no entendre una lectura determinada? Per què?

Construcció del model d'anàlisi

Per tal de recollir les dades i analitzar les dades, em basaré en els següents quadres:

Taula 1. Expressió de les emocions segons el tipus d'emocions. Emocions estètiques.
Emocions positives

TIPUS D'EMOCIONS	EMOCIONS	MANIFESTACIONS DE LES EMOCIONS
A) Emocions estètiques	Bellesa Harmonia	Imaginació, creativitat, sentit metafòric de la realitat.
B1) Emocions positives	Felicitat	Humor, gaudi conscient, benestar, optimisme, tranquil·litat, relax.
	Orgull	Autoestima, autovaloració
	Amor	Empatia, compassió, altruisme, simpatia, tendresa
	Esperança	Esperit de superació, motivació

Font: Elaboració pròpia basada en Bisquerra (2008) i Maganto i Maganto (2011).

Taula 2. Expressió de les emocions segons el tipus d'emocions. Emocions negatives

TIPUS D'EMOCIONS	EMOCIONS	MANIFESTACIONS DE LES EMOCIONS
B2) Emocions negatives	Ira	Ràbia, odi, indignació, ressentiment
	Por	Temor, pànic, terror, ensurt, desassossec, fòbia.
	Ansietat	Estrès, preocupació
	Tristesa	Depressió, frustració, decepció, soledat, pena, melancolia, dolor
	Vergonya	Timidesa, culpabilitat, pudor, rubor.

Font: Elaboració pròpia basada en Bisquerra (2008) i Maganto i Maganto (2011).

Observacions i recollida de dades

Primerament, he fet la gravació en vídeo del grup de discussió amb els i les alumnes de 2n de Batxillerat. Segon, he fet la transcripció de les diferents intervencions del grup. Tercer, he demanat que pensin quin paràgraf d'una lectura escollida per ells o per elles que els hagi impactat.

Anàlisi de dades

He utilitzat les taules nº1 i 2 i les seves respostes les he classificat en les diferents manifestacions que reflecteixen els quadres esmentats. He procurat fer una anàlisi

força exhaustiva de les dades, basant-me en les classificacions de les emocions de Bisquerra (2008) i Maganto i Maganto (2011). Vegem alguns exemples.

Taula 3. Exemple: Categorització de les dades obtingudes a través del grup de discussió. Emocions estètiques

Tipus d'emocions		Expressió de les emocions	Manifestació de l'emoció	Lectures citades
Emocions estètiques	Bellesa	1-. a mi per exemple, em va agradar <i>La Celestina</i> perquè Fernando de Rojas, té un estil que t'enganxa i et fa dir ara que passarà, i és aquesta qualitat que tenen pocs autors que és la d'intriga, la de voler continuar. ¹	Intriga	"La Celestina"
		2-. doncs en general la sensació que m'han fet sentir eren totes positives, i el que més m'ha agradava era buscar el que realment que volia realment intentar transmetre l'autor. Per exemple, en el títol de <i>Mar i Cel</i> quan el llegeixo em fa pensar Blanca és el Mar i Saïd és al cel, que sembla que estan junts, però mai s'arriben a tocar.	Descobrir la intenció de l'autor	"Mar i Cel"

Font: Elaboració pròpia després de transcriure i analitzar les expressions dels alumnes.

Taula 4. Exemple: Categorització de les dades obtingudes a través del grup de discussió. Emocions negatives

Tipus d'emocions		Expressió de les emocions	Manifestació de l'emoció	Lectures citades
Emocions negatives	Tristesa	1-. a mi també m'ha agradat <i>Mar i Cel</i> perquè el final no m'esperava com acaba, al principi era positiu tot el que hi havia però al final negatiu amb la mort.	Final negatiu	"Mar i Cel"
		2-. igual una mica que <i>Mar i Cel</i> em va agradar a mi quan m'agrada una lectura, és como no paro fins acabar i me la vaig acabar abans, i veig quan moren és com si, quan moren, és no m'agrada el final.	Tristesa pel final	"Mar i Cel"
		3-. un sentiment negatiu pel fet que el que he dit abans que diuen a la Caterina, no m'agraden les xafarderies i un sentiment d'emoció és del final de l'obra, m'ha agradat	Indignació per les xafarderies	"El Cafè de la Marina"

¹ Encara que es tractava de parlar de Literatura Catalana, aquesta alumna es va referir a una lectura de Literatura castellana.

		<i>molt el final. I també Celestina, me la vaig llegir, és una obra que m'ha agradat molt i que o sea, com més l'anava llegint més m'agradava llegir-la però el final no em va agradar</i>	
--	--	--	--

Font: Elaboració pròpia després de transcriure i analitzar les expressions dels alumnes.

Taula 5. Exemple: Categorització de les dades obtingudes a través del grup de discussió. Emocions positives

Tipus d'emocions		Expressió de les emocions	Manifestació de l'emoció	Lectures citades
Emocions positives	Sorpresa	<i>1- sorpresa, algunes em feien riure, però que jo recordi cap història és trista.</i>	Sentit de l'humor	"Els contes de Pere Calders"
		<i>2- doncs que potser al principi de 1r de batxillerat no estava tant en contacte amb la literatura d'aquest estil, com ho estic ara, vull dir que potser tenia més por en començar, i que també t'enriqueixen tot en el vocabulari, la manera de pensar, perquè són com una empremta de la vida dels autors, si un autor va viure durant una època determinada ha fet una novel·la, doncs això queda plasmat, i com vivia, la seva manera de pensar. I tot això, ho he après de la literatura.</i>		
		<i>3- a mi també m'ha agradat Mar i Cel perquè el final no m'esperava com acaba, al principi era positiu tot el que hi havia però al final negatiu amb la mort.</i>	Final inesperat	"Mar i Cel"
		<i>4- jo el Cafè de la Marina, no podria qualificar si són negatives o positives, els sentiments perquè m'ha endinsat tant en la història i en la realitat, com deia la Míriam que pot passar-te abans com ara, en la realitat d'una crítica societat facis el que facis però m'ha agradat tant la veu, el personatge de la Caterina, els seus ideals ... m'ha sorprès molt, m'ha agradat molt.</i>	Endinsar-se en la història	"El Cafè de la Marina"

Font: Elaboració pròpia després de transcriure i analitzar les expressions dels alumnes.

Resultats

El procés de recerca ha estat basat en la participació de l'alumnat. S'emmarca en la metodologia qualitativa d'investigació participativa. La participació dels alumnes de 2on curs de Batxillerat ha estat molt satisfactòria. Han participat 21 alumnes. El vídeo es pot consultar a Youtube:

<https://www.youtube.com/watch?v=P7OPX3ZIVxU>

Espero que les expressions de les emocions sobre les lectures d'aquestes obres potenciïn el gust per la lectura, també que els hagi proporcionat el plaer derivat de la literatura, i també que els hagi potenciat desvetllat el gust per la lectura. I a més a més, aquesta investigació pugui servir per millorar la meua metodologia com a professora de literatura catalana, i per tan espero que hi hagi estat procés d'aprenentatge tant per a mi, com per als i a les alumnes que han participat en aquest projecte de recerca.

Discussió

Per què és important que els alumnes es motivin amb la lectura?

Com potenciar que els alumnes expressin les emocions derivades de la lectura?

Els alumnes saben gaudir de les emocions, ja siguin positives o negatives? Per exemple, la tristesa és una emoció negativa que pot resultar alliberadora. Així ho expressen en el cas de *Mar i Cel* que és una tragèdia on moren els dos protagonistes. Això ens demostra que la literatura també té un poder catàrtic que els adolescents i joves també saben valorar.

Referències bibliogràfiques

Bisquerra, R. (2008). *Educación emocional y bienestar*. Bilbao: Wolters Kluwer.

Educación.

Cassany, D. (2009). *Para ser letrados: voces y miradas sobre la lectura*. Barcelona:

Paidós.

Elster, J. (2002). *Alquímias de la mente. La racionalidad y las emociones*. Buenos Aires:

Paidós.

Goleman, D. (2007) *Intel·ligència social*. Barcelona: Kairós.

Maganto, C. i Maganto, J.M. (2011) *Cómo potenciar las emociones positivas y afrontar las negativas*. Madrid: Editorial Pirámide.

Oller, D. (2012) *Aprender de la letra*. Barcelona: Editorial educ@aula (grup 62).

Tarrés i Vallespi, A. (2011) *L'entrevista, una pràctica cultural i una eina per al coneixement social*. Barcelona: UOC.

Taylor, S.J. i Bodgan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona. Paidós.

Webgrafia

<https://www.youtube.com/watch?v=P7OPX3ZIVxU>

Adolescencia y música: funciones y dimensiones socioemocionales

Adolescence and music: functions and socioemotional dimensions

Salvador Oriola Requena i Josep Gustems Carnicer

salvaoriola@ub.edu

Universitat de Barcelona

Resumen. Desde el nacimiento de la cultura adolescente a mediados del siglo XX, los conceptos de adolescencia y música han formado un binomio inseparable, el cual ha ido afianzándose y variando en el tiempo gracias a los diferentes avances tecnológicos. Entre todos los avances tecnológicos destaca el uso de Internet a través de dispositivos móviles, pues ha permitido a los adolescentes tener acceso a cualquier tipo de música desde cualquier lugar. Todo esto ha repercutido en la forma de utilizar la música y en las funciones que ésta desempeña entre los jóvenes. El presente trabajo trata de ofrecer una visión psicosocial de los adolescentes actuales y de analizar cómo el uso y las funciones que desempeña la música en la vida de éstos han ido aumentando en diversidad y cantidad, así como su justificación de índole neurobiológica. Para ello hemos realizado una síntesis conceptual a partir de un análisis documental y bibliográfico exhaustivo de carácter multidisciplinar, centrado en disciplinas como la psicología del desarrollo y la música, la sociología de la educación y la neurología.

Palabras clave: adolescencia, educación musical, identidad, música.

Abstract. From the origin of the teenager culture in the mid-twentieth century, adolescence and music concepts have formed an inseparable pair, which has been hold and changing due to the different technological advances. Among all the technological advances the use of Internet through mobile devices is the most remarkable, since it allows teens to access to any music from anywhere. All this has impacted on how young people use music and the functions it plays in their lives. Therefore, we have written this work to review how teenagers are today and we will analyze how the use and the roles that music plays in their lives have been increasing in variety and quantity. We will also offer a neurobiological justification. In order to achieve all these goals we have done a conceptual synthesis from a comprehensive multidisciplinary literature and documentary review, focusing on disciplines such as developmental and music psychology, educational sociology and neurology.

Key words: adolescence, music education, identity, music.

Introducción

La presente comunicación gira en torno a la estrecha relación que se establece entre los adolescentes actuales y la música. Intentaremos averiguar por qué se da esta relación, qué funciones desempeña la música y su influencia en el desarrollo de competencias socio-emocionales en la vida del adolescente.

Para ello, iniciamos el texto con la elaboración de un marco teórico de carácter multidisciplinar en torno al concepto de adolescencia: las diferentes teorías formuladas, su evolución a lo largo del último siglo y las competencias emocionales que se desarrollan en esta etapa vital.

A partir de este marco teórico y con el objetivo de brindar soporte empírico a la estrecha relación existente entre música y adolescencia, conoceremos los usos y las funciones que desempeña la música en la vida actual de los adolescentes así como las bases neurobiológicas que promueven todo este fenómeno.

Para la consecución de todos los objetivos expuestos hemos utilizado una metodología basada en un análisis documental a partir de la recopilación de estudios y postulados teóricos formulados desde diferentes disciplinas como la psicología del desarrollo y la música, la sociología de la educación y la neurología, entre otras.

Antecedentes teóricos sobre la adolescencia, una edad controvertida

A principios del siglo XX el psicólogo y pedagogo norteamericano S. Hall publicaba en 1904 su obra *Adolescence: its Psychology and its Relations to Physiology, Anthropology, Sociology, Sex, Crime, Religion and Education*, considerada por muchos como el primer tratado teórico sobre la juventud contemporánea. Era un compendio en el que se presentaba una visión romántica del concepto de “adolescencia”, caracterizado por el *Storm and Stress* (tormenta y agitación), concepto equivalente al *Sturm und Drang* de los románticos alemanes, que describían la adolescencia como una etapa de polaridades y contradicciones constantes entre turbulencia y melancolía, euforia y disforia, egoísmo y altruismo, soledad y ansia de amistad y vida grupal (González, 2001).

Hall definió la adolescencia como una etapa difícil de la vida que se extendería desde los 12-13 años hasta los 22-25. Muy en la línea del ilustrado franco-helvético Rousseau, hablaba de la adolescencia como un segundo nacimiento, una crisis, una transformación súbita y profunda provocada por la pubertad, una renovación total y dramática de la personalidad, una época de continuos cambios de humor, del despertar de la sexualidad, de repugnancia hacia la escuela y la familia, etc. Esta visión de crisis sería apoyada también por la teoría psicoanalítica de Freud (1856-1939), considerado junto con Hall como los precursores de la psicología de la adolescencia, que se centrarían en la sexualidad como el motor organizador de la personalidad, tanto en la infancia como en la adolescencia.

Desde entonces, han sido muchos los estudios y tratados destinados a describir y esclarecer las causas y detalles de esta etapa vital que, por así decirlo, no aparece diferenciada como tal hasta el s. XX. Entre las primeras teorías expuestas sobre la adolescencia y sus características encontramos los postulados de Gesell (1880-1961), que partiendo de las posturas biológicas de Hall y Freud, consideraría que los factores biológicos, en detrimento de los factores ambientales, determinarían el desarrollo de las personas (Gesell, Ames y Ilg, 1977). En un sentido parecido encontramos otra teoría relevante, la denominada *teoría del establecimiento de la identidad*, del psicoanalista E. Erikson (1902-1994). Este autor, discípulo de S. Freud e influenciado por las teorías antropológicas, establecería el desarrollo de la personalidad desde la niñez a la edad

adulta a lo largo de ocho etapas. En cada una de estas etapas, el individuo tendría que superar una tarea psicosocial; en el caso de la adolescencia (quinta etapa para Erikson), la principal tarea sería el logro de la identidad, no sólo a nivel intrapersonal sino también interpersonal, es decir como miembro de una sociedad, de ahí la importancia de la influencia y la coherencia ideológica de la sociedad donde insertarse. Erikson afirma que la formación de la identidad tiene lugar gracias a las identificaciones que el adolescente acumula desde la niñez y utiliza el término “moratoria psicosocial” para referirse al periodo en que el adolescente realiza diferentes pruebas, retrocede, analiza y experimenta con diferentes roles sin tener que decidirse por ninguno, con el fin de prepararse para desempeñar las responsabilidades típicas de la vida adulta, especialmente las que tienen relación con el trabajo, la familia y la sociedad en general (Erikson, 2008).

Desde *la teoría del desarrollo cognitivo* del psicólogo suizo J. Piaget (1896-1980), se propone el análisis de la génesis del conocimiento mediante estadios. Según Piaget al llegar a la adolescencia se producirán destacados cambios intelectuales, pues el individuo se integrará en la sociedad de los adultos, razón por la cual no se sentirá inferior sino que se situará al mismo nivel intelectual que estos últimos, alcanzando el denominado “pensamiento formal”. Este tipo de pensamiento, que se iniciaría alrededor de los 11-12 años, supone la desvinculación de la lógica concreta de los objetos, y considera que el adolescente juega y utiliza ideas en lugar de limitarse a manipular objetos como hacía anteriormente, por ello será capaz de elaborar y comprender teorías y conceptos abstractos, así como razonar sobre la base de hipótesis. Es decir, el adolescente se aleja del mundo real, de lo directamente percibido, para adentrarse en el mundo de las hipótesis y sus comprobaciones, desarrollando de esta forma el pensamiento abstracto. Se utiliza un razonamiento hipotético-deductivo propio de la ciencia. También entra en juego el pensamiento proposicional y la deducción, mediante el cual el adolescente puede elaborar mentalmente las consecuencias lógicas que ocurrirían en cada una de las hipótesis si fueran ciertas y de esta forma asignar un grado de validez, que comprobará en la realidad antes de aceptarla como verdadera (Lara, 1996).

A nivel educativo, la adolescencia es en la actualidad una etapa que se inicia estando los jóvenes inmersos en un proceso de escolaridad obligatoria, mientras que en las primeras décadas del s. XX, se entendía como la edad de iniciarse o aprender un oficio, colaborando con las tareas domésticas o aportando recursos económicos a las familias. Gracias a los cambios legislativos, laborales y sociales de las sociedades avanzadas, la adolescencia que hoy conocemos, encuadrada en la sociedad española de principios del siglo XXI, se caracteriza por ser una etapa vital situada entre la infancia y la adultez social, en la que los jóvenes se forman a través de la educación secundaria obligatoria desde los 12 a los 16 años y posteriormente el bachillerato o ciclos formativos, para acabar en la universidad o incorporarse al mundo laboral. Durante esta etapa los

adolescentes, dependientes tanto legal como económicamente de sus progenitores, desarrollan su propia cultura y adquieren un estilo de vida caracterizado por unos valores y unos productos de consumo representativos de esta etapa, los cuales están relacionados con moda, música, revistas, videojuegos, etc.

Por lo que respecta a su duración total, actualmente la adolescencia se considera una etapa evolutiva más larga de lo que fue para las generaciones anteriores, el inicio y el final de este periodo se ha ido ensanchando progresivamente por razones diversas como la alimentación, la dilatación de la formación, el aumento de esperanza de vida, etc., de modo que su edad de comienzo es cada vez más temprana y su momento final se retrasa hasta una edad más avanzada (Tanner, 1986).

Desarrollo psicoemocional del adolescente

Como hemos visto la imagen socio-emocional del adolescente durante prácticamente todo el siglo XX ha estado asociada a una personalidad problemática y conflictiva sumida por sus agitaciones emocionales. Esta concepción sobre la adolescencia basada en definiciones de tinte romántico se ha ido descartando en los últimos años, dejando al descubierto cierta falta de rigor científico. Hoy en día no se habla tanto de etapa tormentosa, sino más bien de un proceso vital dinámico por lo que respecta a los cambios externos e internos que se producen en la persona y que pueden comportar ciertos problemas de ajuste, al igual que ocurre con los cambios que se producen en otras etapas vitales, como la infancia o la vejez. Este ajuste no es homogéneo en todas las personas ya que influyen e interactúan una amplia diversidad de variables; por ello, el adolescente tendrá que adaptarse a las novedades que suponen los cambios físicos, intelectuales y socioemocionales propios de esta edad, fuertemente influenciados por el contexto en el que vive (Secadas y Serrano, 1981).

La autoestima es también uno de los conceptos que influyen en los cambios de comportamiento de los adolescentes. Rosenberg (1986) postula que al principio de la adolescencia es cuando las variaciones en la autoestima fluctuante son más intensas, cosa que mejorará y se estabilizará con el paso del tiempo gracias a un mayor conocimiento y aceptación del propio cuerpo y del yo real. El psicólogo norteamericano Harter (2003) distingue ocho factores que influyen en la imagen personal de los adolescentes: competencia académica, aceptación social, competencia deportiva, apariencia física, competencia laboral, atractivo romántico, comportamiento y amistad cercana. La apariencia física junto con las relaciones sociales que se dan entre el grupo de iguales aparecen como los factores más influyentes en la autoestima estable, especialmente en las adolescentes, las cuales enfatizan la apariencia como base de ésta y son más críticas con su aspecto físico, razón por la cual la autoestima de las mujeres es más baja que la de los hombres en la adolescencia.

El hecho de formar parte de un grupo de amigos o pares, además de influir en la concepción de la autoestima, también cumplirá una función social fundamental en el desarrollo socioemocional del adolescente, ya que de acuerdo con la psicóloga Martínez (2003) la pertenencia a este tipo de grupos aportará:

- **Soporte y comprensión.** Los miembros del grupo se hallan viviendo circunstancias semejantes por eso pueden entender y aconsejar a sus compañeros y amigos.
- **Sentido de pertenencia y estatus.** El adolescente dentro del grupo adquiere unas actitudes y unas pautas de acción determinadas que puede aprovechar para su aplicación en diferentes contextos.
- **Oportunidad de representar un papel y de percibir la propia competencia.** Este punto está estrechamente relacionado con la moratoria social a la cual hemos hecho referencia anteriormente.

Como acabamos de comprobar, el estudio de la adolescencia desde una perspectiva socio-emocional ha estado tradicionalmente relacionado con el desarrollo de la identidad personal y con el aumento de la influencia del grupo de iguales en detrimento de la dependencia de los progenitores. En la actualidad, a estos rasgos hay que añadir otros, como la fuerte influencia de los cambios sociales y económicos que vive la sociedad, en el que las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) ocupan un papel primordial.

Estas nuevas formas de relacionarse, de aprender, de ocio y el hecho de tener acceso a información ilimitada desde cualquier sitio y en cualquier momento a través del móvil, han sido estudiadas detalladamente por las industrias culturales, que proveen a los adolescentes de bienes y servicios tecnológicos especialmente producidos para ellos. Este nuevo mercado, conocido como *teenage market*, ha sido el responsable de moldear un nuevo tipo de adolescente caracterizado por el hecho de tener gustos y preferencias globalizadas (en música, moda, subculturas juveniles), acceso al conocimiento y dominio de las TIC superior al de sus mayores, mayor equiparación entre sexos, interacción entre la vida pública y la vida privada, preeminencia de la imagen y lo audiovisual... (Rubio, 2010).

En la era global en la que vivimos, los adolescentes adquieren una identidad cada vez más compleja fruto de la combinación de elementos culturales y elementos globales, es lo que Arnett (2008) denomina *identidad bicultural o híbrida*. Este tipo de identidad, además de ayudar a los jóvenes a percibir las diferencias existentes entre distintos contextos también les servirán como modelos identitarios, a partir de los cuales podrán escoger aquellos con los que más simpaticen y se aproximen a su forma de ser.

Usos y funciones de la música en la adolescencia

En el ámbito de los adolescentes, y especialmente en occidente, donde la adolescencia es más acusada que en otras sociedades, probablemente deberíamos cuestionarnos de modo general algunas de las funciones que según Merriam (1964) desempeña la música. Según nuestro parecer, funciones como reforzar el cumplimiento de normas sociales o validar las instituciones sociales y los rituales religiosos, probablemente sean propias de otras edades o culturas. En cambio el resto de funciones –que serán desarrolladas y justificadas neurológicamente en este apartado- son claramente remarcables en los adolescentes, pues la música suele ocupar un lugar primordial en la vida de éstos, tal y como lo demuestran las 10.500 horas anuales que dedican los adolescentes americanos a escuchar música, lo que representa una media de 3 horas diarias para chicos y 4 horas para chicas.

La música es claramente la actividad favorita entre los jóvenes (94%), tanto en chicos como chicas -por encima de los deportes-, lo cual repercute cuantitativamente en el negocio que mueve el consumo de la música de masas (North, Hargreaves y O'Neill, 2000). Uno de los motivos que contribuye a dicha afición y consumo es la incorporación de las nuevas tecnologías en la vida adolescente. Desde hace aproximadamente 20 años, el uso de dispositivos móviles ha permitido a sus usuarios acceder a todo tipo de música desde cualquier lugar y en cualquier momento, razón por la cual las funciones que desempeñaba la música hasta el momento han aumentado en cantidad y diversidad (Williams, 2007).

Entre los múltiples usos y funciones que desempeña la música en la vida de los adolescentes, podemos destacar:

- Expresión y regulación emocional. De acuerdo con Juslin y Sloboda (2010), la música evoca y despierta respuestas afectivas similares a las que se experimentan con cualquier otro tipo de emoción de carácter utilitario. Las emociones estético-musicales están asociadas con modulaciones significativas en la amígdala, el hipocampo, los polos temporales, el giro parahipocámpico... Estas modulaciones se exteriorizarán a través de respuestas neurofisiológicas, comportamentales y cognitivas, como por ejemplo: escalofríos, tranquilidad, relajación, estímulo, etc., en resumen, puede servir como instrumento para autocontrolar el nivel de *arousal* (grado de activación neurofisiológica, motora y cognitiva que conllevan las respuestas emocionales). Además, como función integrante de la competencia emocional, también puede ayudar a intensificar las emociones cotidianas así como mejorar los estados de ánimo. La música puede ser útil para aliviar la tensión y el estrés (por ejemplo en épocas de exámenes, vacaciones, viajes, etc.), distraerles de las preocupaciones, como pasatiempo y para evitar el aburrimiento, situaciones propias y frecuentes en la adolescencia. Múltiples estudios llevados a cabo en países diferentes coinciden en señalar que la principal razón por la cual los adolescentes utilizan la música es la

consecución de todos estos tipos de fines emocionales que acabamos de enumerar (Saarikallio y Erkkilä, 2007).

- **Memoria y evocación emocional.** Relacionada con la función anterior, encontramos la música como medio articulador de la memoria emocional. Los adolescentes suelen vincular canciones a situaciones vividas, a las que atribuyen un significado especial, por ello cada vez que quieren rememorar dichas situaciones y sentir las emociones experimentadas, vuelven a escuchar la misma canción (Flores, 2008). El musicólogo británico Frith (1987) también atribuye a esta función el ser un recurso para la configuración de la memoria colectiva, es decir, que en multitud de ocasiones la música nos sirve como medio para organizar el sentido del tiempo e intensificar las experiencias vividas en grupo. Así mismo, la capacidad evocadora y creativa de la música está presente especialmente entre aquellos que tocan cualquier tipo de instrumento musical. Esto explicaría en parte el halo o carisma creativo en que se arrojan los líderes de los grupos musicales de moda (North, Hargreaves y O'Neill, 2000).

- **Fuente de placer estético y entretenimiento.** Éstas son dos funciones interrelacionadas, que a pesar de pertenecer claramente al dominio emocional, también forman parte del dominio cognitivo, pues disfrutar con la música está relacionado, de forma directa y sustantiva, con la valoración estética de ésta. En el terreno de la educación emocional, algunos autores, se refieren a las emociones producidas por la música como emociones estéticas. Escuchar o interpretar una música valorada positivamente se correlaciona con el aumento de nivel en neurotransmisores como la serotonina o la dopamina y la reducción de hormonas estresantes como la adrenalina (Konečni, 2008).

Por lo que respecta al entretenimiento y a la distracción, la música es una de las actividades favoritas de los adolescentes para pasar el tiempo y hacer frente al aburrimiento. Escuchar música ocupa en España el tercer lugar en actividades de ocio juveniles, por detrás de usar el ordenador y estar con amigos (Moreno y Rodríguez, 2012). En Estados Unidos e Inglaterra los adolescentes dedican entre dos y tres horas diarias a dicha actividad (Tarrant, North y Hargreaves, 2000). También cabe remarcar que muchas actividades de ocio y entretenimiento en esta etapa vital giran en torno a aspectos musicales, como puede ser cantar canciones de sus grupos favoritos o bailar en discotecas. La exposición a la música induce, en muchas ocasiones, a movimientos sincronizados con ésta (bailar, marcar la pulsación con los pies o las manos, etc.) ello corrobora la estrecha relación entre percepción musical y mecanismos cerebrales de acción motora, incluso en ausencia de acción aparente. Este fenómeno es conocido como *embodiment* emocional y consiste en activar las áreas de percepción del estímulo percibido junto con las áreas cerebrales responsables de la producción de dicho estímulo (Sel y Calvo-Merino, 2013).

- **Acompañamiento de otras tareas.** La cantidad de tiempo que se dedica a la música va en alza, debido al aumento del uso de dispositivos móviles como medio para la socialización a través de redes sociales y como instrumento multimedia, que permite al adolescente acompañar con música todas aquellas actividades que realiza con el ordenador portátil o con el móvil (Miranda, 2013). Esta es la razón por la cual la música, además de entretener, cumple la función de acompañar otras tareas, es decir se usa como sonido de fondo para evitar el silencio ambiental en actividades como caminar, estudiar, utilizar el ordenador o estar con amigos (Lonsdale y North, 2011).

- **Establecer y consolidar relaciones interpersonales.** Como estamos viendo, la música ocupa un lugar muy importante en la vida de los adolescentes, por ello un tema recurrente en muchas de sus conversaciones es hablar sobre canciones, sobre cantantes, sobre conciertos, etc. Todo esto forma parte, claramente, de la competencia social, puesto que se utiliza la música como nexo de unión entre el grupo de iguales y amigos. De acuerdo con Frith (1981), una de las primeras características a que hacen referencia los jóvenes para presentarse y describirse ante gente que no conocen, son sus preferencias musicales. En la actualidad esto se puede trasladar al perfil que cada uno tiene en redes sociales como *Facebook*, donde una de las informaciones más destacadas que aparecen, respecto a los datos que cada persona quiere mostrar para que se le conozca públicamente, son sus preferencias musicales. En la adolescencia, los gustos musicales sirven para darse a conocer y conocer mejor a los demás. Tener los mismos gustos musicales, significa mucho más que coincidir por lo que respecta a una valoración estética, es sinónimo de atracción social ya que se comparten puntos de vista, valores, creencias, formas de vestir, etc. (Selfhout, Branje, ter Bogt y Meeus, 2009).

- **Formación y consolidación de la identidad.** Relacionada estrechamente con la función anterior y también dentro de la competencia social, encontramos que los gustos musicales de cada persona representan un componente más de su propia identidad. El adolescente se identifica con el género musical que le gusta, con su grupo favorito, con un cantante..., lo cual se manifiesta en muchas ocasiones a través de elementos extramusicales como puede ser la forma de vestir, su peinado, la ideología, el comportamiento, etc. De esta forma reafirman su personalidad y su identidad ya sea de tipo étnico, cultural, de género o colectiva (Rentfrow, 2012). La participación en muchas actividades musicales extra-curriculares puede incrementar su popularidad y estatus entre sus iguales.

Los adolescentes emplean la música como una guía de las características de los fans de determinados estilos y como medio para definir sus propias identidades, comunicando sus valores, actitudes y opiniones de los demás. Además los gustos musicales aparecen como un valor añadido de seducción y atracción ante el colectivo de iguales del otro sexo, tal y como demuestra un estudio realizado en Inglaterra, según el cual las chicas a quienes les gusta la música clásica, son percibidas como más atractivas por los chicos

que aquellas que prefieren *heavy metal* (North, Hargreaves y O'Neill, 2000). Sobre las preferencias musicales, de acuerdo con Santos (2003), los adolescentes españoles se inclinan por el pop-rock internacional, seguido del pop-rock nacional, de hecho la adolescencia es considerada por muchos como la edad del pop, aunque aquellos que escuchan determinadas formas de música pop, tales como *heavy metal* o el rap, parece que sean más proclives a los comportamientos delincuentes que aquellos que escuchan otros estilos (Sharman y Dingle, 2015).

Las chicas informan que la música podría ser utilizada como un medio de regulación de las emociones, mientras que para los varones la música puede ser un medio para crear cierta impresión en los demás. La formación de la identidad y la gestión de las emociones son dos de las principales razones que los adolescentes estadounidenses alegan para escuchar música pop.

Siguiendo la teoría de la Identidad Social, los individuos se perciben y se comportan más favorablemente hacia aquellos otros de quienes se percibe que comparten sus gustos musicales, de aquellos que no. El favoritismo intragrupo está motivado por la necesidad de incrementar la autoestima. Las preferencias musicales son uno de los posibles criterios para ser aceptado como miembro de un grupo, funcionando como "distintivo" que permite distinguir a quienes pertenecen a un grupo de quienes quedan fuera de él. El estar a la moda se consigue también compartiendo los gustos musicales de la mayoría, y esto correlaciona negativamente con los que tocan y escuchan música clásica, que les hace de alguna manera más independientes de las opiniones de los compañeros (North, Hargreaves y O'Neill, 2000).

- **Lucha por la diferenciación respecto al grupo.** Este es un movimiento pendular de defensa de la individualidad. Las preferencias musicales son compartidas por grupos de fans pero a su vez cada uno de ellos suele tener también algún tipo de preferencia algo distinta que el resto de compañeros: una canción en especial, un miembro del grupo que quizás pase desapercibido para las masas... Es una contradicción entre lo comercial y lo auténtico (Grossberg, 1992), que a lo largo de la adolescencia irá guiando su relación con el grupo más cercano y con el colectivo más general. La autenticidad de la música no es debida a la música propiamente sino a las personas que la hacen e interpretan (Moore, 2002). La capacidad de los cantantes de representarse como líderes de los colectivos, que hablan con sus pensamientos, encarnan experiencias míticas y representan la naturalidad y la autenticidad del colectivo, es algo que los adolescentes adoran (Gilbert y Pearson, 1999).

Respecto a la influencia que ejercen los gustos musicales de los padres sobre los hijos, cabe destacar que intervienen factores múltiples como la formación académica de los progenitores (especialmente del padre), el contexto, etc., pero se ha comprobado que sí que tienen una destacada influencia en el gusto por la música clásica de los hijos adolescentes y sobre su formación musical extraescolar. En general estos hijos suelen manifestar una menor ruptura respecto el ambiente familiar (Santos, 2003).

A modo de conclusión

La música es un elemento socio-cultural que ha estado presente en todas las sociedades conocidas desempeñando distintos roles, los cuales han ido variando a través del tiempo y las diferentes culturas. En la actualidad, la música ocupa un lugar muy destacable en la vida adolescente, pues es en el instituto cuando los adolescentes empiezan a reflexionar y descubrir que utilizando la música puede conseguir objetivos tan diversos como aislarse de su entorno, modificar su estado de ánimo, establecer y fortalecer relaciones interpersonales, etc., todos ellos objetivos socioemocionales muy significativos para esta etapa vital. El conocimiento de estos objetivos junto con su justificación neurobiológica puede servir como punto de referencia para futuras investigaciones relacionadas con disciplinas de distinta índole como la educación, la musicoterapia, la psicología, etc.

Referencias

- Arnett, J. J. (2008). *Adolescencia y adultez emergente*. México: Pearson.
- Erikson, E. (2008). *Infancia y sociedad*. Buenos Aires: Hormé.
- Flores, S. (2008). *Música y adolescencia. La música popular como herramienta en la educación musical*. Tesis doctoral. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Frith, S. (1981). *Sound Effects. Youth Leisure and the Politics of Rock 'n' Roll*. Nueva York: Pantheon.
- Frith, S. (1987). Toward an aesthetic of popular music. En R. Lepper y S. McClary (Eds.), *Music and society* (pp. 133-149). Cambridge: Cambridge University Press.
- Gesell, A. Ames, L. B. y Ilg, F. (1977). *Psicología evolutiva de 1 a 16 años*. Buenos Aires: Paidós.
- Gilbert, J., y Pearson, E. (1999). *Discographies: dance music, culture, and the politics of sound*. Oxon: Routledge.
- González, J. (2001). La construcción de las identidades de los jóvenes. *Documentación Social*, 124, 13-31.
- Grossberg, L. (1992). *We gotta get out of this place: popular conservatism and postmodern culture*. Londres: Routledge.
- Harter, S. (2003). The development of self-representations during childhood and adolescence. En M. R. Leary y J. P. Taguey (Eds.), *Handbook of self and identity* (pp. 610-642). Nueva York: Guilford Press.
- Juslin, P., y Sloboda, J. (2010). *Handbook of Music and Emotion*. Oxford: Oxford University Press.
- Konečni, V. J. (2008). Does Music Induce Emotion? A Theoretical and Methodological Analysis. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 2(2), 115-129.
- Lara, J. M. (1996). Adolescencia: cambios físicos y cognitivos. *Ensayos*, 11, 121-128.

- Lonsdale, A. J., y North, A. C. (2011). Why do we listen to music? A uses and gratifications analysis. *British Journal of Psychology*, 102, 108–134.
- Martínez, G. (2003). Entre adolescentes: la importancia del grupo en esta etapa de la vida. En A. Perinat (Coord.), *Los adolescentes en el siglo XXI* (pp. 159-183). Barcelona: Editorial UOC.
- Merriam, A. P. (1964). *The Anthropology of Music*. Evanston, IL: Northwestern University Press.
- Miranda, D. (2013). The role of music in adolescent development: much more than the same old song. *International Journal of Adolescence and Youth*, 18(1), 5-22.
- Moore, A. (2002). Authenticity and Authentication. *Popular Music*, 21(2), 209-223.
- Moreno, A., & Rodríguez, E. (2012). *Informe Juventud en España 2012*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- North, A. C., Hargreaves, D. J., y O'Neill, S. A. (2000). The importance of music to adolescents. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 255-272.
- Rentfrow, P. J. (2012). The Role of Music in Everyday Life: Current Directions in the Social Psychology of Music. *Social and Personality Psychology Compass*, 6, 402-416.
- Rosenberg, M. (1986). Self-concept from middle childhood through adolescence. En J. Suls y A. Greenwald (Eds.), *Psychological perspectives on the self*, Vol. 3 (pp. 107-136). Hillsdale, NJ: Earlbaum.
- Rubio, A. (2010). Generación digital: patrones de consumo de Internet, cultura juvenil y cambio social. *Revista de Estudios de juventud*, 88, 201-221.
- Saarikallio, A., y Erkkilä, J. (2007). The role of music in adolescents' mood regulation. *Psychology of Music*, 35, 88-109.
- Santos, F. J. (2003). Los gustos musicales de nuestros alumnos. Factores que determinan el gusto de la música clásica. *Música y Educación*, 55, 57-69.
- Secadas, F. y Serrano, G. (1981). *Psicología evolutiva: Edad 14 años*. Barcelona: CEAC.
- Sel, A.; Calvo-Merino, B. (2013). Neuroarquitectura de la emoción musical. *Revista de Neurología*, 56, 289-297.
- Selfhout, M., Branje, S., ter Bogt, T. y Meeus, W. (2009). The role of music preference in early adolescents' friendship formation and stability. *Journal of Adolescence*, 32, 95-107.
- Sharman, L. y Dingle, G. A. (2015). Extreme metal music and anger processing. *Frontiers in Human Neuroscience*, 9, 272.
- Tanner, J. M. (1986). *El hombre antes del hombre*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Tarrant, M., North, A. C. y Hargreaves, D. J. (2000). English and American adolescents' reasons for listening to music. *Psychology of Music*, 28, 166-173.

Williams, A. (2007). *Portable Music and Its Functions*. Nueva York: Peter Lang Publishing.

El cervell i el cor són companys d'aula, necessitem que cooperin per aconseguir un aprenentatge efectiu i significatiu dels nostres alumnes

The brain and the heart are classmates who need to cooperate to achieve a meaningful and effective learning for our students

Brigitte Perabà Vega

bperabavega@gmail.com

Associació Capacitas

Resum. Les emocions juguen un paper important en l'aprenentatge, en totes les etapes de la vida. La figura del docent i el clima emocional de l'aula són dos dels factors que més influeixen en el rendiment dels alumnes i, per tant, en els seus resultats acadèmics. Per aquest motiu pretenc millorar la pràctica educativa a l'aula, sabent que existeixen emocions que afavoreixen el procés d'aprenentatge i d'altres que l'obstaculitzen. Les emocions positives com ara l'interès i la curiositat potencien la motivació mentre que les negatives, com poden ser l'estrès o la por a equivocar-se, poden provocar un bloqueig emocional i, en conseqüència, cognitiu.

Només es pot aprendre allò que ens emociona i per emocionar-nos ens calen molts elements que moltes vegades no tenim en compte dins l'aula. Pretenen aconseguir que el cervell i el cor, cooperin per arribar a un objectiu comú: aprendre i ser feliç. D'una banda, un programa d'educació emocional dissenyat per treballar totes les competències, i d'altra, un seguit d'exercicis de descans cerebral. Els ingredients bàsics són: la motivació, la curiositat, el moviment, l'experimentació i l'empatia; tots ells combinats de manera efectiva, per aconseguir, que els alumnes aprenguin d'una manera més efectiva, afectiva i significativa. Totes les activitats plantejades tenen en compte la teoria de les intel·ligències múltiples.

Els avenços neurocientífics ens diuen que no hi ha raó sense emoció. La raó i la part cognitiva ha tingut fins a dia d'avui massa protagonisme a l'aula, per tant, toca ara trobar l'equilibri entre l'educació de la ment i l'educació del cor.

Paraules clau: neurociència, educació emocional, cervell, cor.

Abstract. Emotions play an important role in the learning processes throughout all our life. The leading figure of the educator and the emotional climate of the classroom are the two factors that most influence student's performances and academic results. Therefore, I aim to improve the educational practice in the classroom knowing that there are emotions that favour the learning process and others that inhibit this process. Positive emotions like interest and curiosity enhance motivation whereas negative emotions such as stress or fear of error can lead to emotional blockage and consequent obstruction of cognitive aspects.

Learning mainly takes place when one is moved by something and in order to be moved some elements need to be present that are most of the time not taken in account. My goal is that brain and heart cooperates to achieve a common objective: learning and being happy. I have thus designed an emotional education programme to develop all the competencies and in addition to the later a battery of brain rest exercises. The basic ingredients are: motivation, curiosity, movement, manipulation and empathy. All of them are combined in an efficient manner to target a more effective, affective and meaningful learning. The activities that we suggest all take into account the multiple intelligences theory.

Neuroscience research concludes there is no reason without emotion. Reason and cognition has had too much prominence in classrooms in the past, we now have to find the balance between educating the brain and educating the heart.

Key words: neuroscience, education, emotional, brain, heart.

Introducció

El disseny d'aquest programa neix de la necessitat d'educar, com deia Aristòtil, la ment i el cor.

Després de dedicar més de 20 anys a l'educació, fa aproximadament 3 anys, vaig iniciar una recerca per saber-ne més sobre com aprenen els alumnes i, per tant, poder aprofundir en com hauria d'ensenyar. En aquest camí, he trobat moltes respostes; però, també molts interrogants. El plantejament de noves reflexions, m'han animat a continuar fent camí i a compartir-ho amb altres docents.

Amb l'ajuda de la neurociència, he pogut saber que aprendre és cosa de dos: cor i cervell. Per tant, sense oblidar aquesta dualitat, ajudarà als docents el fet de programar les seves classes sota aquest principi, fins ara obviat per la majoria de nosaltres, en la nostra tasca educativa.

Començaré per la importància de les emocions. Hi ha moltes definicions d'emoció; però, em centraré en la definició de Bisquerra (2000) que considera l'emoció com un estat complex de l'organisme caracteritzat per una excitació o pertorbació que et predisposa a donar una resposta organitzada. Caldrà tenir en compte les competències emocionals que segons Goleman (1996) són les següents: autoconsciència de les emocions, maneig de les emocions, automotivació, empatia i habilitats socials. Dintre del programa, es treballaran les cinc amb activitats diverses, adequades a l'edat dels alumnes. L'emoció és l'ingredient secret de l'aprenentatge, diu la neurociència, fonamental per a aquell que ensenya i per a aquell que aprèn. Tal i com considera Mora (2013), el binomi entre emoció i cognició és molt important. Ell ho considera indissoluble i pensa que les emocions són la base que sosté els processos d'aprenentatge i memòria; per tant, són l'essència del que representa ensenyar i aprendre.

Seguint la teoria de Mc Lean sobre els tres cervells: el reptilià, el límbic o emocional i cognitiu, sabem que no hi ha cervell cognitiu que no hagi estat filtrat pel cervell límbic o emocional. Per tant, Mora, ens recorda, que cal buscar significat emocional a allò que ensenyem, per tal que l'alumne pensi de manera que puguem aconseguir una actitud receptiva que el deixi amb ganes de saber-ne més, de preguntar i de fer recerca. Cal saber la importància del cervell, com diu Mora (2013), ja que els professors tenen molta responsabilitat a les seves esquenes. Cal que estiguin ben formats i aconseguir que els nens s'interessin per allò que aprenen. No s'ha de perdre de vista que formen persones i, per tant, no només hem d'omplir als alumnes de coneixements sinó també d'experiències emocionants.

Per tant ,podem parlar d'un cervell que aprèn i un cervell que sent. Els dos estan lligats no treballen de manera independent sinó que formen equip.

El cervell humà té una gran capacitat per aprendre, es modificat per l'aprenentatge degut a l'estimulació i l'experiència. Al cervell l'estimulen els canvis, allò desconegut excita les xarxes neuronals. Per aquesta raó, els ambients fluids i variats desperten la curiositat afavorint així l'aprenentatge. Per aconseguir un desenvolupament cerebral és important la riquesa d'estímuls i les emocions positives. El procés cerebral d'aprendre i recordar estan relacionats amb els transmissors i receptors neuronals que possibiliten per igual l'adaptabilitat del cervell als estímuls externs. La flexibilitat de les comunicacions entre neurones (sinapsis) és la que permet que el nostre cervell recordi la informació important i oblidi aquella que no és rellevant. El cervell té una admirable capacitat per reorganitzar-se, tot i que en un moment determinat el fem servir en la seva totalitat, sempre podem aprendre més.

El cervell es divideix en dos hemisferis: l'hemisferi dret i l'esquerra. També saben que els dos estan units pel cos callós i que, curiosament, aquest, si s'arribés a tallar no succeiria cap canvi en el comportament humà. L'hemisferi dret controla el costat esquerra del cos i l'hemisferi esquerra el costat dret. L'hemisferi dret està especialitzat en realitzar tasques espacials, visuals, artístiques i musicals i l'hemisferi esquerra està especialitzat en realitzar les tasques de lògica, verbals, analítiques i racionals. Per aquest motiu, els dos hemisferis han de treballar en equip o, en tot cas, saber en quin moment un d'ells ha de fer el paper principal i quan ha de deixar aquest protagonisme. El primer problema que ens trobem és que mai se'ns va ensenyar com fer-ho ja que fins ara, es tenia una idea bastant desvaloritzada de la funció de l'hemisferi dret. Però avui dia, tenim l'oportunitat de conèixer millor el nostre cervell i com podem utilitzar-lo per aconseguir els nostres objectius. El cervell dret no s'utilitza únicament per l'oci sinó que té un gran valor per resoldre problemes i a desenvolupar la nostra intuïció que ens portarà a encertar problemes, desenvoluparem la imaginació i la nostra capacitat de crear innovacions dins el nostre camp de treball.

Sabem que també comptem amb un cervell que sent, el sistema límbic, aquest és la porció del cervell situada sota l'escorça cerebral, que comprèn centres tant importants com el tàlem, hipotàlem, hipocamp i amígdala cerebral. Aquests són els centres de l'afectivitat, és on es processen les diferents emocions i d'aquesta manera podem sentir la pena, l'angoixa i les alegries intenses. El paper de l'amígdala com a centre de processament de les emocions és inqüestionable. Persones amb l'amígdala lesionada no són capaces de reconèixer l'expressió de la cara o quan algú està content o trist.

El sistema límbic està en constant interacció amb l'escorça cerebral. Una transmissió de senyals d'alta velocitat permet que el sistema límbic i el neocòrtex treballin junts, i això explica que puguem tenir control sobre les emocions. L'escorça cerebral és l'àrea

més accessible del cervell i la més humana. La major part del nostre pensar, planificar i el llenguatge, imaginació, creativitat i capacitat d'abstracció, provenen d'aquesta regió cerebral. Per aquest motiu, és important reconèixer les reaccions que el nostre cos té a les emocions i també poder establir el seu origen, d'aquesta manera podrem reconèixer les explosions emocionals.

Quan un estímul entra a través del nostres sentits, la informació passa al tàlem (regió més primitiva del cervell), on es tradueix neurològicament, i la major part passa després l'escorça cerebral, on funciona la nostra part lògica i racional. És l'escorça la que s'encarrega de prendre la decisió davant l'estímul sensorial. No tota la informació passa directa del tàlem a l'escorça, una part petita d'aquesta passa al centre emocional, el que permet que prenem una decisió instantània abans que la nostra part racional pugui processar-la. Aquesta relació instantània és la que general l'esclat emocional, i com a resultat actuarem abans de pensar, de vegades de manera satisfactòria i d'altres no.

Per aquest motiu cal educar les emocions. L'educació emocional s'entén com a procés educatiu, continu i permanent que pretén potenciar el desenvolupament emocional com a complement indispensable del desenvolupament cognitiu, constituent ambdós els elements essencials del desenvolupament de la personalitat integral. Es proposa doncs el desenvolupament dels coneixements i habilitats sobre les emocions amb objecte de capacitar a l'individu per afrontar millor les metes plantejades a la vida quotidiana per aconseguir augmentar el benestar personal i social. El programa d'Educació Emocional proposat tindrà com a objectius: Adquirir un millor coneixement de les pròpies emocions i dels altres, desenvolupar l'habilitat de controlar-les, desenvolupar una major competència emocional i d'automotivació, adoptar una actitud positiva davant la vida i aprendre a fluir.

Dintre de les competències emocionals farem un èmfasis especial en l'empatia, una capacitat humana biològica que podem educar. L'empatia té unes bases en la neurociència, iniciades per Rizzolatti i Sinigaglia (2009), segons les investigacions realitzades sobre les neurones mirall. El cervell humà té diferents sistemes de neurones mirall, aquestes no només s'encarreguen de reproduir accions que observen en els altres sinó que també ens fan comprendre les emocions i el per què del seu comportament. Es diu que les neurones mirall són la base de la cultura, per tant cal tenir en compte quina cultura empàtica transmetem a les aules (Carpena, 2015).

El cervell, durant les etapes que es corresponen amb la infància i l'adolescència, experimenta canvis que no estan directament relacionats amb l'augment del nombre de neurones sinó amb les connexions neuronals, tant entre les neurones properes, com entre grups de neurones situades a llarga distància. És l'etapa en què la neurona desenvolupa una gran quantitat de connexions. Cal doncs plantejar noves maneres d'ensenyar per afavorir aquestes connexions i aprofitar la neuroplasticitat del cervell, així com noves metodologies que introdueixin el moviment, l'exercici, la música, el

ball, el teatre i les relacions interpersonals. El que pretenc amb aquest programa és mantenir en forma el cervell dels alumnes amb un programa complet que ajudi a millorar els processos que intervenen en l'aprenentatge.

Gardner(1993) amb la seva teoria de les intel·ligències múltiples pensa que el concepte tradicional d'intel·ligència és molt limitat, i ens convida a tenir en compte les nou intel·ligències, cadascuna d'elles localitzada en una zona del cervell. Tots els alumnes tenen les nou, la diferència entre ells ve donada per la combinació de les nou. A l'hora d'ensenyar per donar l'oportunitat als alumnes de desenvolupar-les. Aquestes intel·ligències es desenvolupen i s'aprenen a partir de l'experiència i de la relació amb els altres.

Les implicacions educatives d'aquesta teoria són infinites. Cal aplicar diferents estratègies pedagògiques més enllà de les que potencien normalment a l'escola: la competència lingüística i la matemàtica, hem de canviar per donar un enfocament més creatiu a l'aula: canviar la col·locació de les taules, l'ubicació del mestre i de la pissarra, l'excessiva dependència que tenim del llibre de text per poder crear entorns més creatius i de col·laboració i cooperació entre iguals.

Vull també fer referència a Seligman (1991), psicòleg i creador del concepte indefensió apresada, aquella que penso han patit i pateixen molts nens i adolescents a l'escola. La indefensió és la que fa que un nen o adolescent arribi a la conclusió que no hi ha res a fer davant una tasca encomanada i per aquest motiu adopti una actitud negativa davant la mateixa. El nen comença a patir una reducció de la seva autoestima i no vol tornar a intentar a fer allò que li ha provocat dolor.

Convé per tant, motivar als alumnes, donar-los eines per tolerar la frustració. Hem d'evitar etiquetar-los i fer-los creure que no són bons estudiants ja que de ser així podria acabar sent una realitat.

Tal i com diu Mora (2013), a educació sempre s'ha parlat d'elements necessaris com l'atenció, la memòria i l'emoció; però, de forma aïllada, sense tenir present que són essencials pel cervell, tant com poden ser menjar o beure. Per aquest motiu cal tenir-les en compte a l'hora d'ensenyar, ja que de no ser així poden abocar als alumnes al fracàs escolar o l'abandonament escolar.

Objectius del programa

- Estimular els processos neurològics per aconseguir una millora del procés d'aprenentatge dels alumnes tenint en compte el funcionament del cervell.
- Estimular la pràctica d'un ensenyament en consonància amb el funcionament del cervell.
- Donar resposta a les necessitats dels alumnes per aprendre: cognitives, emocionals i socials.

- Compartir i analitzar experiències d'aula.
- Utilitzar el joc com a principal eina a disposició de l'aprenentatge.

Desenvolupament

El disseny de les activitats ajuda a desenvolupar totes les funcions neurològiques implicades en el procés d'aprenentatge: llenguatge, percepció, memòria, atenció, matemàtiques: càlcul i resolució de problemes, motivació, emoció i motricitat. Cada dia es realitzaran activitats per treballar-les totes, incidint en algunes més que d'altres, d'una manera atractiva i lúdica sense deixar de banda els continguts curriculars.

Els centres educatius, en la seva gran majoria, ofereixen una formació integral dels seus alumnes, entenent per educació integral com coneixements acadèmics i desenvolupar-se com a persona, però, realment és així? Sovint els alumnes acaben l'escola amb molts coneixements sobre el món exterior però poc sobre el seu món intern, sobre què sent, per què ho sent i com gestionar-ho. Tal i com diu, Toro (2014), és més important que el nen sàpiga on col·locar cadascuna de les seves emocions que no un planeta dins el Sistema Solar.

La pregunta és: Com es pot duu a terme a l'aula? Segurament el que més preocupa és saber que has de canviar la teva manera de fer i no saber ben bé com, molts docents tenim por al canvi, l'inseguretat i l'incertesa ens frena.

Com ja es sabut, a educació infantil es presenten tres àrees: descoberta d'un mateix i dels altres, descoberta de l'entorn i comunicació i llenguatges. Aquestes tres àrees estaran globalitzades, s'establiran relacions entre elles per tal d'aconseguir donar significat a allò que aprenen i fer-los protagonistes del seu aprenentatge.

Les capacitats a desenvolupar en aquesta etapa han de fer créixer els alumnes de manera integral, donant aprenentatges de manera progressiva que posteriorment a l'Educació primària els farà ser competents. Les capacitats seran: aprendre a ser i actuar d'una manera cada vegada més autònoma, aprendre a pensar i a comunicar, aprendre a descobrir i tenir iniciativa i aprendre a viure i habitar el món.

La filosofia de l'aprenentatge que aplico a l'aula es basa en l'aforisme de Confuci: *"M'ho van explicar i ho vaig oblidar, ho vaig veure i ho vaig entendre, ho vaig fer i ho vaig aprendre"*.

Dins l'àrea de descoberta d'un mateix i els altres, trobarem tant les activitats que impliquen moviment i el treball de l'esquema corporal com el programa d'educació

emocional on es desenvoluparan totes les competències necessàries per identificar les emocions, saber regular-les i poder reconèixer les emocions dels altres i l'efecte que té en les relacions interpersonals.

El programa compta amb activitats d'Educació Emocional per ajudar als alumnes a desenvolupar les diferents competències, aquestes activitats són molt variades, des de l'explicació d'un conte, dinàmiques de grup, termòmetre emocional, role playing, teatre de situacions d'aula, curtmetratges, ..

Diàriament realitzen activitats de relaxació o d'atenció *plena* (mindfulness) adaptada als alumnes d'Educació Infantil. Algunes d'aquestes activitats estan estretes dels recursos educatius per l'aula d'Educació Socioemocional d'Educaixa, en principi, les activitats proposades dins aquests recursos són adreçades a Ed. Primària i Secundària; però, moltes d'elles es poden adaptar a la nostra etapa. També fent activitats proposades de Mindfulness inclosos a la bibliografia. Actualment els nens estan sobrestimulats amb l'abús del consum de les noves tecnologies, no saben reflexionar, el seu cervell necessita descansar i si no ho fa de manera conscient amb l'ús d'aquesta tècnica, el nen es dispersa a l'aula o s'avorreix.

L'element principal per aquesta àrea és el joc, jugar és una activitat natural dels infants, totalment necessària, a partir del joc aconseguim progressar i aprendre ja que en el joc s'explora, s'investiga i es descobreix. Hem de propiciar el joc a les nostres aules. De fet el joc serà a l'aula la disfressa de l'aprenentatge, tal i com ho defineix Carpena (2015).

Pel que fa a l'aprenentatge de les matemàtiques fem ús del programa: EntusiasMAT, basat en les intel·ligències múltiples, que permet treballar les matemàtiques de manera útil i pràctica, utilitzant múltiples metodologies i recursos per motivar als alumnes. La intenció del programa és acompanyar el procés que va del pensament concret a l'abstracte per formar i donar als alumnes estratègies per ser competents en l'àmbit matemàtic. Compta amb un ampli ventall de material manipulatiu per poder experimentar i aprendre fent.

Les activitats que realitzarem seran curtes i dinàmiques, sempre que es pugui, es farà ús del moviment, un element indispensable per aprendre i poc utilitzat a l'aula. Per exemple, per treballar el càlcul mental treballarem en moviment: 3 nens+ 2 nens fan? 6 nens-4 nens són? Si estem 10 nens i marxen 4, quants nens queden? D'aquesta manera els conceptes de suma i resta són més visuals i entretinguts i juguen amb el seu propi cos per integrar conceptes. Per treballar la numeració, són els propis alumnes qui construeixen la recta numèrica, la mestra reparteix els bits dels nombres

que s'estan treballant de manera aleatòria entre els alumnes i un cop sona el xiulet s'han de col·locar de manera endreçada seguint la consigna donada: de més gran a més petit o bé de més petit a més gran.

Pel que fa a l'aprenentatge de les llengües, sabem que la immersió en més d'una llengua a Ed. Infantil afavoreix l'atenció selectiva i facilita els aprenentatges més complexos. Morgado considera l'introducció d'altres llengües una de les claus de la neurociència per millorar l'aprenentatge. Segons ell, encara que es tingui un vocabulari reduït de la llengua, els bilingües són més ràpids i efectius quan han d'aprendre a classificar objectes. Aquesta major capacitat i flexibilitat mental es manifesten a la vida i es conserven fins que són adults.

L'aprenentatge de més d'una llengua a l'escola s'ha de fer de manera freqüent per poder familiaritzar-se amb ella, treballant sobretot les produccions orals. A l'escola els alumnes estan en contacte amb la llengua anglesa 30 minuts diaris per aconseguir l'assiduitat necessària per un bon aprenentatge. Utilitzem el mètode "CLIP CLAP", un mètode global, que parteix d'històries properes als alumnes per afavorir l'aprenentatge significatiu. El material que s'utilitza és un material molt atractiu i pràctic, el que es pretén és aprofitar cada minut per fer ús de l'idioma. Les classes són motivadores i dinàmiques, adequades a cada edat, compta amb làmines, titelles, flash cards, cançons i jocs.

El llenguatge musical i plàstic també tenen molta importància dins aquest programa, s'utilitzen de manera multidisciplinària per integrar conceptes de les altres àrees. Mitjançant tallers creatius aconseguirem que els alumnes desenvolupin la seva creativitat, tan important per el seu desenvolupament. Cal saber que tots podem ser creatius, la creativitat es pot aprendre igual que aprenem a llegir i escriure. És necessari crear entorns favorables per desenvolupar la creativitat, hem de saber que no només és creatiu aquell que sap compondre música o pintar un quadre, sinó aquell que en un moment determinat té una idea original i la posa en pràctica. La creativitat és posar a treballar l'imaginació, somiar despert. Hi ha algú amb més capacitat per fer-ho que un nen d'educació infantil?

Cal tenir en compte la percepció ja que amb ella poden analitzar, integrar i donar significat als estímuls que reben. El procés perceptiu no només és rebre estímuls sinó activar funcions com ara: l'atenció i la memòria de treball. La percepció a l'escola és molt important per poder desenvolupar les diferents àrees del cervell amb continguts visuals, auditius i tàctils, per aquest motiu és necessària l'experimentació en aquestes edats.

A l'àrea de descoberta de l'entorn farem servir projectes de comprensió, cal que els alumnes pensin i investiguin sobre el tema que els hi proposem o bé que a ells mateixos els interessa. La curiositat dels alumnes s'ha d'aprofitar per aconseguir que vulguin saber més sobre el tema que els ocupa, que facin preguntes, que cerquin respostes, que manipulin materials, que experimentin,... només així podran arribar a la comprensió més enllà de la memorització de continguts. Treballarem doncs amb estratègies de pensament que tenen com a principal objectiu aconseguir que pensin de manera significativa, per tal que, posteriorment, sàpiguen aplicar aquell pensament a situacions diverses. Per altra banda, les rutines de pensament permetran que els alumnes entenguin que hi ha diferents tipus de pensament per utilitzar, fet que els permetrà desenvolupar habilitats.

Cada projecte compta amb activitats prèvies que permetran avaluar què saben els alumnes sobre aquell tema. Entre les activitats proposades hi ha : pluja d'idees, contes sobre el tema proposat, bits i rètols,... Posteriorment, hi hauran les activitats d'aprenentatge on es treballaran les estratègies i rutines de pensament. Es veuran vídeos sobre el tema, sortides, teatre, cançons, balls ,manipulació i experimentació. Per concloure cada projecte realitzarem diferents activitats d'avaluació: mural que reculli tot el que han après, explicació oral del projecte per grups, recull d'evidències, registre d'observació,...

Dins el programa és considera indispensable la relació social dels alumnes entre ells , per aquest motiu cada dia es dona un espai d' acollida per poder explicar vivències i experiències fent ús del llenguatge en un àmbit no formal. Considerem important l'aula ja que allà els nens/es passen molt de temps , per aquest motiu és té en compte el mobiliari i la distribució del mateix ja que aquest també influeix en l'aprenentatge. L'aula no és un espai estàtic i inamovible, canvia depenent de l'activitat a realitzar. Les parets de l'aula recullen evidències del que s'ha treballat i del que es treballarà en aquell moment.

La música té un paper molt important ja que pot modificar les àrees cerebrals i, per tant, repercuteix en la personal a nivell fisiològic , cognitiu i emocional. Hem de tenir present que la informació que entra des de l'oïda interna arriba a les àrees corticals i aquesta es fixa. Els alumnes han de tenir, en conseqüència, diferents entrades d'informació: visual, auditiva i cinestèsica per garantir que aquesta informació arriba a tots i cadascun d'ells. Les cançons de la Dàmaris Gelabert, entre d'altres, ens ajuden a aprendre conceptes de manera divertida com ara: els dies de la setmana, l'abecedari, ...

Per preparar els alumnes per l'activitat és realitzen també activitats del programa Brain Gym desenvolupat per Paul i Gail Dennison que consisteix en un seguit de

moviments que serveixen per equilibrar i activar els dos hemisferis cerebrals a través de l'escorça motriu, ja que afavoreixen l'aprenentatge. Amb aquestes activitats es restableix el funcionament cerebral òptim. Entre les activitats pot haver un simple moviment on cal tocar-se el genoll esquerra amb el colze dret i viceversa. Aquest moviment té incidència en l'ortografia i la lectura o podem realitzar l'exercici on s'imita a l'elefant recolzant la galta en l'espatlla alhora que s'estira el braç, aquest exercici millora els resultats acadèmics en matemàtiques (Dennison y Dennison, 2012). Aquests exercicis són simplement un exemple, les activitats poden ser diverses i variades. No només són efectius els exercicis del Brain Gym, sabem que l'exercici físic regular, el joc i les activitats artístiques són beneficiosos pel cervell. Hi ha moltes activitats d'activació cerebral, es tracta de provar i fer ús d'aquelles amb les que els alumnes i el mestre es sentin més còmodes.

Si convertim el Brain Gym en una rutina d'activació per aprendre fent ús del moviment, utilitzant el cervell, activarem les xarxes nervioses, en ambdós hemisferis i d'aquesta manera ens assegurem l'èxit en l'aprenentatge.

L'atenció sostinguda, en aquestes edats, no és manté més de 15 minuts. Per aquesta raó es realitzen exercicis que ajuden a descansar cerebralment per estimular el cervell, millorar la concentració i alliberar l'estrès, aquests exercicis no superen mai els 2 minuts i es realitzen varies vegades al dia.

Dintre del programa es té en compte que el cervell després d'una activitat intensa, necessita obtenir oxigen i glucosa. És en aquest moment que es realitza un Brain Break, aquest consisteix en extreure un cartronet de la caixa amb l'activitat a realitzar. Les activitats poden ser diverses: saltar, escoltar una cançó, donar una abraçada, picar de mans amb el company del costat, seguir un ritme proposat per la mestra tot picant de mans, ballar,...

Donat que en aquestes edats el ritme de treball és molt heterogeni, els alumnes que acaben les feines encomanades tenen l'opció de triar que volen fer, d'aquesta manera es treballa la presa de decisions.

Resultats

S'observa amb aquest programa una millora en el procés d'aprenentatge dels alumnes, gràcies a que els continguts són integrats amb més facilitat. El fet de tenir moments per la reflexió fa que siguin més conscients del que saben. Els alumnes entren més motivats a l'aula i amb ganes d'aprendre. S'observa una millora en les relacions interpersonals i una reducció dels conflictes entre iguals, a l'hora del pati. El fet de

treballar de manera cooperativa ha ajudat a crear vincles més efectius i afectius entre el grup, fent ús de l'empatia.

Els resultats dels seus treballs també han millorat, s'esforcen més a l'hora de realitzar qualsevol tasca assignada, el fet de treballar manipulativament ajuda a aprendre i consolidar els continguts. Les mestres d'Educació Infantil estem realment satisfetes amb el programa, sabem que hi ha aspectes a millorar però continuarem fent recerca sobre el funcionament del cervell per introduir els canvis que es considerin oportuns.

L'avaluació i la reflexió sobre tot allò que es fa a l'aula és totalment necessària per la mestra ja que pot valorar les activitats i la seva repercussió en els alumnes. La programació és una eina viva on s'avaluen les activitats i s'anoten els canvis que es consideren oportuns per poder millorar-les en cas necessari.

Donat que l'aplicació del programa és molt recent encara cal continuar treballant en aquesta línia per poder obtenir dades clarament avaluable. Ara per ara l'avaluació es basa principalment en l'observació i en la comparació de resultats amb anys anteriors, falta però crear instruments més fiables per obtenir resultats i poder enregistrar-los.

Discussió

Com a conclusió penso que caldria aprofitar els nous coneixements en neurociència i els avenços científics com aliats a l'hora de planificar les classes a l'escola. La neuroeducació és un nou concepte que fa interactuar la neurociència amb l'educació. Dóna resposta a com funciona i com aprèn el cervell per tal de posar-ho en pràctica a l'aula. Aquest fet implica la formació dels docents en aquest camp, de moment, desconegut per molts d'ells. Implica també, un canvi en el sistema educatiu i un canvi en els professionals de l'educació, ja que com diu Hernández (1998), per ensenyar no ens cal només saber l'assignatura; si bé és cert que els continguts són importants, hem de saber que molts d'ells estan a un clic d'ordinador, per tant, convé ensenyar a pensar i a ser crítics més enllà de memoritzar.

Els professionals de l'educació hem d'augmentar les seves competències i habilitats docents envers la neurociència, hem de conèixer millor el cervell i hem de ser capaços de cercar eines i recursos que adaptin als nous descobriments neurocientífics a la seva pràctica diària. Si coneixem els mecanismes del procés d'aprenentatge i aprenem les bases neurobiològiques de la cognició i l'emoció podrem transmetre als alumnes molt més que coneixements teòrics i d'aquesta manera aconseguir que siguin més competents social i acadèmicament.

Convindria fer una revisió del sistema educatiu actual tenint en compte tot el que sabem, seria necessari ser més flexibles pel que fa a les programacions i els continguts a treballar, tenim unes programacions molt rígides i estandarditzades que no permeten a alumnes amb certes dificultats accedir-hi, si es fan unes programacions multinivell adaptades a les característiques dels alumnes no caldrà realitzar tants plans individualitzats. Sabem que els alumnes amb trastorns com ara: TDA-H o dislèxia entre d'altres tenen un cervell diferent i per tant unes necessitats diferents.

Necessitem també més suports a l'aula; els professionals de l'educació hem d'aprendre a treballar de manera col·laborativa, hem d'aconseguir sumar esforços per donar resposta a les necessitats de les aules en l'actualitat, molts de nosaltres no sabem treballar plegats i veiem l'intervenció del mestre de suport com una amenaça enlloc d'una oportunitat. Treballar junts per obtenir un objectiu comú és necessari en educació així com el fet de ser avaluats per els nostres companys /es ens ajudaria a millorar certs aspectes de la nostra tasca educativa diària.

La creativitat és un ingredient necessari per tot docent. Hem de ser creatius a l'hora de planificar les nostres classes i innovar la nostra pràctica docent.

Els professionals també hem d'augmentar les nostres competències i habilitats emocionals, hem de tenir sentit de l'humor, hem de ser optimistes, hem de tenir molta paciència, hem de ser dinàmics, hem de ser empàtics i sobretot estables emocionalment. De no ser així serà molt difícil que puguin dotar als seus alumnes d'aquestes competències i habilitats tan necessàries per la vida.

Comparteix amb Jung (2005) una de les seves afirmacions, penso que els alumnes recorden amb aprecio a aquells professors que eren brillants, però amb gratitud aquells que van tocar el seu cor.

Ens plantejem la necessitat d'introduir el programa a Educació Primària, Secundària i Batxillerat, per poder ser coherents i poder donar resposta a les necessitats dels alumnes en aquestes etapes. La pregunta és: com es poden introduir les activitats per activar i estimular el cervell en aquestes etapes on els continguts curriculars i els horaris són tan rígids?

Ens sorgeix la idea de traspasar aquest programa a Educació Primària i secundària, ja que si està funcionant a Educació Infantil, creiem que també podrien millorar el seu rendiment i els seus resultats si es dissenyessin activitats per poder donar resposta a les seves necessitats socials, emocionals i cognitives. Si es tingués en compte el funcionament del seu cervell, pensem que hi hauria una gran millora. Si s'aplica al

tercer cicle d'Educació Primària i a l'etapa de secundària, on coincidint amb l'adolescència el cervell experimenta canvis significatius, que no són ara per ara tinguts en compte pels professors haurien de contemplar les necessitats emocionals del seu alumnat, a l'hora de preparar les seves classes.

Donant un paper més rellevant al fet d'educar les emocions a totes les etapes educatives, pensem que s'aconseguiria una millora en el clima d'aula, una millora en les seves relacions i obtindríem una millora, en conseqüència, del rendiment acadèmic.

Aquest és el repte proposat, cal saber qui s'anima a iniciar el camí?

Bibliografia

- Bisquerra, R. (2000). Educación emocional y bienestar. Bizkaia: Wolters Kluwer España.
- Carpena, A. (2015) *L'educació de l'empatia és possible. Intel·ligència emocional per a un món millor*. Eumo Editorial.
- Denisson, P., Denisson, G. (2012) Brain Gym. Vida kinesologia. Goleman, D. (1996) *Inteligencia Emocional*. Kairós
- Gardner, D. (1993) *Estructuras de la mente: La teoría de las inteligencias múltiples*. S.L. Fondo de cultura económica de España.
- Hernández, F. (1998) Para enseñar no basta con saber la asignatura. Paidós Iberica.
- Jung, C. (2005) Recuerdos, Sueños y pensamientos. Seix Barral.
- Mora, F. (2013). *Neuroeducación: sólo se puede aprender aquello que se ama*. Alianza Editorial.
- Rizzolatti, G. i Sinigloglia, C. (2006) *Las neuronas espejo: Los mecanismos de la empatía emocional*. Paidós
- Seligman, M (1991) Indefensión. Debate.
- Toro, J.M. (2014) *Educación con corazón*. Desclee de Brouwer.

Webgrafia

- <http://www.clipclap.es/>
- <http://www.tekmanbooks.com/ca/programes/infantil/entusiasmat/>
- <http://kinesiologiaeducativa.es/>
- http://www.unpa.edu.mx/~blopez/tutorados/01_DinamicasGimnasiaCerebral.pdf
- <https://www.educaixa.com/ca/-/proyecto-socioemocional>

Percepción de emociones y creación de actitudes: un ejemplo cinematográfico

Emotional perception and creation of attitudes: a film example

Anna María Fernández Poncela

fpam1721@correo.xoc.uam.mx

www.annamariafernandezponcela.com

Universidad Autónoma Metropolitana/Xochimilco, México DF.

Resumen. El cine es un medio de comunicación, de diversión y también de educación emocional y de formación de conductas. Todo un proceso cerebral y también un proceso social, biológico y cultural. Este texto presenta un estudio de recepción que prueba la relación entre cine, percepción, emoción y conducta. Además muestra que la crítica social tratada de determinada manera lo que fomenta es conformismo y desesperanza.

Palabras clave: cine, percepciones, emociones, conductas

Abstract. The film is a medium of communication, fun and also emotional education and conduct training. It is also a cerebral process and a social, biological and cultural process. This text presents a study of receipt proving the relationship between film, perception, emotion, and behavior. Also shows that the social criticism treated certain way what fosters conformism and hopelessness.

Key words: cinema, perceptions, emotions, behaviors.

Introducción: cine y neurociencia

Si bien aquí nos centraremos en un estudio práctico de recepción cognitivo-emocional-conductual de una película, y no profundizaremos en el proceso neurocerebral aunque sí lo mencionaremos, no queremos dejar pasar una breve introducción al tema tan actual de cine y neurociencia. En primer lugar, hoy se investiga a través de las técnicas de neuroimagen cómo reacciona el cerebro de las y los espectadores al visionar un film, con objeto obviamente de sacar un rendimiento en la taquilla, como el neuromarketing publicitario hace, ya se observa en los trailers. En concreto el MindSign Neuromarketing en San Diego (California) trabaja en lo que se denomina "neurocine", que se espera en un futuro no solo inspire a guionistas, directores, músicos, fotógrafos y todo aquel que colabore en la creación cinematográfica, sino que también suplirá quizás los estudios de opinión, desde encuestas a entrevistas, y en especial los estudios de recepción basados en grupos focales, como el que presentamos en estas páginas.

Si bien esto no es del todo nuevo, si recordamos películas como *La Naranja Mecánica* (1971) y la reeducación mediante cine, música y emociones. Pero sobre todo se ha trabajado en estudios de las películas de terror y el gusto que produce a quien las

consume. Su explicación se remonta a las tragedias griegas que pretendían la catarsis de sus espectadores, llegarles al alma y liberarlos de sus propios miedos. Ya en las investigaciones neurológicas de los efectos de las películas de horror, al parecer y según un estudio publicado en la revista *Science* (Díaz, 2011) se ha confirmado que “el cerebro reorganiza sus redes neuronales para dar respuesta al estrés... Varias áreas corticales y subcorticales del cerebro se activan y aumentan su conectividad durante el visionado, según han demostrado las imágenes por resonancia. Esta reestructuración está motivada, de acuerdo con la investigación, por la acción del neurotransmisor noradrenalina, según ha podido medirse en los participantes... Hemos demostrado que la actividad neuromoduladora noradrenérgica en la primera fase de la respuesta al estrés promueve una reorganización de recursos neuronales. Estos establecen una red que abarca regiones involucradas en la reorientación de la atención, el aumento de la vigilancia perceptual y el control automático neuroendocrino”. Estos reajustes acontecen en todo tipo de películas y su mensaje emocional patente o latente.

Para completar este punto introductorio es importante traer a estas páginas dos películas recientes que tratan el tema de la neurociencia de manera didáctica y espectacular. La primera es *Lucy*, de Luc Besson (2014), película francesa que presenta las reacciones cerebrales de una joven que al ingerir una droga de manera no intencional, revoluciona su inteligencia, pone al cerebro a trabajar al cien por cien de su potencia, convirtiéndose de hecho en una mujer super poderosa, para con su evolución llegar a desmaterializarse y fundirse con la energía del universo, aunando reflexiones místicas y revoluciones biológico-evolutivas. Catalogada de ciencia ficción, bien pudiera hacerse de neurociencia ficción (<http://www.sensacine.com/peliculas/pelicula-186452/>, 2014).

La segunda película es *Intensa-mente* o *Del revés* –según se titula en México o España– de los estudios Pixar de Estados Unidos (2015), dirigida por Pete Docter y Ronaldo Del Carmen, y protagonizada por la mente de Riley una niña de 11 años –edad en la que decaen las emociones positivas de infantes en circunstancias normales–, y que ante un cambio familiar de localidad se siente abrumada emocionalmente e intenta usar estas emociones de forma adaptativa para adecuarse y sobrevivir a su nueva cotidianidad. Calificada de comedia, animación y cine fantástico, es una maravillosa película didáctica para todo público de cómo funcionan las emociones desde la visión neurocientífica y fundamentalmente emocional. Se trata de una forma de exponer el funcionamiento cerebral emocional de una forma clara y para difusión popular, ya que se basó en conocimientos psicológicos actuales y el film recibió asesoría de expertos en la materia, sobresale el mensaje de propósito emocional y de cómo éste es necesario para el pensamiento racional (<http://aguipelis.net/intensamente-online-espanol-latino-2015-descargar/>, 2015). Finalmente, y “Según doctor Dacher Keltner,

quien fue el experto en psicología de las emociones consultado para la película, “la aceptación es una importante conclusión, tanto de la película como de una serie de estudios científicos acerca de las emociones. “Yo creo que nuestras emociones oscilan”, dice. “Habrá un momento en que tu mente esté llena de temor —un segundo o dos— antes de pasar a la furia. La película retrata esa lucha sobre el panel de control, que yo creo que es científicamente verdadero. Pero una de las lecciones clave es que debemos abrazar todas las emociones que tenemos. Debemos entender que son parte de nuestra mente normal y cotidiana y que eso está bien”, dice el experto” (*El País*, 2015).

Tema de estudio: el cine, imaginario, realidad, mensajes políticos, educación emocional

El cine es una realidad que emociona y también invita a la reflexión (Morin, 2011), recrea y forma como función de ocio, toda vez que educativa; refleja y construye la realidad como función social. La imagen le habla al ojo, o quizás sería más correcto decir al cerebro que es quien ve, y también a la mente y al corazón. Así cognición, emoción y conducta se entretajan en las y los espectadores de un film, más allá del mensaje de éste y su autor, en el contexto en el cual se inscribe y en la cotidianidad en la cual habitan quienes lo perciben. Las películas son fenómenos artísticos y de comunicación, pero van mucho más allá se regocijan en el mundo emocional, direccionan mensajes políticos y sociales, conscientes o inconscientes, la proyección-identificación se desarrolla (Morin, 2011).

El cine es imaginario social (Morin, 2011) y transmite representaciones sociales, proyección y reconocimiento, incluso contiene el inconsciente colectivo (Imbert, 2010). Y dentro del mismo hay cierta producción relacionada con la “violencia, muerte, horror”, la violencia tema recurrente en el cine, que hace tres décadas se recrudeció, hoy parece en auge. Se trata de “una tríada que atraviesa constantemente la representación actual, no sólo porque vivimos tiempos movidos, sacudidos por conflictos planetarios, amenazados por nuevas formas de violencia social e histórica, sino porque la violencia, la muerte y el horror se consolidan como objetos recurrentes, obsesiones, en muchos productos cinematográficos, cuestionando las fronteras entre los géneros” (Imbert, 2010). Este punto lo añadimos a la presentación general por el tema de la película que se presenta más adelante, el narcotráfico, su presentación con un alarde de violencia notable.

En fin, dejar clara la importancia del cine desde la mirada de transmitir mensajes políticos, creencias y emociones, esto es, “el cine se convierte en una vía de proyección, ya que una vez vista la película el espectador vivencia los contenidos emocionales a través de los actores y/o transfiere sus sentimientos y conflictos hacia

dichos personajes” (Gutiérrez *et al.* 2006). La comunicación cinematográfica se produce a tres niveles: los sistemas perceptivos como la vista y el oído; los sistemas perceptivos relacionados con la imagen, sonido fonético y musical, ruidos y señales; y lo que actúa en el subconsciente como la utilización de la luz, cámara, espacio, música, movimiento, que hace que se transmitan sensaciones y emociones. “Consecuentemente, la información que codificamos gracias a las películas es capaz de provocar cambios, emociones y llegar de un modo claro y diáfano a todos los sectores de la población” (Gutiérrez, *et al.*, 2006). De ahí que el espectador se siente implicado, ve reflejadas visiones, intereses o deseos propios, se relaciona afectivamente y se reconoce en el mundo que observa y siente. Proceso de identificación-transferencia, seguramente relacionado con las neuronas espejo y el contagio emocional. Y es que el cine “no sólo llega a la inteligencia de las personas, sino también conecta con sus emociones, para generar motivaciones y para facilitar el compromiso de las personas” (Gutiérrez, *et al.*, 2006). Autores como Sartori (1998) han expuesto la influencia de los medios, en concreto la televisión como manipuladores de la conciencia humana, el peso de la imagen mediática de la mente de las personas, su influencia dirigida con objeto de obtener determinados fines. Lo cual es extensible a la creación cinematográfica.

Mucho más se podría seguir diciendo desde la teoría y la reflexión sobre el cine, pero cerramos este punto recordando que el cine es representación, socialización y aprendizaje. Las películas educan, influyen y colaboran en cambios neuronales –como se dijo desde un inicio- así como cambios emocionales y en consecuencia cambios conductuales, como se dejará claro más adelante.

Objetivos y metodología de un estudio de recepción cinematográfica

La película seleccionada es *El Infierno* del cineasta mexicano Luis Estrada, estrenada en 2010 en el marco de los festejos del Bicentenario de la Independencia del país y el Centenario de la Revolución Mexicana –septiembre-. Catalogada de drama o comedia dramática –una sátira política- apreció en medio de un intento de censura por las escenas de extrema violencia, que no se llevó a cabo, no obstante se promocionó como si hubiese sido realmente censurada. Otro dato importante fue que se trató de la cinta mexicana que obtuvo mayores ganancias ese año –2 millones de espectadores y 84 millones de pesos-, también recogió algunos premios como El Goya a la mejor película extranjera. Otra cuestión a destacar es la crítica de ciertos sectores de derecha hacia precisamente la desmesurada violencia explícita, y las alabanzas de algunos sectores de izquierda en el sentido que era una crítica demoledora a lo que estaba aconteciendo en el país sobre el narcotráfico y sus funestas consecuencias, un retrato perfecto de la realidad social que se vivía, además de la corrupción política, y la desesperanza de la población más pobre, entre otras cosas. Así que más que una

crítica cinematográfica en sentido estricto –aunque éstas son también de gran carácter emocional²- lo que en realidad se hizo fue una discusión política y la valoración de la película con relación al reflejo de la situación de pobreza, desempleo, migración, crisis económica, corrupción, colusión, impunidad, desconfianza, venganza y violencia del país. Si bien, como se ve el mensaje aparente y explícito es “no hay nada que celebrar”, el implícito conduce a una desesperanza y desmovilización total, “no hay salida” pero sobre esto se volverá en la discusión final.

Un resumen de la misma: “La historia comienza cuando Benjamín García, conocido como "El Benny", se despide de su mamá y de su hermano menor para migrar a los EE.UU. Después de veinte años, "El Benny" es deportado de los Estados Unidos. Al regresar a su pueblo encuentra un panorama desolador. Su hermano "El Diablo" había sido asesinado en extrañas circunstancias dejando un hijo y a su esposa que se ganaba la vida como mesera en un bar. La violencia, la corrupción generalizada y la crisis económica que azotan al país han devastado por completo al lugar. "El Benny", sin otras opciones y viendo que su sobrino andaba en malos pasos decide ayudar a la familia de su hermano y se enamora de su cuñada, gracias a su encuentro con un viejo amigo el "Cochiloco" se involucra en el negocio del narcotráfico debido a que necesitaba dinero para liberar a su sobrino que había sido detenido por la policía. Gracias al narcotráfico encuentra, por primera vez en su vida, prosperidad, dinero. Poco a poco se va metiendo cada vez más en este mundo hasta que un día el hijo del patrón José Reyes es asesinado por el cartel que dirigía el hermano de Reyes, es así que se decide empezar una guerra contra el hermano de Reyes ordenando que se de muerte a toda la familia de su hermano. Luego se entera que la persona que dio el soplo para que puedan facilitar el asesinato del hijo de Reyes es el mismo sobrino de "El Benny", quien para protegerlo decide sacarlo de México. Finalmente decide acogerse al beneficio de colaborador de la justicia delatando al Patrón sin contar que las autoridades del gobierno eran manejadas por Reyes, quienes lo delatan y lo torturan casi hasta matarlo. Finalmente logra escapar y decide vengar la muerte de su hermano y la de su cuñada asesinando a Reyes y todas las autoridades del pueblo aprovechando la ceremonia del bicentenario.” (*Wikipedia*, 2014).

Los objetivos de este trabajo se centraron en un estudio de recepción centrado en las percepciones, emociones y sus cambios con relación a la película, y para ello se aplicó un grupo de discusión a un grupo –valga la redundancia- de jóvenes en la ciudad de México en noviembre del año 2014. La hipótesis que se pretendía probar –o en su caso

² Con objeto de revisar la crítica cinematográfica y sobre todo de carácter político que el film despertó en la sociedad y los medios de comunicación en el momento de su estreno, consúltese Fernández Poncela.

refutar- era la implicación emocional del espectador en la cinta, o la influencia de ésta en aquel, especialmente en lo relativo a creencias, emociones y conductas, y en concreto a las emociones. Ligado a esta idea, inicialmente especulativa, también mostrar la complejidad y dificultad de relacionar de forma lineal y aparente los supuestos mensajes críticos de la sociedad con una alternativa a la misma, esto en el sentido que la crítica en vez de indignar lo que en esta ocasión concreta hace es invitar a la resignación ante frases explícitas e indicaciones implícitas de que “no hay solución” y por lo tanto “nada se puede hacer”. De hecho, la película es cíclica, culmina con la misma idea e imagen inicial, y si bien los personajes cambian intergeneracionalmente, parecen condenados a reproducir inexorablemente la violencia inyectada a la sociedad.

Se advierte que este estudio se realizó con la tradicional técnica que siempre se ha aplicado con objeto de hacer estudios de recepción: los grupos de enfoque. Si bien y como ya se mencionó con anterioridad seguramente en algún momento ésta podrá ser cambiada por el neurocine o estudio desde las técnicas de escaners cerebrales, hoy por hoy es la que existe y generalmente se usa desde la investigación social por el momento.

El grupo de enfoque se aplicó el 14 de noviembre a un grupo de nueve jóvenes –dos mujeres y siete hombres- que toman cursos en la organización juvenil Cauce Ciudadano AC³, ubicada en la Delegación Gustavo A. Madero de la ciudad de México⁴. Se pasó un cuestionario individual a cumplimentar al inicio antes de la proyección, y otro justo al finalizar la misma y previo a la discusión grupal que se transcribió. Ambas cuestiones los cuestionarios escritos y las expresiones verbales colectivas se analizaron

³ Se agradece a la Asociación Civil la posibilidad de aplicación de este ejercicio, a las y los participantes por su colaboración, y la ayuda de Cristhian Alvarado en la realización del mismo. “Cauce Ciudadano es una Organización de la Sociedad Civil que invierte en la formación integral y la construcción de alternativas pacíficas para el desarrollo de personas resilientes, mediante intervenciones que entrelacen, fortalezcan y recuperen el tejido social en el ámbito comunitario y educativo. Lo que caracteriza nuestro quehacer es la calidad, la calidez, la pasión y un alto sentido de compromiso para con las personas destinatarias de nuestra acciones. Todo ello para hacer factible la apertura de espacios que desarrollen confianza, reciprocidad, respeto y equidad que favorezcan y potencien el cambio social para una vida digna y justa” (Cauce Ciudadano, 2014).

⁴ Las edades de las y los jóvenes van de los 13 a los 21 años, la moda fue 19 años. Sobre el nivel de ingresos familiar ocho dijeron que medio y uno que bajo. En cuanto al nivel de escolaridad, 56% tenían bachillerato, y 33% secundaria. El cine les gusta a todos según dijeron y 67% va al cine de una a cinco veces al año, según también expresaron, y en mayor número ven cine en televisión, en video o computadora. Les gusta en general las películas de ciencia ficción (21%) y de comedia (17%), así como de acción y aventura (17%), de terror (14%), además de suspenso o misterio (10%), entre otros géneros cinematográficos. A un tercio les agrada el cine mexicano (67%).

para los efectos de este trabajo. Sobre los primeros traemos alguna información que creemos oportuna –en ocasiones cuantificada para su más ágil presentación si bien se trata de una técnica de carácter cualitativo-, al igual que algunas citas de expresiones que se consideran relevantes de las segundas. En un estudio introductorio y general, por lo tanto exploratorio y descriptivo, que lo único que pretende es una aproximación a la reflexión sobre un tema de suma importancia, y que ha contado con escasa investigación.

Desarrollo y resultados del estudio de recepción cinematográfica

El cine es emoción (Morin, 2011) como se sabe. Pero qué emociones sienten y perciben las personas al ver esta película; antes y después de la proyección de la misma. Para ello contamos con los cuestionarios aplicados, así como la discusión grupal tras visionar el film y comentarlo en grupo.

Preguntas del cuestionario antes de visionar el filme sobre el estado de ánimo y emocional de la persona

¿Cuál diría que es su estado de ánimo el día de hoy?				
	Mujeres	Hombres	Total	%
Positivo	2	4	6	66.67%
Negativo	0	0	0	0.00%
Ni positivo ni negativo	0	3	3	33.33%
Total	2	7	9	100%

Una batería de interrogantes del cuestionario inicial giraba alrededor del estado de ánimo general en la vida y

de las emociones en particular en ese momento. Tres cuartas partes de la muestra, esto es 4 personas de 7 dijeron que el estado de ánimo en ese día era positivo (67%).

A pregunta abierta sobre cómo se sentían ahora en estos precisos momentos,

¿Dirías que te sientes?				
	Mujeres	Hombres	Total	%
Bien	2	4	6	66.67%
Mal	0	0	0	0.00%
Regular		3	3	33.33%
Total	2	7	9	100%

añadieron que se sentían bien en el sentido de: relajada, feliz, animado, chidín –diminutivo de chido-, también hubo quien dijo que nada, neutro o indiferente. Especificando, ya

con interrogante cerrado, se sienten bien dos tercios, como ya se dijo.

Sobre las emociones que experimentan de forma más usual en su vida y ciñéndonos a las básicas, la alegría es la mayoritaria, seguida por el afecto/amor.

Así que en general sus estados de ánimos ante la vida y en particular ese día son positivos, bien y alegres, como se ha visto.

¿Qué emoción experimentas más habitualmente en su vida? (Elija una, la más usual)				
	Mujeres	Hombres	Total	%
Alegría	2	4	6	66.67%
Tristeza	0	0	0	0.00%
Enojo	0	1	1	11.11%
Afecto/amor	0	2	2	22.22%
Miedo	0	0	0	0.00%
Total	2	7	9	100%

Respuestas sobre emociones al cuestionario tras visionar la película

Ahora veamos el estado anímico y emocional tras ver la película. Se comprueba que algo ha cambiado, aunque el bien se mantiene, sin embargo el mal y el regular aumentaron. Por ejemplo, 60% respondieron bien, mientras que 20% que regular y otro 20% que mal. En otra pregunta y en cuanto a la emoción concreta, disminuyó la alegría –respecto del cuestionario inicial- y aumentó la tristeza, además del miedo.

¿Cuál es su estado de ánimo ahora?				
	Mujeres	Hombres	Total	%
Positivo		2	2	33.33%
Negativo		1	1	16.67%
Ni positivo ni negativo	2	2	4	50.00%
Total	2	5	7	100.00%

Otro interrogante se basaba en la emoción más intensa mientras veía la película y la tristeza (40%) y el enojo (40%) fueron las más usuales, seguidas (20%) del afecto/amor. En las expresiones vertidas en el grupo focal, el miedo y la

tristeza fueron las emociones más aludidas, también apareció la incertidumbre. La tristeza por las muertes, el miedo por las escenas más crudas, la incertidumbre en general por el país. A veces también se aludió a la indiferencia en el sentido que lo que narra la película es lo que ya todo mundo sabe y conoce, por lo que y en consecuencia, según dicen “no siento nada porque ya lo sabía”. Otra cuestión más se centró en el estado emocional en ese momento tras ver la película y el ni positivo ni negativo fue el elegido por la mitad de la muestra consultada, mientras un tercio (33%) dijeron que positivo y casi 17% que negativo.

Eso sí en el interrogante sobre si les había gustado la película 83% respondió afirmativamente, 17% negativamente. Es más, 66% dijo haber disfrutado con la misma en un nivel de regular, 16% de mucho y 16% consideró nada de disfrute.

Con relación a su pensamiento sobre México, antes y después de ver la película

Otros asuntos que se estudiaron fue la relación con su sensación, emoción, expectativa sobre el país, también obviamente antes y después de visualizar *El Infierno*. En el

primer cuestionario aparece más de la mitad de los jóvenes que tienen la esperanza

¿Tiene esperanza en que para México el futuro sea mejor o peor?				
	Mujeres	Hombres	Total	%
Va a ser mejor que ahora	1	4	5	55.56%
Va a ser peor que ahora		3	3	33.33%
Va a seguir igual que ahora	1	0	1	11.11%
Total	2	7	9	100%

que el futuro de México será mejor y un tercio que peor.

Por otro lado los principales problemas del país giran en torno a la pobreza, la desigualdad; la corrupción y la violencia; la irresponsabilidad, la indisciplina y la drogadicción, además de la ignorancia, la educación y el medio ambiente. Lo que más gusta del país es la gente, historia y cultura, entre otras cosas. Lo que menos gusta es el gobierno, el presidente, la impunidad y la sociedad.

Tras ver la película dos tercios afirman que México sí se retrata en la película, y un tercio se retrata algo, por lo que consideran mayoritariamente que sí responde a un

¿El México que retrata la película es el México real?				
	Mujeres	Hombres	Total	%
Sí	2	5	7	66.67%
No		0	0	0.00%
Algo		2	2	33.33%
Total	2	7	9	100.00%

retrato social. Al interrogarse el porqué de esta opinión se alude al “mal gobierno coludido con el narco, lo que se observa es la situación real y de muchas familias”, “el afán por el dinero y la poca consideración de los

medios para obtenerlo”, entre otras cosas.

También se preguntó cómo se sentía como mexicano después de haber visto el film, y hubo quien dijo de avergonzado, hasta quien reiteró lo de orgulloso, si bien varias opiniones giraron en torno a sentirse mal y triste aunque añadió un chico “no es nada que yo no supiera así que me siento igual”, en el mismo sentido de indiferencia por lo ya sabido que se mostró con anterioridad.

Sobre las escenas que más impresionaron se mencionaron la final con “la matanza en el grito” o “encontrar muerto al hijo del Cochiloco”.

En torno a la intención del film señalaron que “da a entender lo intrigante de la situación actual”, dijo un joven. Otro más “ver cómo está el país”, otro “mostrar sobre la vida de los narcos” y “demostrar que el narcotráfico está coludido con el gobierno”. Sobre el principal problema de México tras ver la cinta, se acordó que el gobierno, la inseguridad, la corrupción y la violencia. Por lo que no variaron mucho de lo expresado inicialmente. En cuanto a lo que más gusta y disgusta del país no hubo diferenciación tampoco con las respuestas ya presentadas con anterioridad.

Ya en la discusión grupal consideraron que el México que presenta la película es “el verdadero”, el “demasiado violento”, pero que es el “que estamos viviendo”, acordando en general lo ya expresado de constituir un reflejo o retrato de la realidad económica, política, social y violencia del país.

Discusión

Finalmente y una vez comprobado el movimiento emocional de las personas tras ver la película, se interrogó también sobre si les había hecho reflexionar dicha actividad. La mitad (50%) respondió de manera afirmativa con la intensidad de regular y 17% les había hecho reflexionar mucho, un tercio (33%) negativa. Con lo cual dos tercios del grupo (67%) habían reflexionado, o regular o mucho. Con lo cual y además de comprobar la hipótesis de este trabajo sobre la influencia del filme a través del impacto visual y sonoro, sensitivo, así como neural y químico –cerebro, sistema nervioso y neurotransmisores-, también es posible afirmar un impacto cognitivo y reflexivo. A la pregunta cuantitativa se añadía la respuesta cualitativa y explicativa y éstas fueron: “La simple naturaleza humana”, “El narcotráfico como uno de los principales problemas que hay en México” y “Que es difícil que se pueda cambiar” en el sentido que esbozamos en la hipótesis de trabajo de este estudio y que continuaremos reiterando a continuación en este apartado final.

Sobre lo que había dejado la película durante las expresiones del grupo focal se escuchó “nada nuevo”, “avergonzado de ser mexicano...si esa mierda es de México entonces no quiero ser mexicano”. Aunque hubo quien mostró y expresó indiferencia,

¿La película le ha hecho reflexionar sobre el tema tratado?				
	Mujeres	Hombres	Total	%
Mucho	0	1	1	17%
Regular	2	2	4	50%
Nada	0	2	2	33%
Totales	2	5	7	100%

como ya vimos, “Me siento igual, es lo que ya sé yo, la película no me transmitió nada ni ninguna emoción”, y otro relato más “Indiferencia, no es algo nuevo, ya son años de eso, hay que cambiar no son enchiladas, pero ya llevamos muchos años con lo mismo”.

Referente a su mayor virtud, otra de las preguntas cualitativas, un muchacho afirmó que mostraba “la verdad sobre México”, y otro añadió “su manera de explicar la historia” y “la sinceridad”. Respecto a su mayor defecto dijeron “Que enaltece el crimen”, “la violencia”, “las escenas eróticas”, “El narcotráfico y las drogas”.

En el grupo focal se reflexionó sobre el principal mensaje que *El Infierno* ofrecía, y entre los comentarios recabados está el que “la gente se dé cuenta de cómo es su país o algo así”, dijo una chica, y un muchacho añadió “es que en sí ya todos lo sabemos ¿no? Solo que no todos lo gritan”.

Las emociones se relacionan con creencias y con valores, y también se preguntó sobre los valores, o antivalores en su caso que transportaba y transmitía la película. En este punto más bien se señaló el miedo –emoción- y la ambición, ignorancia, venganza, corrupción y violencia por un lado, y de otro, la solidaridad y la honestidad. Con lo cual los valores que pueden ser denominados negativos desde el punto social y ético fueron los más numerosos, que según las personas interrogadas, esta película presenta.

En la discusión grupal alguien dijo que lo que aparecía en el film “ya lo sabemos, así que no sé, como que ya estamos acostumbrados”, otro joven siguió en el mismo sentido “bueno yo pienso chale ¿no? Si está feo eso que hacen, sí es como que muy mal plan y todo eso, pero ¿Igual qué puedes hacer?”, y otro más “no puedes salir a romperte la madre güey porque no vas a cambiar algo”, otro más “bueno de que puedes, puedes, pero de qué lo cambiar, no creo”, otro chico terció “¿nunca escuchaste hablar de la naturaleza humana? Está en la sangre güey, eso ya está implícito, eso ya valió verga güey, fuimos creados para destruirnos, y tan tan güey”. Alguien señaló la importancia “de dar tu opinión, si tú transmites lo que sientes, lo que tú piensas, puede que las demás personas piensen igual que tú y se pueda cambiar”, a lo cual se respondió “De allí se originó la palabra mártir güey, todos mueren así güey, puede ser que tú no cambies pero no te rompas la madre tú”, “no son enchiladas, no son enchiladas”. Uno más añadió “Estoy seguro de que se puede, pero no de la noche a la mañana, es con el tiempo”, y le rebatieron, “Yo pienso que el día en que básicamente cambiemos güey, ese día vamos a dejar de ser seres humanos”. Prosiguió ahora sí la discusión en doble sentido de la palabra: “Yo digo que tú eres bien pesimista”, y el otro, “Soy realista carnal, soy realista”, y otro más, “Tienes que vivir lo real güey para pensar realmente qué pedo”.

Otra pregunta fue sobre si el mensaje final era de esperanza o desesperanza, y obviamente todo mundo aludió a lo segundo de maneja mayoritaria y contundente.

En fin, la discusión fue concluyendo con frases del estilo “Pues te deja muy pocas opciones y básicamente como dice la película, es una guerra y como ha sido siempre la guerra...los que no tienen nada que ver siempre resultan heridos o hasta muertos, lastimados...pero no es algo que se pueda cambiar fácilmente y que pues realmente no te da esperanzas, pero yo creo que tanto como hay malos, hay buenos, y tanto como hay malas situaciones hay cosas de provecho...acoplarte a ese mundo y vivir bien”. Alguien más añadió sobre el futuro de México “Pues yo sí tengo la esperanza de que pueda cambiar. Porque cuando llegas al fondo ya sólo te queda salir, y yo creo que en el fondo estamos ahorita, estamos en el fondo y lo único que podemos hacer es salir, ya no puedes ir más abajo”. Si bien hubo quien no estuvo de acuerdo “Perdón pero es

un comentario medio pendejo, pero bueno. Yo antes pensaba, chales si eso está tan feo, si todo el mundo está tan feo, digo chale estaría bueno la solución...que llegaran los zombis y que se comieran a todo el mundo”. Y otro más “Güey yo quiero que caiga un meteorito y que ya no exista nadie, que nos lleve la...”. En fin “Que según la película todo va a seguir peor, igual o peor, porque si hubiera sido algo diferente como Zapata o algo así me hubiera inspirado y yo quisiera ser el nuevo revolucionario, pero pues nada de esperanza, pura desesperanza, violencia”, y es que, “En vez de mejorar estamos empeorando porque nos estamos peleando, eso va a hacer que México se destruya a sí mismo, y ya”.

Si “el infierno es aquí y ahora” como se dice en la película en boca del narcotraficante El Cochiloco, personaje secundario que se gana al público por su mezcla de asesino brutal y padre amoroso, sus andanzas y frases sobrecogedoras, además de la brillante actuación actoral. Y “no hay nada que celebrar” frase y lema emblemático de la película referido a las celebraciones de la Independencia y la Revolución en los momentos del estreno de la misma y también como parte de la narrativa final del mismo film. Y mientras el director declara en entrevista que le gustaría “imaginar un mejor porvenir para el país” (Huerta, 2009) pero que no puede, habría que preguntarse si hay que celebrar la película como una parte importante de la crítica política –que no cinematográfica- ha hecho, a la luz del estudio aquí desarrollado. O más bien verla, como el estudio de percepción señala: frente a la violencia existente en el país, la pobreza y la corrupción política, al parecer no hay nada que hacer, sentencian las y los jóvenes participantes en el ejercicio analizado.

Anotación final

El cine es emoción y también reflexión, en este caso la película aquí tratada se centra en la realidad de un país, o en una parte de la realidad hay que aclarar. Y el ejercicio de recepción cinematográfica da que pensar, cuando las personas llegan a ver una película con un estado de ánimo positivo y sintiéndose bien, y salen de ella con menos ánimo y esperanza. Así, por una parte discurre el mensaje político e ideológico, y de otra, con matices bien distintos, la influencia emocional sobre el asunto

Reiteramos el mensaje explícito es una crítica brutal al narcotráfico y la política y la supuesta realidad del país, el mensaje implícito es no hay salida y al parecer nada se puede hacer. Lo primero se ve en imágenes claras y contundentes, en frases didáctico morales y aplastantes, lo segundo se muestra también en la condena de un drama cíclico fatalista protagonizado por los personajes principales, que son los antihéroes sobrevivientes de una sociedad despedazada y desesperanzada.

Bibliografía

- Cauce Ciudadano (2014). <http://cauceciudadano.org.mx/2604-2/>
- Díaz, A. (2011). "El cerebro se reorganiza cuando ve cine de terror", *El Mundo*, 25 noviembre, Madrid.
- El País* (2015). "Diez enseñanzas para meditar que deja la película animada Intensamente" en <http://www.elpais.com.co/elpais/entretenimiento/noticias/diez-ensenanzas-para-meditar-deja-pelicula-animada-intensamente>
- Fernández Poncela, A. M. en prensa. "El Infierno ¿horror en los medios o realidad social?".
- Gutiérrez, M. C; Perira, Ma C. y Calero L. F. (2006). "El cine como instrumento de alfabetización emocional. En Teoría de la Educación. *Revista Interuniversitaria*, v.18.
- Huerta, C. (2009). "Una temporada en el infierno". *El Universal*, México, 19 de diciembre.
- Imbert, G. (2010). *Cine e imaginarios sociales. El cine posmoderno como experiencia de los límites (1990-2010)*. Madrid: Cátedra.
- Morin, E. (2011). *El cine o el hombre imaginario*. Barcelona: Paidós.
- Sartori, G. (1998). *Homo Videns. La sociedad teledirigida*. Buenos Aires: Taurus.
- <http://aquipelis.net/intensamente-online-espanol-latino-2015-descargar/>, 2015
- <http://www.sensacine.com/peliculas/pelicula-186452/>, 2014
- Wikipedia (2014). "El infierno" en: http://es.wikipedia.org/wiki/El_infierno_%28pel%C3%ADcula_de_2010%29

Emoción, motivación, filosofía y neurociencia

Emotion, motivation, philosophy and neuroscience

Anna María Fernández Poncela

fpam1721@correo.xoc.uam.mx

www.annamariafernandezponcela.com

Universidad Autónoma Metropolitana/Xochimilco, México DF.

Resumen. Este texto se centra en el estudio de las motivaciones actuales de la juventud para estudiar en la universidad. Se realizaron dos grupos de enfoque sobre el tema en la UAM/X en 2015. Entre los principales resultados se encontró que las motivaciones intrínsecas destacan sobre las extrínsecas, los componentes de la motivación son importantes, además de las necesidades.

Palabras clave: educación, tipos de motivación, componentes de la motivación, necesidades.

Abstract. This text focuses on the study of current motivations of youth to study at the University. Two focus groups on the subject were created at the UAM/X in 2015. Among the main results we found that intrinsic motivations stand out on the extrinsic, components of motivation are important, in addition to the needs.

Key words: education, types of motivation, motivation components, needs.

Introducción

Mucho se habla hoy de las competencias educativas, de la importancia de las neurociencias y la inteligencia emocional en la educación, de la introducción de las innovaciones tecnológicas, así como de la necesidad de mejorar la calidad educativa, y añadiríamos en estas páginas, la calidez educativa, esto es, humanizar la educación. Ya que ante cambios sociales tan rápidos como vivimos a veces se pierde el rumbo y la consciencia que la educación es una relación entre seres humanos que pretende acompañar el desarrollo integral de estos.

Aquí reflexionaremos sobre la motivación estudiantil de asistir a la universidad, en tiempos de incertidumbre social general en el mundo, así como en momentos delicados por el desarrollo personal juvenil. ¿Qué los motiva a entrar y permanecer en el espacio de la educación superior? Ello sirve, en primer lugar para la reflexión y autoconocimiento de quienes participaron en el ejercicio. En segundo, como información y reflexión de quienes tenemos la tarea como maestras/os de acompañarlos. Finalmente, un acercamiento a quien le interese el tema o tenga posibilidades de incidir en el mismo.

Para dar alguna definición sobre motivación, retomamos la clásica de Pintrich y Schunk (2006), según estos autores con perspectiva cognitiva, se trata de un proceso

encaminado o dirigido hacia un objetivo, una actividad física o mental decidida, instigada y sostenida por lograr una meta. Es aquello que moviliza para realizar una actividad, estímulo para la acción hacia la obtención de objetivos.

Bisquerra (2001) afirma: “La motivación es un constructo teórico-hipotético que designa un proceso complejo que causa la conducta. En la motivación intervienen múltiples variables (biológicas y adquiridas) que influyen en la activación, direccionalidad, intensidad y coordinación del comportamiento encaminado a lograr determinadas metas”. Herrera, Ramírez, Roa y Herrera (2004) consideran: “podríamos entenderla como proceso que explica el inicio, dirección, intensidad y perseverancia de la conducta encaminada hacia el logro de una meta, modulado por las percepciones que los sujetos tienen de sí mismos y por las tareas a las que se tienen que enfrentar”. En el caso de la motivación concreta a “estudiantes es la combinación de la expectativa hacia la tarea y el valor que se le asigna...el esfuerzo que una persona está dispuesta a dedicarle a una actividad se debe al grado de confianza en sí misma para realizarla con éxito y el grado en que valora la recompensa que obtendrá al conseguirla” (Barkley cit. Gaitán *et al.*, 2011). En resumen, motivación se refiere a un deseo dirigido a una meta según preferencias y valores (Marina, 2011a).

También se tiene en cuenta el enfoque humanista de las necesidades y la autorrealización. Sin olvidar que en el medio educativo es importante el componente afectivo, expectativas y valoraciones incluidas desde la teoría cognitiva. Remarcar la complementariedad y complejidad social, biológica y cultural en el proceso motivacional, y el papel de la neuroemoción en la motivación, esto es desde el papel de las funciones biológicas del sistema nervioso –cerebro, neurotransmisores- hasta la importancia del clima emocional, pasando por la influencia de la cultura –familia, educación, medios, etc.-. en este mismo orden de ideas pero centrándonos en la enseñanza aprendizaje, la pedagogía, psicología, filosofía, tienen un destacado papel al que hoy se suman los conocimientos de la neurociencia (Francis, 2005). Pensamiento, emoción y motivación se co construyen en lo sociocultural y también desde lo biológico. Lo que Morin (1999) llama conocimiento físico-bio-auntropo-social-culturo-histórico, si bien este autor va más allá del cerebro y la cultura, incluye al espíritu y al planeta. Marquier (2010) incluye también al corazón y al espíritu –pero esta reflexión supera los objetivos del texto-.

Para los efectos de esta investigación recordar que en general se habla de la motivación intrínseca que es la que hace la actividad atractiva por sí misma, en el sentido de “situaciones donde la persona realiza actividades por el gusto de hacerlas, interdependientemente de si obtiene un reconocimiento o no” (Ajello cit. Naranjo, 2009). La extrínseca se realiza como medio de obtención de un fin, esto es, la satisfacción es independiente de la actividad misma, “situaciones donde la persona se implica en actividades principalmente con fines instrumentales o por motivos externos a la actividad misma, como podría ser obtener una recompensa” (Ajello cit. Naranjo,

2009). Si bien “en la realidad tienden a combinarse” (Paoloni cit. Bonetto y Calderón, 2014), como se mostrará más adelante.

En todo caso “emoción y motivación dirigen el sistema de atención el cual decide qué informaciones se archivan en los circuitos neuronales y, por tanto, se aprenden” (Posner y Rothbart cit. De la Barrera y Donolo, 2009). Eso sí, la motivación es de cada quien, el equipo docente, la institución, el clima en el aula y las estrategias educativas solo lo fomentan. Estrategias de aprendizaje relacionadas con lo cognitivo y emocional, variables sociales y personales, neurológicas y culturales de diversa índole (Pagano, 2011).

Para este estudio se diseñaron, aplicaron y analizaron dos grupos de enfoque con la participación del alumnado de licenciatura de la UAM/X en septiembre del 2015. Al inicio de los mismos se aplicó un cuestionario, y con posterioridad se prosiguió con la discusión. En total fueron 18 hombres y 22 mujeres, de entre 18 y 28 años, siendo la moda de edad 19 años. Se trabajó con el método cualitativo y la técnica de grupo de enfoque. No obstante, se cuantificaron las respuestas del cuestionario sin por ello pretender representatividad alguna, simplemente mostrar las tendencias, así como se transcriben algunas expresiones que se registraron durante la realización de este ejercicio de carácter descriptivo y exploratorio.

Desarrollo y resultados

Para los efectos de este trabajo, y por motivos de espacio, únicamente traemos a estas páginas algunos resultados del grupo de enfoque: los tipos de motivación, los componentes de la motivación y las necesidades.

Tipo de Motivación

En primer lugar y sobre el tipo de motivación, que proviene del enfoque conductual (Santrock cit. Naranjo, 2009), hay las motivaciones intrínsecas y extrínsecas, lo cual se definió en un apartado anterior. Los resultados de preguntas sobre el tema en el cuestionario parecen dejar claro

Cuadro 1. Por el placer de aprender						
	Hombres		Mujeres		Total	
Sí	16	40.00%	21	52.50%	37	92.50%
No	2	5.00%	1	2.50%	3	7.50%
Total	18	45.00%	22	55.00%	40	100.00%

que priman las intrínsecas –el placer de aprender, el interés de obtener conocimiento- (Cuadro 1 y 2), sobre las extrínsecas –aprobar, satisfacer

a mi familia- (Cuadro 3 y 4), de una manera notable.

Un joven en la discusión del grupo dijo “Pues creo que dentro de mis motivos personales, una satisfacción de estar aquí, de aprender, creo que es una satisfacción

personal, pero también es de manera familiar porque tus papás siempre van a esperar lo mejor para ti”, entrelazando motivaciones intrínsecas y extrínsecas, como a menudo

Cuadro 2. Por interés en obtener conocimiento						
	Hombres		Mujeres		Total	
Sí	17	42.50%	21	52.50%	38	95.00%
No	1	2.50%	1	2.50%	2	5.00%
Total	18	45.00%	22	55.00%	40	100.00%

acontece y ya se advirtió. Si algo estimula el aprendizaje son los componentes emocionales que envuelven al conocimiento, y es que “no podemos ser efectivos en el aprendizaje sino

somos afectivos” (Forés y Ligioiz cit. Guillén, 2014). Motivación, emoción y placer van de la mano (Bueno, 2015).

Como parece obvio, al tratarse de estudiantes universitarios, en la discusión apareció en varias ocasiones lo de obtener conocimiento: “Para poder superarse como persona, cada día es un nuevo día de aprendizaje, entonces mientras más conozcas, más aprendas, pues más vas a saber, verás la vida de distintos puntos de vista, yo lo veo así,

Cuadro 3. Para aprobar						
	Hombres		Mujeres		Total	
Sí	8	20.00%	10	25.00%	18	45.00%
No	10	25.00%	12	30.00%	22	55.00%
Total	18	45.00%	22	55.00%	40	100.00%

como un autoconocimiento y también un conocimiento de otros, ¿cómo se le podría llamar?, una recopilación de conocimientos de las personas que pueden

llegar a rodear, entonces es una diversidad de conocimientos para poder llegar a una auto superación, para poder llegar a ser mejor como persona”. Aparece la autosuperación, ligada seguramente al autoconocimiento, autoestima, así como el conocimiento del otro y para el otro. En cuanto a lo primero es importante la autorreflexión y la metacognición, esto es, conocimiento sobre el propio aprendizaje en la memoria de forma intencional, desde la conciencia, con lo que se obtiene un mejor rendimiento (De la Barrera y Donolo, 2009), y lo más importante, autoconciencia del proceso mismo, al final regresaremos a esta idea.

Como dijo un chico “Mi principal motivo no es tanto el papel sino adquirir conocimiento, ayudar a los jóvenes”. Por lo que pocas personas señalaron el aprobar o pasar de grado o tener un título, aunque hubo quien sí: “Personalmente es obtener un título, académicamente progresar como persona”.

Varios jóvenes confesaron presión familiar, no en el sentido de exigencia, sí en cuanto a autosuperación y poder hacer lo que sus progenitores no hicieron en el caso de

Cuadro 4. Para que tu familia esté satisfecha						
	Hombres		Mujeres		Total	
Sí	7	17.50%	7	17.50%	14	35.00%
No	11	27.50%	15	37.50%	26	65.00%
Total	18	45.00%	22	55.00%	40	100.00%

padres sin escolaridad, o con un modelo de padres con muchos estudios y que ellos creen deben emular, como autoexigencia. Premios y castigos, dicen, disminuyen la motivación, la amenaza y la ansiedad inhiben el aprendizaje

(Jensen cit. Francis, 2005).

Componentes de la Motivación

Según algunos autores (Pintrich y De Groot cit. Naranjo, 2009) es importante tener en

Cuadro 5. ¿Crees en tú capacidad a la hora del aprendizaje y de ejecutar una tarea escolar?						
	Hombres		Mujeres		Total	
Sí	17	42.50%	21	52.50%	38	95.00%
No	1	2.50%	1	2.50%	2	5.00%
Total	18	45.00%	22	55.00%	40	100.00%

cuenta los componentes de la motivación, esto es, las personas se motivan más cuando confían en sus capacidades y poseen

autoconfianza elevada, valoran las actividades educativas y se interesan por ellas, y el realizarlas tiene consecuencias afectivo-emocionales agradables o positivas, como ya se dijo.

En el ejercicio realizado se cumplen los tres componentes expuestos. Desde las metas y la autoconfianza en la propia capacidad (Cuadro 5), pasando por la competencia y el interés (Cuadro 6), hasta el afecto y los sentimientos agradables (Cuadro 7).

Cuadro 6. ¿Crees que son importantes y te interesan las actividades y tareas académicas que realizas habitualmente en la universidad?						
	Hombres		Mujeres		Total	
Sí	15	37.50%	22	55.00%	37	92.50%
No	3	7.50%	0	0.00%	3	7.50%
Total	18	45.00%	22	55.00%	40	100.00%

“Personalmente me gusta aprender, siempre he sido muy optimista, creo en el hecho de demostrarme que puedo, me genera algo especial”, comparte una joven. Y es que

el sentimiento de autoeficacia es importante para el impulso de mejorar búsquedas y metas (Schunk cit. Elvira, 2011).

El aprendizaje significativo y el clima favorable son también motivadores para el aprendizaje, lo mismo que el desafío apropiado (Salas, 2003; Francis, 2005). Así cuestiones tales como la diversidad, la novedad, la curiosidad, aceitan el cerebro e ilusionan la mente (Bar, Levi-Montalcini cit. De la Barrera y Donolo, 2009). A lo que cabría añadir una actitud crítica y reflexiva (Elvira, 2011).

Cuadro 7. Mientras realizas alguna actividad o tarea relacionada con tus estudios ¿Cómo te sientes?						
	Hombres		Mujeres		Total	
Bien	16	40.00%	18	45.00%	34	85.00%
Regular	2	5.00%	3	7.50%	5	12.50%
Mal	0	0.00%	0	0.00%	0	0.00%
Indiferente	0	0.00%	1	2.50%	1	2.50%
Total	18	45.00%	22	55.00%	40	100.00%

El sentirse bien tiene que ver con sentir seguridad emocional, percibir bienestar, incluso satisfacción, concentración y fluidez, ello además de ser agradable refuerza la memoria y facilita el aprendizaje (De la Barrera y Donolo, 2009), según lo ya afirmado. En la discusión grupal alguien afirmó “me siento feliz y orgulloso de poder estar aquí”. Varios mencionaron el sentimiento de felicidad “Creo que todos estamos aquí por la felicidad de aprender algo nuevo”. En general dicen sentirse bien en la universidad según el cuestionario inicial, y felices como añaden en la discusión grupal.

Necesidades

Varios autores han trabajado el tema de las necesidades ligadas a un enfoque humanista, destacamos aquí la obra de Maslow (1982). No obstante, lo aplicamos al ámbito educativo y según los resultados obtenidos en los cuestionarios que estamos revisando en estas páginas, podemos afirmar que el alumnado no considera que el estudiar en la universidad sea parte de la necesidad de pertenencia (Cuadro 8); en cuanto a la autoestima sólo algo más de la mitad dice que estudia por cuestiones de autoestima (Cuadro 9); el tema de la necesidad de autorrealización sí parece muy destacado pues la mayoría afirma estudiar para crecer y desarrollarse como persona (Cuadro 10); por otra parte, también aparece la necesidad de conocer el mundo y las personas alrededor (Cuadro 11); otra cuestión es la necesidad de sentirse autosuficiente lo cual también la mayoría parece acordar (Cuadro 12); y finalmente, el asunto del poder para dominar a los otros no parece ser una necesidad importante (Cuadro 13); pero sí se considera por la mitad de los estudiantes consultados el poder

propositivo entendido en el sentido de poder hacer (Cuadro 14). Aquí emociones, valoraciones y ética social se concatenan (Marina, 2011b).

Cuadro 8. ¿Estudias para sentir que eres parte de algo, de un grupo, para interrelacionarte y ser aceptado?						
	Hombres		Mujeres		Total	
Sí	3	7.50%	3	7.50%	6	15.00%
No	15	37.50%	19	47.50%	34	85.00%
Total	18	45.00%	22	55.00%	40	100.00%

En este sentido hubo quien dijo “Aquí llegas a conocer gente tan importante en tu vida, amigos, una persona que es afín a ti, te das cuenta que son similares y tienen misiones en común”. La universidad para varias personas significa una puerta a cosas nuevas, como superación personal, ascensión social, y acicate intelectual motivador para el futuro creativo de la persona (Csizszentmihalyi, 2008).

Cuadro 9. ¿Estudias para sentirte bien contigo mismo, digno de valoración, prestigio y respeto de los otros?						
	Hombres		Mujeres		Total	
Sí	9	22.50%	13	32.50%	22	55.00%
No	9	22.50%	9	22.50%	18	45.00%
Total	18	45.00%	22	55.00%	40	100.00%

En ocasiones confesaron la necesidad de proseguir sus estudios: “una escalera, subiendo peldaños”. Y es que “siempre está la idea de prestigio, va hacia arriba en lo social”.

Cuadro 10. ¿Estudias para crecer y desarrollar tu propio potencial, realizarte como persona, madura y autónoma?						
	Hombres		Mujeres		Total	
Sí	17	42.50%	21	52.50%	38	95.00%
No	1	2.50%	1	2.50%	2	5.00%
Total	18	45.00%	22	55.00%	40	100.00%

En la discusión se dijo: “Yo vengo a la universidad a obtener herramientas para ser una mejor persona, lo bueno que pueda sacar de la universidad poder transmitir o compartirlo con alguien para un bien”. Otra persona añadió: “yo estoy estudiando en la universidad para abrir más mi enfoque, para tener herramientas para poder aplicarlas en la vida real y ayudar a la sociedad”. Así se trata de un desarrollo personal

y también en alguna medida social, lo cual tiene que ver con el punto del poder propositivo que se verá más adelante.

Al respecto recordar de nuevo las variables que constituyen el proceso de aprendizaje, desde las biológicas –sexo, edad, nutrición, sistema nervioso- y ambientales –clima aula, interrelación docente-alumnado, alumnado-alumnado-, sin olvidar lo que subrayamos en estas páginas, la emoción y la motivación como aspectos psicológicos.

Cuadro 11. ¿Estudias para conocer y comprender la vida, el mundo y las personas que te rodean?						
	Hombres		Mujeres		Total	
Sí	15	37.50%	17	42.50%	32	80.00%
No	3	7.50%	4	10.00%	7	17.50%
NC	0	0.00%	1	2.50%	1	2.50%
Total	18	45.00%	22	55.00%	40	100.00%

“En lo personal pienso que la universidad es una herramienta para entender la realidad, para saber en qué entorno estoy” dijo un joven desde una mirada cognitiva.

Cuadro 12. ¿Estudias para sentir que eres autosuficiente, dominar una situación o la vida?						
	Hombres		Mujeres		Total	
Sí	16	40.00%	14	35.00%	30	75.00%
No	1	2.50%	8	20.00%	9	22.50%
NC	1	2.50%	0	0.00%	1	2.50%
Total	18	45.00%	22	55.00%	40	100.00%

Se trata de “crecer como persona, en el ámbito social, académico, laboral, en todos los aspectos” afirmó un chico desde una visión humanística social.

Cuadro 13. ¿Estudias para sentir que puedes ganar con argumentos un debate, tener poder sobre la gente?						
	Hombres		Mujeres		Total	
Sí	9	22.50%	2	5.00%	11	27.50%
No	9	22.50%	20	50.00%	29	72.50%
Total	18	45.00%	22	55.00%	40	100.00%

Al respecto de la motivación de asistir a la universidad, se entremezcla en varios testimonios recabados en la discusión grupal, tanto los tipos de motivación, como los componentes de la misma, así también las necesidades de diferente índole, que hemos

Cuadro 14. ¿Estudias para tener poder, para poder hacer lo que crees que es bueno y justo en la sociedad?						
	Hombres		Mujeres		Total	
Sí	14	35.00%	7	17.50%	21	52.50%
No	4	10.00%	15	37.50%	19	47.50%
Total	18	45.00%	22	55.00%	40	100.00%

visto desglosadas en las preguntas y respuestas de los cuestionarios: “Para tener un grado académico y poder seguir con el estudio, y tener una línea de

investigación para desarrollarla, comprender mi realidad, las distintas realidades y tal vez poder ayudar en algo”. Y es que dijo una muchacha “no es adquirir solo conocimientos, lo veo como la forma de transformar la sociedad”. Dice una joven: “Bueno yo creo que lo que me motiva no es solo mi futuro, también el del país”. Otra más concluye: “Qué bueno que todos piensen así y que realmente quieran cambiar las cosas”.

Discusión

Hoy vivimos tiempos complejos y la educación tiene varios problemas en México en el ámbito de la educación superior: la cantidad, la calidad y la calidez. Se han revisado las motivaciones de estudiantes universitarios para asistir a la universidad. Las motivaciones siempre surgen del propio interés por estudiar, nadie, ni sociedad ni profesores/as pueden motivar, pero sí fomentar, hacer cosas para que el alumnado se motive. En todo caso, conocer y reflexionar sobre los tipos de motivaciones, los componentes de la motivación y las necesidades, desde los diferentes enfoques conductual, cognitivo y humanístico, resulta de interés para saber cómo está el tema en la actualidad.

Importante tener en cuenta es la información que algunos estudios muestran en el sentido que más que los antecedentes familiares, económicos, sociales y culturales del alumnado “la incidencia de los aspectos motivacionales y las estrategias estudiantiles” (Pagano, 2011) son cuestiones importantes para el éxito del proceso enseñanza-aprendizaje. Además de la estructura académica, organización y clima institucional, así como la actitud del equipo docente también (Acosta cit. Porter, s.f.).

La aproximación que aquí ha tenido lugar concluye que sobresalen las motivaciones intrínsecas sobre las extrínsecas. Por otro lado, se comprueba la importancia de la autoconfianza, el interés y el afecto, como componentes de la motivación. En cuanto a las necesidades, destaca al de autorrealización, conocer gente, sentirse autosuficiente y adquirir poder para poder hacer algo bueno y justo, socialmente hablando.

En fin, que si bien pedagogía, psicología y neurociencia colaboran en el horizonte y motivación en la educación, hoy los últimos descubrimientos apuntan a la metacognición y que los sujetos aprendan a conocerse y comprender sus emociones y evaluar sus motivaciones (Bacigalupe y Mancini, 2011), que no es otra cosa que el “conócete a ti mismo” de la filosofía griega clásica. Filosofía y neurociencia parecen de acuerdo.

“Tengo la convicción que la colaboración entre neurociencia y pedagogía va a mejorar extraordinariamente nuestros sistemas educativos, dándoles mayor eficacia y profundidad. Pero no olvidemos que el objetivo de la educación es formar el cerebro para que produzca personalidades autónomas, libres, competentes, capaces de elegir bien las metas y de gestionar las propias capacidades y energías. Desde hace muchos años, trabajo en una teoría de la inteligencia que comience en la neurología y termina en la ética, y la educación es un banco de pruebas ideal para ella” (Marina, 2011b).

Bibliografía

- Bacigalupe, M.A. y V.A. Mancini (2011) “Motivación y aprendizaje: contribuciones de las neurociencias a la fundamentación de las intervenciones educativas” *Didac*, nº59.
- Bisquerra, R. (2001) *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Wolters Kluwer.
- Bonetto, V. A. y Calderón, L. L. (2014) “La importancia de atender a la motivación en el aula” en <http://psicopediahoy.com/importancia-atender-a-la-motivacion-en-aula/>
- Bueno, D. (2015) “Neuroeducación: por otra escuela” video en <https://www.youtube.com/watch?v=QiRqCKUIRDc>
- Csizszentmihalyi, M. (2008) *Fluir. Una psicología de la felicidad*. Barcelona: Kairós.
- De la Barrera, M.L. y Donolo, D. (2009) “Neurociencias y su importancia en contextos de aprendizaje” *Revista Digital Universitaria* v10,nº4.
- Elvira Valdés, M.A. (2011) “Motivación y Neurociencia: Algunas Implicaciones Educativas” *Acción Pedagógica*, nº20.
- Forés, A.y Ligoiz, M. (2009) *Descubrir la Neurodidáctica*. Barcelona:UOC.
- Francis Salazar, S. (2005) “El aporte de la neurociencia para la formación docente” *Actualidades Investigativas en Educación*, v5, nº1.
- Gaitán, P., Rico, Y. y Tepale, G. (2011) “Motivación en los estudiantes de la Ibero” *Didac*, nº59
- Guillén, J.C. (2014) “La motivación escolar: siete etapas clave” en <https://annafores.wordpress.com/>
- Herrera, F., Ramírez, M.I., Roa, J.M. y Herrera, I. (2004) “Tratamiento de las creencias motivacionales en contextos educativos pluriculturales” *Revista Iberoamericana de Educación*, v37, nº2.
- Marina, J. A. (2011a) *Los secretos de la motivación*. Barcelona: Ariel.

- Marina, J. A. (2011b) "La educación del cerebro" en *Pediatría Integral*, XI/5.
- Marquier, A. (2010) *El maestro del corazón*. Barcelona: Luciérnaga.
- Maslow, A. (1982) *La amplitud potencial de la naturaleza humana*. México: Trillas.
- Mora, F. (2013) *Neuroeducación: sólo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza Editorial.
- Morin, E. (1999) *El método. El conocimiento del conocimiento*. Madrid: Cátedra.
- Naranjo Pereira, M. L. (2009) "Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo" *Educación*, v 33, n°2.
- Pagano, M.M. (2011) "El rendimiento académico y su vinculación con aspectos motivacionales" *Didac*, n°59.
- Pintrich, P. R. y Schunk, D.H. (2006) *Motivación en contextos educativos. Teoría, investigación y aplicaciones*. Madrid: Pearson.
- Porter, L. (s.f.) "Lecciones a mí mismo: interpretando la educación 20 años después" en http://www.riseu.unam.mx/documentos/acervo_documental/txtid0069.pdf
- Salas Silva, R. (2003) "¿La educación necesita realmente de la neurociencia?" *Estudios pedagógicos*, n°9.

Aprendizaje inteligente, aprendizaje emocionante. La gestión del aula

Intelligent learning, exciting learning. Classroom development

Nieves Maya Elcarte

dirección@carmelitasvitoria.com

Directora Colegio Carmelitas Sagrado Corazón de Vitoria

Resumen. Los educadores partimos de dos premisas fruto de la evidencia, de la experiencia de nuestro quehacer y de los avances de la neurociencia y de la pedagogía:

- Que el cerebro se puede educar.
- Que sólo se puede educar si tenemos en cuenta el cerebro y su funcionamiento.

Ambas premisas están en la base de todos los esfuerzos de los que nos dedicamos a la educación: "El cerebro aprende siempre y cuando respetemos sus condiciones de aprendizaje" El objetivo de esta comunicación es dar informaciones básicas sobre el funcionamiento del cerebro cuando aprende, con el fin de hacer la enseñanza compatible con él, poder tratar al alumno de acuerdo a sus facultades y formas de aprender y, de esta forma, poder individualizar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Una de las claves de mejora del proceso nos la da la el funcionamiento del sistema límbico donde se encuentra la base fisiológica de nuestro mundo emocional. Tener en cuenta estas características a la hora de planificar y programar las sesiones de aula está en la base del éxito educativo.

En esta comunicación se presenta la experiencia del Colegio Carmelitas Sagrado Corazón de Vitoria en su aplicación de los principios que aporta la neurociencia a la realidad educativa.

Palabras clave: relación razón-pasión, equilibrio emocional, períodos críticos, metacognición, metaemoción

Abstract. We teach and educate in base on two premises which are grounded on evidence, the experience of our know-how and the advances of neuroscience and pedagogy:

- That the brain can be trained.
- That we can only teach if we take into account the brain and how it works.

Both these premises lay beneath all the efforts that we teachers and educators make: "The brain learns only if we respect its learning conditions"

The aim of this communication is to give basic information on how the brain works when it learns ,with the purpose of making teaching compatible with it, enabling students to be taught according to their skills and their ways of learning; the process of teaching and learning will accordingly be truly personalized and adapted.

One of the keys of the process of improvement is to be found in the limbic system, where the physiological base of our emotions lay. Taking into account these characteristics when planning and programming the classroom sessions is essential for our educative success.

In this communication Carmelitas Sagrado Corazón School reports its experience in the application of the principles of Neuroscience to school reality.

Key words: relationship reason-passion, emotional balance, critical periods, metacognition, metaemotion

Introducción

El objetivo de la presente comunicación es compartir unas pautas, reales, útiles y eficientes, que permiten llevar a cabo una enseñanza compatible con el cerebro.

El éxito es un aprendizaje sólido y duradero llevado a cabo por unos alumnos motivados para los que saber y conocer son una recompensa. Es decir, el éxito es el educativo.

La planificación de las sesiones de aula tienen cómo fin la educación de las funciones ejecutivas del alumno, teniendo en cuenta sus necesidades y deseos, es decir, sus motivaciones.

La metodología utilizada para ello pasa de un planteamiento conductista a uno más cognitivo, con el objetivo de que sea el propio alumno el responsable y protagonista de su aprendizaje, en definitiva, de su educación.

Además muchas de las informaciones del funcionamiento del cerebro en el aprendizaje nos las aporta el BCBL (Basque Center on Cognition, Brain and Language) que tiene ubicado un laboratorio (el JuiorLab) en las instalaciones del Colegio.

Desarrollo

1. Estructura y funcionamiento del cerebro: conexión cerebro racional y cerebro emocional. Cómo es su desarrollo y cómo se puede favorecer el mismo.

El cerebro forma parte del Sistema Nervioso Central, pesa alrededor de 1400 g y se encuentra muy protegido por el cráneo y el líquido cefalorraquídeo.

No hay que olvidar que su objetivo es la supervivencia y sólo cuando ésta esté garantizada estará preparado para aprender otro tipo de conocimientos (por ejemplo, los escolares).

A los cinco años tienen diseñadas las herramientas básicas que va a necesitar para funcionar toda la vida. Ésta es una de las primeras características del desarrollo cerebral que tenemos que tener en cuenta en el proceso educativo.

Asimismo, no podemos olvidar en nuestras programaciones que la asimilación de contenidos depende de la propia maduración del cerebro y que no podemos proponernos como objetivos unos aprendizajes para los cuales el cerebro no está preparado para adquirir: la maduración del cerebro depende de su mielinización y ésta va desde el hemisferio derecho hacia el izquierdo y desde la parte posterior a la anterior. Esta maduración dicen los expertos que continúa hasta los 28 años de la vida. Esta realidad nos informa de que en las primeras edades podremos trabajar los aspectos motores y perceptivos del aprendizaje y que tendremos que dejar otras funciones superiores, como las ejecutivas, para edades más avanzadas.

El aprendizaje es fruto de una comunicación entre neuronas (sinapsis) que desde la escuela se puede favorecer, proporcionando desde la etapa más infantil diversos estímulos por diferentes vías sensoriales, puesto que esta variedad favorece un

aprendizaje más sólido y duradero. Un niño de dos años es capaz de llevar a cabo un millón de sinapsis por segundo (su capacidad de aprendizaje es inmensa).

El ser humano nace con comportamientos programados que hay que aprender a desprogramar para adquirir nuevos conocimientos y ser capaces de resolver los problemas variados que presentará la vida.

La neuroplasticidad está en la base de esta realidad y desde la educación la tenemos que aprovechar; por un lado, favoreciéndola dando pautas de una adecuada higiene cerebral y, por otro, teniendo en cuenta que el cerebro siempre tiene recursos nuevos para seguir aprendiendo.

En el cerebro podemos distinguir la corteza cerebral, el área más racional del cerebro y el sistema límbico, donde se gestan las emociones. El ser humano es una combinación de ambos y entre ellos hay una continua comunicación. La interconexión es una característica del buen funcionamiento cerebral (hemisferios, neuronas, diferentes áreas...). No obstante, hay que tener en cuenta que nuestras emociones influyen en el aprendizaje racional hasta tal punto que muchos neurocientíficos afirman que “nada hay en la razón que no haya pasado antes por el corazón”. Las consecuencias educativas que conlleva esta realidad son las que más están cambiando actualmente el paradigma educativo.

Uno de los descubrimientos más revolucionarios ha sido el de las neuronas espejo. Ellas nos han dado la base científica de por qué el modelaje es tan importante en educación. Los niños, los alumnos, las personas... imitamos modelos y repetimos sus actitudes y actividades hasta que las aprendemos, la mayoría de las veces sin proponerlos. En la definición de un proyecto educativo es uno de los primeros aspectos que hay que concretar: qué modelo educativo queremos para nuestros alumnos, para nuestros hijos.

Estos principios básicos de funcionamiento son las primeras ideas-clave de las que partimos para comenzar a desarrollar nuestras programaciones y planificación de clases.

2. *Períodos sensibles y críticos: qué aprendizajes introducir y su momento más adecuado.*

Uno de estas ideas-clave que tenemos en cuenta en la selección de contenidos a aprender, es el proceso de maduración cerebral, la mielinización de los axones neuronales para la consecución de los aprendizajes: hay partes del cerebro que a una determinada edad todavía no están preparadas para realizar una determinada actividad o aprendizaje.

Esto nos demuestra que hay momentos durante el desarrollo, en los que el cerebro aprende de una forma más eficaz, es decir, están abiertas unas “ventanas sensoriales” que permiten establecer las mejores conexiones neuronales. Son los llamados períodos críticos y/o sensibles, fuera de los cuales se puede seguir aprendiendo pero

con diferentes estrategias, en general, menos eficientes (gracias a la plasticidad neuronal)

En estos momentos es importante seleccionar experiencias sensoriales para lograr las mejores conexiones neuronales, teniendo en cuenta que en la primera infancia y en la preadolescencia se van a llevar a cabo las podas neuronales con el fin de seleccionar aquellos aprendizajes más necesarios porque son los más útiles para la vida (no olvidar que el fin del cerebro es la supervivencia).

La planificación escolar tiene que ir encaminada a lograr una actividad neuronal muy eficiente, que desarrollen grandes áreas cerebrales por lo fundamental, con capacidad para desaprender. Para ello hay que partir de los deseos del alumno (pirámide de Maslow) para lograr que desee lo que realmente es deseable. Como apuntan Pellicer y Marina, recordando a Aristóteles: “el fin de la educación es enseñar a desear lo deseable” (2015, pág 79).

Para ello en las programaciones educativas tenemos en cuenta qué se puede y qué se necesita aprender en cada etapa:

- En el período de 0-5 años (Educación Infantil) es importante una estimulación general, sin pretender especializar al cerebro, Trabajar las herramientas básicas, por donde luego van a discurrir los aprendizajes posteriores. Programaciones relacionadas con la motricidad gruesa, fina, el lenguaje (comprensivo y expresivo), las matemáticas, los idiomas. Abrir a los alumnos al mundo, pero no sólo a su realidad más inmediata sino a otras realidades más lejanas como música o el arte, de tal manera que se siga potenciando su creatividad.

En este período es muy importante trabajar la comunicación no verbal y la emocional. Comenzar el trabajo de interioridad, poner las bases de la autogestión (funciones ejecutivas) y de la metacognición.

- En el período de la Educación Primaria (6-11 años), debemos perseguir un desarrollo armónico y global de las capacidades de los alumnos. Debemos procurarles una enseñanza precisa, organizada y sistemática. Para ello, es fundamental una selección adecuada de contenidos; hay que analizar qué van a necesitar en su vida, qué tipo de conocimientos deben adquirir y cómo transmitirles la utilidad de los mismos. Importante que la enseñanza sea comprensiva, que tenga un significado porque será la única manera de que el aprendizaje sea sólido y no pierdan el gusto por aprender y saber.

Asimismo, no se puede olvidar que se siguen poniendo las bases para el desarrollo de la inteligencia ejecutiva.

- A partir de los 12 años, se necesitan unas programaciones que desarrollen la conexión de diferentes áreas y consoliden el funcionamiento de las funciones ejecutivas, tanto las cognitivas como las de adaptabilidad social y ética. Existe la necesidad de proporcionar unos procesos reglados y sistemáticos, ofreciendo la

posibilidad de conocer las formas más adecuadas de aprender: la metacognición. Nos encontramos con un cerebro preparado para la abstracción y que debe tomar el mando de la memoria.

3. Aplicación de tres capacidades imprescindibles que inciden directamente en el aprendizaje: motivación, atención y memoria. Su cuidado y trabajo ponen las bases de un proceso adecuado.

Lo mejor que hace el cerebro es aprender y el aprendizaje, a su vez, modifica el cerebro. Todo este proceso necesita tiempo y períodos de no-aprendizaje para evitar el pseudo-aprendizaje.

En todo este proceso, la motivación, es decir, lo que mueve al cerebro a la acción, es clave. La motivación para hacer algo nace de los deseos, necesidades, es decir, de aquello que nos produce emoción.

Son las emociones (recogidas en el sistema límbico), las que están en la base de todo el proceso. Trabajando la afectividad se avanza en el aprendizaje, esto tiene amplia repercusión en el mundo educativo puesto que para que un niño esté preparado para aprender, primero tenemos que trabajar su motivación. La conexión razón-pasión, (hipocampo y amígdala con la corteza cerebral) es el origen de todo aprendizaje: cuanto más emocione una realidad, un estímulo, mejor se aprende y se recuerda.

En el desarrollo de la clase evitamos el estrés excesivo y asimismo, controlamos la ansiedad porque son factores que influyen en el aprendizaje, tanto de forma positiva como negativa.

En relación con la motivación, en el Centro tenemos muy bien recogidas y pautadas las formas de recompensar los comportamientos, las actitudes, los procesos o los resultados. Somos muy conscientes que es necesario pasar de recompensas extrínsecas y materiales a las intrínsecas e inmateriales. De la misma manera que el castigo sabemos que tiene muy pocos beneficios educativos porque, en un primer momento no indica cuál es la conducta adecuada (no modela el comportamiento) y, en segundo lugar, porque no revierte buenos resultados a largo plazo, no es motivador para el aprendizaje.

En el Colegio, en nuestro proyecto educativo, misión, visión y valores hacemos especial hincapié en la educación emocional y en una educación basada en la afectividad de las relaciones. Un pensamiento positivo que sabemos que genera endorfinas que refuerzan la conducta. Pretendemos que los aprendizajes se disfruten y la misma dopamina ayude a que sean más sólidos y duraderos. Un ambiente escolar en el que predominan las caras sonrientes, las sonrisas afectuosas, las buenas contestaciones, la preocupación y el respeto por el otro. Un ambiente relajado y tranquilo, sin estridencias.

En nuestras programaciones no se evalúa sólo el resultado, sino el proceso: perseverancia, flexibilidad, gestión de la incertidumbre. Trabajamos el error como un

elemento de aprendizaje, no se asocia al fracaso; además somos conscientes de que sólo así se trabaja la creatividad y el pensamiento divergente.

Cierto nivel de ansiedad lo encontramos adecuado para aprender, pero evitamos el exceso que puede dar lugar al estrés, bloqueando precisamente la capacidad de aprendizaje, por la incidencia que tiene el exceso de cortisol en el hipocampo y, por lo tanto, en la memoria.

Conocer el funcionamiento de la atención: sus características, sus tipos, las leyes que la fundamentan,... es importante a la hora de diseñar la actividad de la clase. La atención humana no es ilimitada ni en el tiempo ni en su foco. Además su capacidad se va acortando cuanto más pequeño es el niño. Requiere un gran gasto de energía y en la medida que aumenta la fatiga, se incrementan los errores. Comenzamos las clases con unos primeros minutos de preparación de la actividad, presentando la novedad para conseguir la alerta. Asimismo, para programar los tiempos y el tipo de actividades que se van a realizar en clase, tenemos en cuenta la edad de los alumnos, pues cuanto menores son, la curva de la atención se acorta.

En relación al diseño de actividades, no solamente tenemos en cuenta los estilos de aprendizaje o la elaboración de actividades que trabajen las diferentes inteligencias múltiples, sino también aspectos más psicológicos como los principios de las Leyes de la Gestalt.

Respecto a la memoria, partimos del conocimiento teórico de su funcionamiento y de los tipos de memoria (explícita e implícita), dónde se recogen los aprendizajes, según el tipo de conocimiento y según el tiempo que dura el recuerdo (largo plazo, corto plazo,...). Trabajamos con especial dedicación, sobre todo en las etapas más iniciales, la memoria de trabajo. La consideramos fundamental para el éxito educativo puesto que nos permite adquirir nuevos conocimientos relacionando lo que ya se sabe con lo nuevo. Es un tipo de memoria que si no se afianza en los primeros años de escolarización, es muy difícil llevar a cabo aprendizajes complejos en las etapas posteriores, especialmente los que derivan de las funciones ejecutivas.

El aprendizaje es el resultado de la memoria y ésta es la que nos permite el recuerdo de lo aprendido. Para fomentarla, llevamos a cabo diferentes actividades que vayan encaminadas al mismo objetivo, de tal manera que la huella o engrama se vaya afianzando. Aquí se encuentra nuestro modo de entender los deberes o tarea en casa: no se trata de repetir mecánicamente o de hacer lo mismo que se hace en el Colegio, sino de llevar a cabo otro tipo de tareas con el mismo contenido para aprender.

Asimismo, trabajamos según los principios de la mnemotecnia, buscando el significado y la comprensión de los contenidos y, en caso, de que sea difícil encontrarlo, aplicando trucos mnemotécnicos que faciliten el recuerdo. Una de las técnicas que mejor resultado nos da es la de evocar un conocimiento anterior para ir construyendo sobre él uno nuevo.

4. Pautas para mejorar el funcionamiento del cerebro: aspectos relacionados con el descanso, la alimentación, el ambiente familiar y escolar, el ejercicio físico y mental... entre otros.

El cerebro es el mayor consumidor de energía del cuerpo y el mayor sufridor cuando hay una carencia de la misma, por lo que es muy importante una correcta higiene de hábitos en los aspectos señalados.

El cerebro necesita tiempo para aprender, el descanso permite que se graben mejor los aprendizajes puesto que evitan las interferencias con otros contenidos y permiten respetar la curva de la atención.

Dormir no es “una pérdida de tiempo” desde el punto de vista del aprendizaje, puesto que lo consolida, mantiene las sinapsis y repara las neuronas.

El ejercicio físico, además de mejorar el estado de ánimo y reducir el estrés y la ansiedad, permite la regeneración de neuronas e incrementa la cantidad de oxígeno en sangre. En la programación de aula, introducimos movimiento, actividades motrices antes y después de un aprendizaje, puesto que lo favorece. Nos encontramos con un cerebro más oxigenado que está mejor preparado para aprender.

Dada la cantidad de energía que consume el cerebro, es necesario que la alimentación sea equilibrada y rica en agua, proteínas (especialmente en las edades más tempranas), glucosa y ácidos grasos.

Si las emociones están en la base de un buen aprendizaje, es necesario que el ambiente en el que vive el niño sea equilibrado. Agradable, estimulante y sin conflictos. Un ambiente adecuado permite que unos genes se expresen y otros no (epigenética).

Todos estos principios básicos y de sentido común, no sólo los tenemos en cuenta en nuestro quehacer diario sino que también se los transmitimos a las familias y a nuestros alumnos, en reuniones, en el trabajo diario, en la orientación escolar y académica, es decir, en el día a día de nuestra relación y convivencia.

Conclusiones

A modo de implicaciones para el aula, se recogen todos aquellos aspectos concretos que hemos de tener en cuenta día a día en la gestión de nuestra aula, en el diseño de actividades, es decir, en las programaciones didácticas.

¿Qué recordamos de lo que enseñamos? Lo que produce sorpresa, emoción, satisfacción o nos permite resolver un problema. Además, el error, bien gestionado, es muy instructivo y puede ser un previo importante para aprender.

La metacognición es uno de los elementos clave de nuestro proceso educativo, aparece en las programaciones: tras los aprendizajes hacer una valoración de “cómo se aprende mejor”, “cómo se sabe lo que sabe”, “cómo sabe que sabe”, “cómo no se aprende”, “qué técnicas, estrategias o metodologías son más útiles en cada caso”... El

uso de los mapas mentales, como si fueran redes neuronales de aprendizaje tampoco faltan en nuestra forma de enseñar para que los alumnos aprendan mejor.

Tenemos una capacidad ilimitada para el aprendizaje nuevo, por lo que, como educadores, organizar la escuela, los currículos y el aula según estos principios es nuestra gran responsabilidad.

Hemos cambiado el foco de atención: hemos pasado de hablar del proceso de enseñanza-aprendizaje a centrarnos en el proceso de aprendizaje del alumnado.

Como se ha ido reflejando a lo largo de la comunicación, en el Colegio hemos llevado puesto en práctica estos descubrimientos de la neurociencia, hemos llevado a cabo una selección de contenidos y hemos hecho especial esfuerzo en trabajar desde la emoción de nuestros alumnos y desde nuestras propias emociones.

¿Resultados educativos? Académicamente hemos mejorado en las calificaciones de las pruebas de selectividad y en los resultados de la evaluación diagnóstica que anualmente nos aporta el Gobierno Vasco. En el plano emocional, la vinculación con el centro educativo, el sentimiento de pertenencia de los miembros de la comunidad educativa también han mejorado, tal y como lo demuestran los indicadores de rendimiento y de satisfacción de todos estos colectivos.

Obras de consulta

Casafont, R. (2012): *Viaje a tu cerebro*. Barcelona: B

Ibarrola, B. (2013): *Aprendizaje emocionante*. Madrid: SM

Maya, N. y Rivero, S. (2010): *Conocer el cerebro para la excelencia en la educación*. Bilbao: Innobasque

Morgado, I. (2014): *Aprender, recordar, olvidar*. Barcelona: Ariel

Pellicer, C. y Marina, J.A. (2015): *La inteligencia que aprende*. Madrid: Santillana

Practicando las emociones: Experiencias de auto perfeccionamiento en el eje de las prácticas de la Universidad de Playa Ancha, Valparaíso, Chile

Practicing emotions: Experiences of self-improvement in the axis of the practices of the University of Playa Ancha, Valparaiso, Chile

Patricia Mayorga Almonacid; Alejandro Gallardo Jaque

patricia.mayorga@upla.cl

Universidad de Playa Ancha, Chile

Resumen. Considerando la importancia de comprender e interpretar, desde las percepciones y opiniones de los profesores participantes, cuál fue la contribución de los talleres de estudio para el desarrollo de sus competencias socioemocionales y conocer cuáles son los estados y demandas socioemocionales experimentadas con más frecuencia durante su desempeño en el desarrollo de su asignatura de práctica en la Universidad de Playa Ancha, Chile, se presenta una investigación con enfoque cualitativo. Durante el desarrollo de los talleres y al finalizar el proceso, se recogieron las percepciones de los participantes, que son los profesores que tienen a su cargo los Talleres Integrados de Formación en la Práctica en el primer y segundo semestre de las diferentes carreras de Pedagogía de esta Universidad. Los resultados se relacionan con aspectos como las características de la tarea pedagógica, carencias y dificultades encontradas, requerimientos para la formación de profesores, el rol de la Universidad en su vinculación con los establecimientos educacionales y la relevancia y satisfacción con el trabajo realizado.

Palabras clave: competencias socioemocionales, formación pedagógica, formación en la práctica.

Abstract. Considering the importance of understanding and interpretation, from the perceptions and opinions of the teachers involved, what was the contribution of the study workshops to develop their socio-emotional skills and know what the states and socioemotional demands more often experienced during his tenure in the development of their subject practice at the University of Playa Ancha, Chile are, research presents a qualitative approach. During the development of the workshops and at the end of the process, the perceptions of the participants were collected, who are teachers who are responsible for the Integrated Training Workshops Practice in the first and second halves of the various university teaching careers. The results relate to aspects such as the characteristics of the educational task, shortcomings and difficulties, requirements for teacher training and the role of the university in its relationship with educational institutions and the importance and satisfaction with the work done.

Key words: socio-emotional skills, teacher training, training in practice

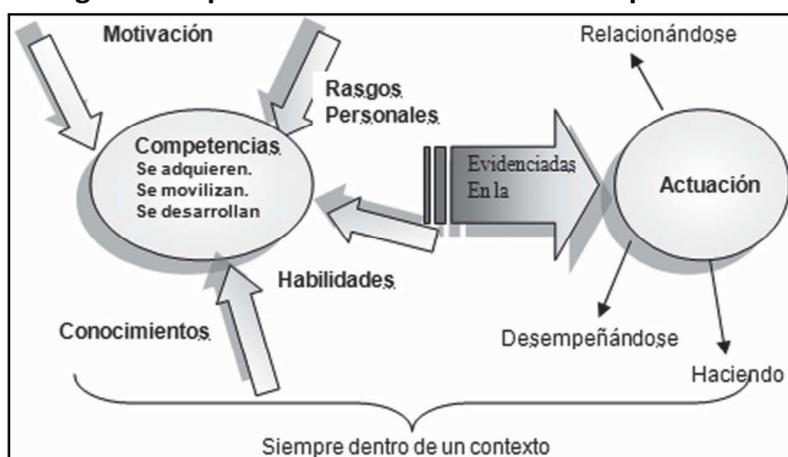
Introducción

Existe un cierto consenso en definir la Práctica como una de las asignaturas más relevantes en los estudios de los futuros profesionales de la educación, ya que a lo largo de la asignatura de prácticas, el estudiante se enfrenta a situaciones complejas que no sólo requieren poner en funcionamiento los conocimientos y habilidades

adquiridas en otras asignaturas de la titulación, sino que también tiene que poner en juego competencias que no se han adquirido en estas mismas asignaturas (Navío, 2004; Carson, 2004).

Zabalza (2003) define el término competencia como la suma de saberes éticos, vivenciales, cognitivos, emotivos y prácticos, necesarios para que el profesional pueda llevar a cabo roles de trabajo específicos y realizar actividades encaminadas al logro de objetivos determinados.

Figura 1. Aspectos considerados en las competencias



Fuente: Galvis (2007)

Los futuros docentes requieren de competencias que trasciendan la transmisión de conocimientos, con el fin de ajustar su perfil a la realidad que configura la sociedad actual (Liesa y Vived, 2010), por lo que los aspectos afectivos, traducidos en implicación personal, emocional y moral, han de constituir uno de los ejes conductores que se traduzca en una realización integral de la tarea docente (Zahonero y Martín, 2012) (Figura 1).

Sin embargo, independiente de los roles y funciones que desempeñe un docente en el complejo engranaje de su quehacer, las competencias socioemocionales y de gestión de grupos humanos son una herramienta esencial para el desempeño de su labor (Armengol et al., 2011). Un profesional de la educación que no cuente con estas competencias puede encontrarse con dificultades en su desempeño. Esto supone que las competencias transversales deben ser un elemento esencial en los nuevos planes de estudio, y deben tener sus espacios específicos en las diferentes materias.

Jennings y Greenberg (2009) ponen de manifiesto la estrecha relación entre las competencias sociales y emocionales de los profesores y la efectividad y calidad a la hora de llevar a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje del aula, así como el desarrollo de la conducta prosocial de los alumnos en clase.

La puesta en práctica de un programa de educación emocional requiere una formación previa del profesorado. Sin embargo, en general, el desarrollo de competencias emocionales de un modo intencional y sistemático está, bastante ausente en los programas de formación de maestros (Bisquerra, 2005), tanto desde un punto de vista de la formación inicial, como en la formación continua del mismo.

Para que el alumno desarrolle unas adecuadas competencias emocionales necesita de un educador emocional. El docente, lo quiera o no, es un agente activo de desarrollo afectivo y debería hacer un uso consciente de estas habilidades en su trabajo, puesto que es un modelo adulto a seguir por sus alumnos, en tanto es la figura que posee el conocimiento, pero también la forma ideal de ver, razonar y reaccionar ante la vida, convirtiéndose en un modelo de inteligencia emocional insustituible, por lo que, además de la enseñanza de conocimientos teóricos, le corresponde moldear y ajustar en el aula el perfil afectivo y emocional de sus alumnos. (Extremera, Fernández-Berrocal, 2004). Tal como plantea Goleman (1998), dado que todo lo que hacemos está cargado de emoción, sería conveniente poner inteligencia a la emoción, de modo que los profesores en formación y los académicos puedan disfrutar de una mejor salud mental y bienestar personal para afrontar adecuadamente el estrés y agobio laboral. A partir de esto es que resulta legítimo cuestionarse cuántos de nuestros profesionales en formación aprenden a conocer, regular y gestionar su propia emocionalidad y cuántos son capaces de comprender los estados de ánimo de los demás y de enfocar sus actuaciones en función de estrategias asertivas de relación, por lo que el logro de estas habilidades emocionales constituye uno de los grandes desafíos de la educación de nuestros tiempos (Vallés, 2003).

Concretar estas competencias implicaría conjugar el conocimiento de teorías sobre las emociones, la inteligencia emocional en el aprendizaje y la cognición, los principios de la educación emocional, entre otros. Asimismo, poseer habilidades para aplicar estrategias que le faciliten identificar, comprender y regular las emociones de si mismo y de otros, y por supuesto, valorar el papel de las emociones en el desempeño y en la vida de las personas.

En este sentido la educación socioemocional se plantea como un proceso educativo continuo y permanente, cuyo objetivo es potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales para la evolución de la personalidad en forma integral, para enfrentar mejor los retos que se plantean en la vida cotidiana y por ende aumentar el bienestar personal y social (Bisquerra, 2005).

Una de las nuevas asignaturas que contribuye a esta formación práctica en el contexto del nuevo currículum en la Universidad de Playa Ancha, es la que corresponde al Taller Integrado de Formación en la Práctica (TIFP) , perteneciente al Eje de Prácticas en todas las carreras pedagógicas, la cual contribuye a afianzar la formación del futuro

profesional de la educació a nivel psicopedagógico y epistemológico, así como a contextualizar los contenidos teóricos ofrecidos en las aulas universitarias.

Desarrollo

Este trabajo es de carácter cualitativo, por cuanto persigue comprender e interpretar, desde las percepciones y opiniones de los profesores participantes, cuál fue la contribución de los talleres de estudio para el desarrollo de sus competencias socioemocionales y conocer cuáles son los estados y demandas socioemocionales experimentadas con más frecuencia durante su desempeño en el desarrollo de su asignatura de práctica. Al mismo tiempo, se enmarca dentro de un estudio descriptivo en el cual se reseñan las características o rasgos de la situación objeto de estudio.

En cuanto a los sujetos, este trabajo se realizó con los 30 profesores que tienen a su cargo las asignaturas de TIFP1 (primer semestre) y TIFP2 (segundo semestre), Talleres Integrados de Formación en la Práctica de las diferentes carreras de Pedagogía de la Universidad de Playa Ancha.

Como parte de un proceso de auto perfeccionamiento llevado a cabo en los talleres de estudio de los días miércoles en el período comprendido entre marzo y diciembre de 2015, para profundizar en la línea socioemocional que forma parte del Eje de Prácticas, se solicitó a algunos docentes que forman parte del equipo, desarrollar talleres de trabajo para compartir experiencias en relación a iniciativas que podrían llevarse a cabo para la promoción de la educación emocional de los profesores en formación que cursan los TIFPs (Tabla 1).

Tabla 1. Objetivos y Actividades de los Talleres

OBJETIVOS	ACTIVIDADES
Desarrollar la empatía como una capacidad de sentir lo que el otro está sintiendo	Video-reflexión : El sol y la luna Dinámicas en pareja: Sol y Luna
Desarrollar la toma de conciencia del bienestar emocional en un ambiente tranquilo y silencioso	La pluma – Sintiendo con la pelotita Video-reflexión: El mensaje del agua Imaginería: El agua en mi vida
Comprender la importancia de la toma de conciencia del cuerpo mediante ejercicios de relajación y dinámicas inclusivas	Relajación: Un paseo por el bosque Dinámicas inclusivas: La caminata, manos energizadas y mirada directa, mira cómo camino.
Socializar las impresiones que implican los ejercicios de relajación y dinámicas inclusivas	Dinámica Compartiendo mis sensaciones
Desarrollar su conciencia emocional en el trabajo en equipo	Video reflexión: Historia del equipo de futbol Pangee Dinámicas : Diseñando la alfombra – Dando vuelta la alfombra
Socializar las impresiones que implican los ejercicios de Trabajo en equipo.	Dinámica Compartiendo mis experiencias con la alfombra
Socializar las conclusiones obtenidas en los talleres	Dinámica Compartiendo mis impresiones

Recolección de la información

Durante el desarrollo de los talleres de estudio se fueron recogiendo las percepciones de los participantes; del mismo modo, al final de cada una de las sesiones se llevaron a cabo entrevistas grupales para conocer sus percepciones en relación a la experiencia vivida. Además, se realizó una sesión final que culminó con una entrevista grupal para establecer las conclusiones de los participantes respecto al trabajo realizado. Toda esta información fue grabada digitalmente y posteriormente transcrita para su análisis.

El material recogido, tanto de las opiniones durante los talleres como las entrevistas grupales fueron analizadas aplicando técnicas cualitativas siguiendo la metodología de la inducción analítica bajo el enfoque de la Teoría Fundamentada, el cual es un método de análisis cualitativo de las entrevistas, así como de observaciones ya sean hechas a través de videos, fotos o simplemente presenciadas y registradas por escrito (Glasser y Strauss, 1967; Strauss y Corbín 2002). En primer lugar, se partió de una codificación abierta que dio origen a un sistema de categorías emergentes. Los resultados fueron presentados de acuerdo con la naturaleza de este tipo de datos (Coffey y Atkinson 2001). El análisis se apoyó en el uso del software Atlas-ti, versión 6.2.

Resultados

Como se muestra en la Figura 2, las categorías que emergen como más relevantes al considerar las opiniones vertidas por los profesores en el desarrollo de las actividades contempladas en los talleres son las siguientes:

1. Tarea pedagógica. La mirada se concentra en señalar que en general la tarea de los docentes está “centrada en lo cognitivo”, mostrando algunas aprensiones a lo trabajado, al indicar que “lo socioemocional provoca sorpresa”
2. Carencias en los estudiantes. Desde la perspectiva de quienes deberían ser los protagonistas del proceso, se visualizan déficits, manifestándose que “faltan herramientas en los estudiantes”, proyectándose en ese sentido cuáles serían las responsabilidades que no se están asumiendo al señalar que “no basta con un semestre de formación, sino que además los estudiantes deben saber indagar, buscar respuestas”.
3. Dificultades en la implementación. Los participantes indican algunas señales en relación a los problemas que han tenido para llevar a cabo lo planificado en la línea socioemocional, expresando que “no fuimos formados así”, que “no estamos acostumbrados a darnos tiempo”, algunos señalan sus preocupaciones al respecto, al decir que “me sentiría muy responsable de no saber qué hacer” e incluso cuál sería el gran obstáculo al indicar que “no me atrevo a hacer estas cosas”.

4. Preparación de los profesores. Ésta es la categoría que, por el tipo de afirmaciones, da lugar a subcategorías que la componen, referidas a la formación y capacitación, la realidad en los colegios, la relevancia de este trabajo y su satisfacción con lo desarrollado.

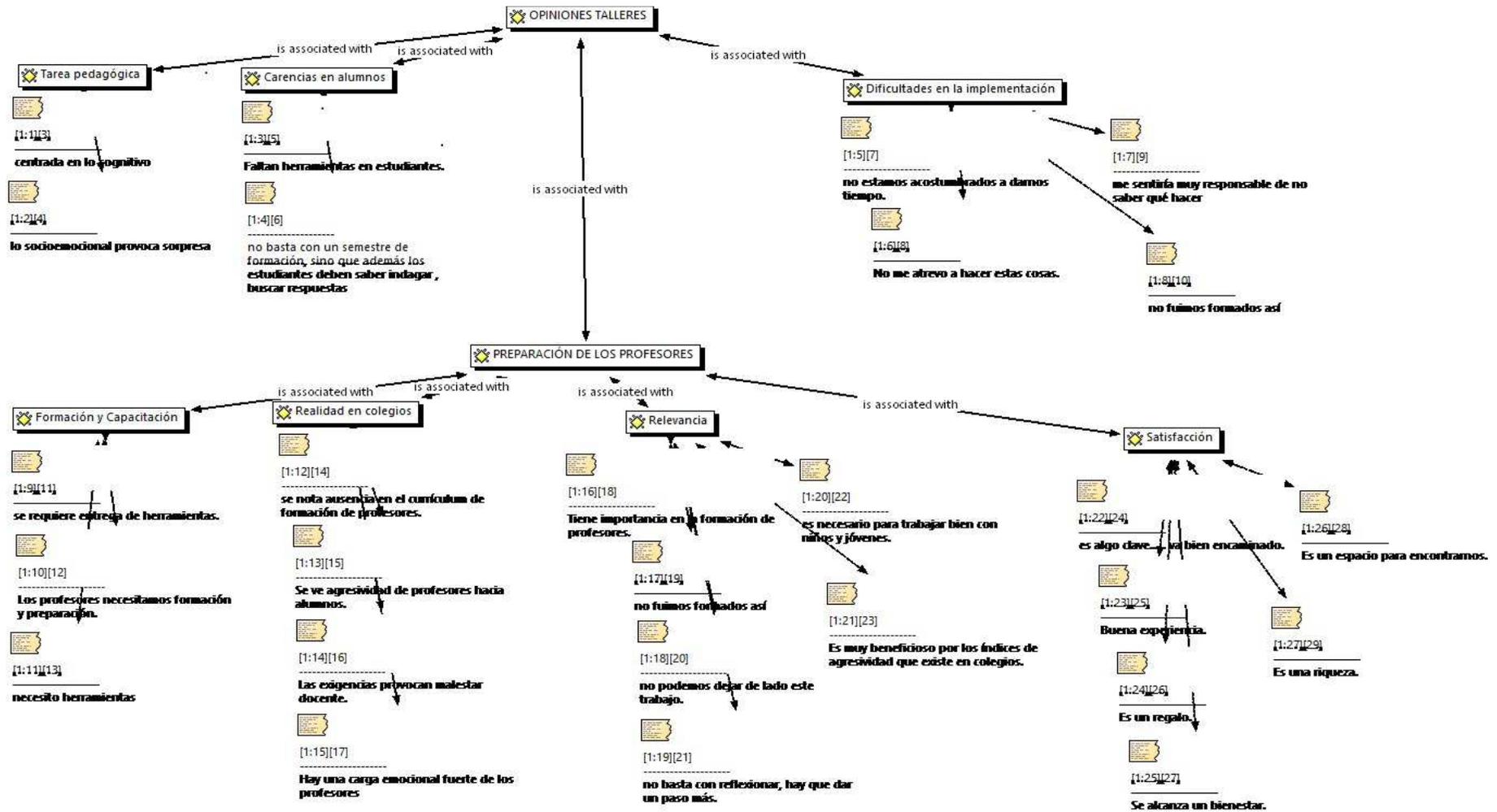
En lo relativo a Formación y capacitación, afirmaciones como “necesito herramientas”, “se requiere entrega de herramientas” y “los profesores necesitamos formación y preparación”, destacan la necesidad de establecer espacios en los que los docentes reciban elementos concretos para esta tarea.

En cuanto a la Realidad en los colegios, en primer lugar aparecen dos miradas en cuanto a lo que se observa en los establecimientos educacionales, afirmando que “se nota ausencia en el currículum de formación de profesores” y que además “se ve agresividad de profesores hacia alumnos”, lo cual habla del requerimiento de profundizar en el conocimiento y regulación emocional, lo que se refuerza al indicar que “las exigencias provocan malestar docente” y que “hay una carga emocional fuerte de los profesores”, denotando los efectos negativos de no abordar sistemáticamente lo socioemocional.

Se destaca también la Relevancia del trabajo realizado, al expresar que “tiene importancia en la formación de profesores” y que “es necesario para trabajar bien con niños y jóvenes”, para llenar el vacío que implica el que “no fuimos formados así”, por lo que “no basta con reflexionar, hay que dar un paso más”, instando a darle continuidad al proceso al señalar que “no podemos dejar de lado este trabajo”.

En cuanto a la Satisfacción, aparecen opiniones muy positivas como “es muy beneficioso por los índices de agresividad que existe en colegios”, “se alcanza un bienestar” y “es un espacio para encontrarnos”, lo que habla de los beneficios alcanzados, a lo cual se suman miradas más desde la subjetividad, indicando que es una “buena experiencia”, “es un regalo” y “es una riqueza”.

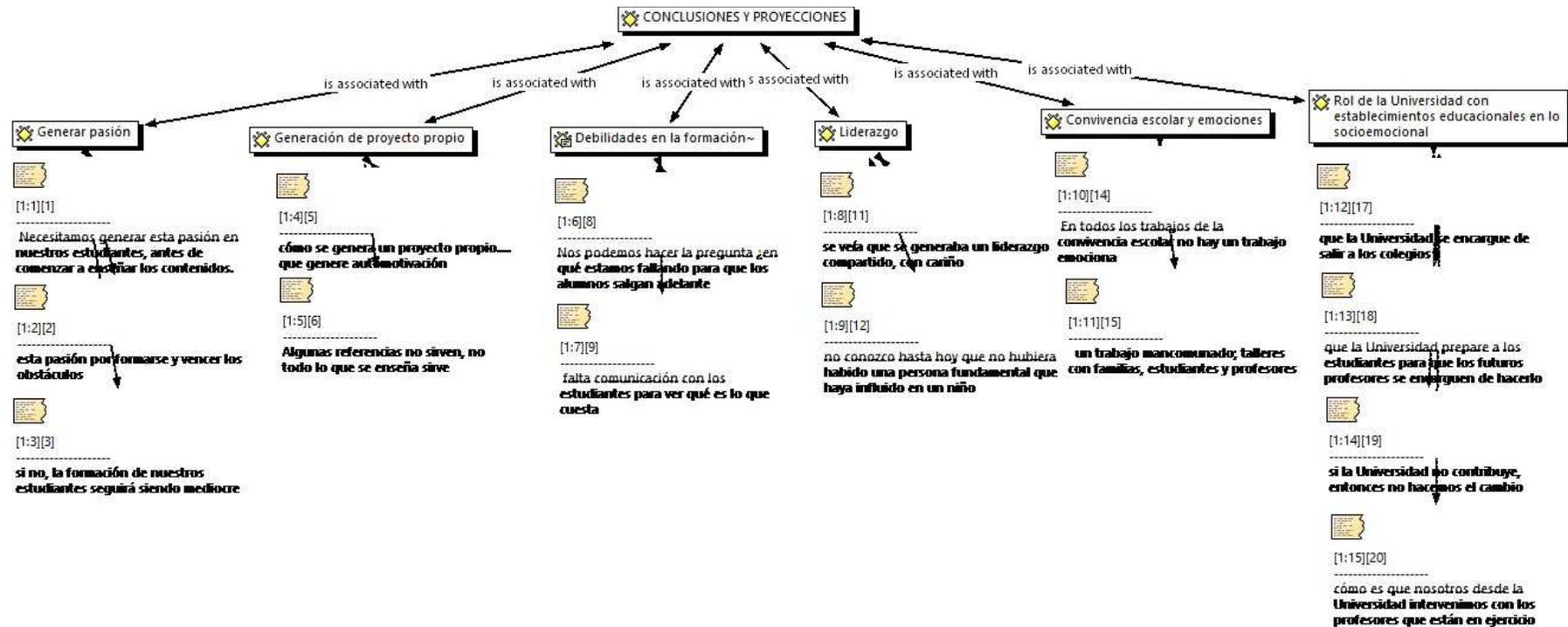
Figura 2. Opiniones de los profesores en el desarrollo de los talleres



Las conclusiones establecidas por los profesores participantes, como se muestra en la Fig. 3, dan lugar a las siguientes categorías que emergen como las más relevantes:

1. Generar pasión. Como gran tarea al inicio de este trabajo surge que “necesitamos generar esta pasión en nuestros estudiantes, antes de comenzar a enseñar los contenidos”, precisando que se habla de “esta pasión por formarse y vencer los obstáculos”, profundizando en las implicancias de un inadecuado abordaje, al indicar que “si no, la formación de nuestros estudiantes seguirá siendo mediocre”.
2. Generación de proyecto propio. Desde otra perspectiva, en relación a los estudiantes aparece como desafío el “cómo se genera un proyecto propio.... que genere automotivación”, agregando que para ellos “algunas referencias no sirven, no todo lo que se enseña sirve”.
3. Debilidades en la formación. En esta categoría, apuntando a los déficits detectados en el desarrollo de las tareas planificadas “nos podemos hacer la pregunta ¿en qué estamos fallando para que los alumnos salgan adelante?”, indicando que “falta comunicación con los estudiantes para ver qué es lo que cuesta”, con lo cual comienzan a mostrarse aspectos a abordar en el trabajo futuro.
4. Liderazgo. Se destaca en primer lugar el rol que cumpliría un adulto significativo, en especial el docente, al señalar que “no conozco hasta hoy que no hubiera habido una persona fundamental que haya influido en un niño”, lo que también va aparejado con la implicación colectiva en las tareas, comprobándose que “se veía que se generaba un liderazgo compartido, con cariño”, relevante la conjugación de lo social con lo emocional a la hora de una tarea en común.
5. Convivencia escolar y emociones. En relación a esta área, en especial en la realidad educativa, se constatan falencias reflejadas en que “en todos los trabajos de la convivencia escolar no hay un trabajo emocional”, lo cual podría ser resuelto a través de “un trabajo mancomunado; talleres con familias, estudiantes y profesores”, de manera de situar permanentemente lo socioemocional en la vida de la escuela.
6. Rol de la Universidad con establecimientos educacionales en lo socioemocional. Surgen ideas en relación a que este espacio de formación a nivel académico, debe prolongar su acción hacia los establecimientos, afirmando la necesidad “que la Universidad se encargue de salir a los colegios”, dado que “si la Universidad no contribuye, entonces no hacemos el cambio”, adelantando dos posibles enfoques para esta tarea, por una parte “que la Universidad prepare a los estudiantes para que los futuros profesores se encarguen de hacerlo”, lo que habla de una responsabilidad en la implementación del currículum formativo y por otra parte el cuestionarse “cómo es que nosotros desde la Universidad intervenimos con los profesores que están en ejercicio”, relevando la importancia de vincularse e intervenir en el quehacer de los establecimientos educacionales.

Figura 3. Conclusiones y Proyecciones de los profesores en la actividad de cierre de los talleres de estudio.



Discusión y Conclusiones

Durante el desarrollo de las sesiones que formaban parte de los talleres de estudio, considerando las opiniones de los profesores participantes, se destacan como ideas importantes el que la tarea pedagógica está centrada principalmente en lo cognitivo, dejando de lado lo emocional; a partir de lo anterior se visualizan carencias en los estudiantes (ligadas a falta de herramientas y abandono de responsabilidades) y dificultades en la implementación (vinculadas principalmente a una preparación insuficiente en el abordaje de lo socioemocional y el temor por asumir esta tarea). Como la categoría más importante por el tipo y reiteración de las respuestas, emerge la preparación de los profesores, dando lugar a subcategorías como la formación y capacitación (que demanda la entrega de herramientas en este sentido), la realidad de los establecimientos (donde se denotan carencias en su currículum al incurrir en el malestar docente, la agresividad con estudiantes y la falta de autorregulación emocional). Desde una perspectiva positiva se hace notar la relevancia del trabajo realizado (al dar un paso más, que llena un vacío existente) y la satisfacción por los beneficios alcanzados y la riqueza de la experiencia.

En cuanto a las opiniones relativas a las conclusiones y proyecciones obtenidas al finalizar los talleres de estudio, destacan la necesidad de generar pasión por el estudio y la elaboración de proyectos propios por parte de los estudiantes como futuros profesores, relevando el liderazgo de sus docentes del eje de prácticas y la implicación colectiva para suplir debilidades en su formación, además de establecer una fuerte relación entre convivencia y emociones en el quehacer de las escuelas, lo que lleva a plantear que la Universidad debería asumir un rol en su vinculación con los establecimientos, ya sea respecto a la preparación de los futuros profesores como la intervención con aquellos que ya están ejerciendo su rol profesional.

En síntesis, como conclusión de este trabajo, se logró recoger las percepciones y opiniones de los profesores participantes en relación a la contribución de los talleres de estudio para el desarrollo de sus competencias socio-emocionales y conocer cuáles son los estados y demandas socioemocionales experimentadas con más frecuencia durante su desempeño en el desarrollo de su asignatura de práctica. Además se logró establecer los requerimientos más inmediatos en cuanto a dificultades y tareas a emprender para mejorar el trabajo en la línea socioemocional de los dos primeros Talleres de Práctica de las carreras de Pedagogía de la Universidad de Playa Ancha. A partir de lo anterior, surgen las siguientes interrogantes que pueden servir para orientar futuros trabajos en la temática: ¿De qué manera los docentes universitarios nos preparamos para ofrecer una educación socioemocional a los estudiantes que serán futuros maestros?, ¿Cómo podrán

enfrentar las instituciones de Educación superior el desafío de que la educación socio emocional responda a los requerimientos de la sociedad actual?, ¿Cómo podrán las instituciones de educación superior vincularse con los profesores de los establecimientos educacionales para reforzar su preparación en la línea socioemocional?

Bibliografía

- Armengol, C., Castro, D., Jariot, M., Massot, M. y Sala, J. (2011) El Prácticum en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES): mapa de competencias del profesional de la educación. *Revista de Educación*, 354. Enero-Abril 2011, 71-98.
- Bisquerra, R. (2005). La Educación emocional en la formación del profesorado, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 95-114.
- Carson, J. (2004). *Definición y selección de competencias*. En Reychen, D, Salganik, L. (Eds.), *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida* (pp. 74-93). México: Fondo de Cultura económica.
- Coffey, A. y Atkinson, P. (2001). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos*. Medellín, Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.
- Goleman, D. (1998). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona, España. Editorial Kairós.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). La inteligencia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33(8).
- Galvis, R. (2007): De un perfil docente tradicional a un perfil docente basado en competencias. *Acción Pedagógica*, N.º 16 / Enero - Diciembre, 2007, 48 - 57
- Glasser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Nueva York, USA: Aldine.
- Jennings, P. A. y Greenberg, M. T. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research*, 79 (1), 491-525.
- Liesa, M. y Vived, E. (2010). El nuevo Prácticum del Grado de magisterio. Aportaciones de alumnos y profesores. *Estudios sobre Educación*, 18, 201-218.
- Navío, A. (2004). Propuestas conceptuales entorno a la competencia profesional. *Revista de Educación (Madrid)*, 337, 213-234.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y fundamentos para desarrollar la Teoría Fundamentada*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.
- Vallés Arándiga, A. (2003). *Habilidades Sociales III, método EOS* (Instituto de orientación psicológica asociados)

Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario*. España, Narcea.

Zahonero, A. y Martín, M. (2012). Formación integral del profesorado: hacia el desarrollo de competencias personales y de valores en los docentes. *Tendencias Pedagógicas*, 20, 51-70.

Neuroeducación física. La Educación Física al servicio del Aprendizaje y la Salud

Neurophysical Physical Education in the service of Learning and Health

Irene Pellicer Royo

irene@neuro-motion.es

Fundación Jesuitas Educación

Resumen. Esta comunicación ofrece el enfoque de la materia de educación física desde la perspectiva de la Ciencia del Cerebro, la cual, tras recientes y numerosas investigaciones ha avalado el relevante papel de la actividad física en el aprendizaje y la memoria. Los neurocientíficos están expresando cómo el ejercicio físico es vital para la salud mental de las personas, la relación existente entre la falta de actividad física y el desarrollo de enfermedades mentales (como alzheimer, parkinson, enfermedades bipolares, etc.), así como, la necesidad de que los estudiantes se muevan. Este planteamiento, no sólo se centra en una mejora a nivel cognitivo, sino que busca el desarrollo integral de la persona, a partir de cinco dimensiones de la salud, las cuales, también se ven potenciadas con la actividad física y el trabajo corporal. Estas dimensiones de la salud son, a parte de la ya mencionada, salud mental, la salud física, la salud emocional, la salud interior y la salud social. Todas ellas se nutren e interrelacionan constantemente y es imposible que caminen de forma aislada.

Palabras clave: educación física, neurociencia, salud, aprendizaje.

Abstract. This communication provides the focus of physical education from the perspective of the brain science, which, after numerous and recent researches has supported the important role of physical activity in learning and memory. Neuroscientists are expressing how physical exercise is important to people's mental health, the relationship between the lack of physical activity and the development of mental illness (such as Alzheimer's, Parkinson's, bipolar disease, etc.), as well as, the need of students to move. This approach, not only focuses on an improvement to the cognitive level, but that seeks the integral development of the human being, from five dimensions of health, which also are enhanced with physical activity and body work. These dimensions of health are, aside from the aforementioned, mental health, physical health, emotional health, interior health and social health. All of them are absolute connection, feed and interrelated constantly and it is impossible that they walk alone.

Key words: physical education, neuroscience, health, learning.

Introducción

La Neuroeducación Física (NeuroEF) propone ampliar las fronteras de la materia y ofrecer una Educación Física de más calidad, puesto que hoy la neurociencia ha validado el enorme potencial de la acción motriz en la facilitación de los aprendizajes. De hecho, hoy, son los neurocientíficos los que exclaman que ¡los estudiantes necesitan moverse! y “que reducir las horas de educación física y los deportes... no son la mejor manera de mejorar los programas académicos” (Hillman et al., 2008; Chaddock et al., 2010, 2012; Ratey,

2012; Sousa, 2014). La proposta que aquí se ofereix, brinda un planteament centrat en la salut per ser el principal propòsit de la matèria de educació física en el actual Currículum educatiu (LOMCE). La mateixa busca el desenvolupament de la salut *integral* del estudiant (Fig. 1) entesa com la fusió de cinc dimensions (en les següents se va profunditzant): la salut física, la salut mental, la salut emocional, la salut interior i la salut social.

Figura 1. La salut integral



Fuente: Pellicer (2015)

La salut física

La salut en educació física ha sigut abordada exclusivament des de esta dimensió del ser humà: des de el cos físic (Fig. 2) i la veritat és que és una dimensió de vital importància, posat que el nostre benestar ve determinat en gran mesura per el estat de esta complexíssima maquinària: huesos connectats entre ells, que s'enllacen amb lligaments i tendons, òrgans connectats a venes i artèries que alimenten totes les cèl·lules, impulsos nerviosos transmetent senyals a diferents zones corporals, etc.

Figura 2. La salut física



Fuente: Pellicer (2015)

La part a destacar de esta salut física és que hoy neurociència abala la seua importància per a la salut del cervell. El doctor en neurociència Francisco Mora Teruel (2010) ofereix un planteament per retardar el envejeciment del cervell en dotze claus, sent la segona fer exercici de forma regular.

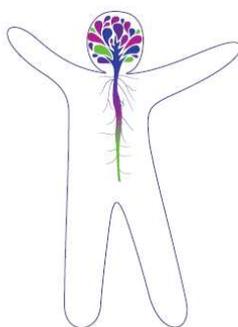
Otro aspecto que relaciona la neurociencia con la salud física, en concreto con a la promoción de los hábitos de vida saludables, es la octava clave de Mora (2010): no fumar. Expone cómo este hábito lleva a un peor y más rápido envejecimiento del cerebro.

Una tercera aportación es la novena clave de Mora (2010): buen sueño con sólo la luz del cielo, donde apunta la relevancia del descanso (un pilar fundamental en el proceso de entrenamiento). Habla de la melatonina (poderoso antioxidante de sistemas fundamentales en nuestro organismo) que se libera durante el sueño. Con respecto a este, Ibarrola (2013) comenta “que es un factor determinante en la neuroplasticidad cerebral, ya que mantiene determinadas sinapsis, elimina otras, refuerza ciertas conexiones entre áreas corticales”. Morgado⁵ (2015) abala con diversas investigaciones, cómo el sueño potencia el aprendizaje y la memoria y afirma que las actividades que más refuerza el sueño son aquellas relacionadas con el aprendizaje motor.

La salud mental

La salud mental (Fig. 3) es sin duda, la gran aportación de la Ciencia del cerebro a la materia de educación física. Hoy, la neurociencia plantea la actividad física como una práctica ineludible para la salud del cerebro, a largo de la vida (Hillman et al., 2008).

Figura 3. La salud mental



Fuente: Pellicer (2015)

La razón principal para justificar la relación entre la motricidad y la cognición es que los animales tienen cerebro y las plantas no, porque éstos se mueven por deseo propio (Sousa, 2014), es decir, la existencia del cerebro se debe a la necesidad de movimiento.

El trabajo del neurólogo Fernando Gómez Pinilla (2010), de la Universidad de UCLA, sigue esta misma línea, indica que el cerebro que tenemos hoy en día se formó a través del ejercicio y que es justamente la falta de movimiento la que puede explicar algunas de las

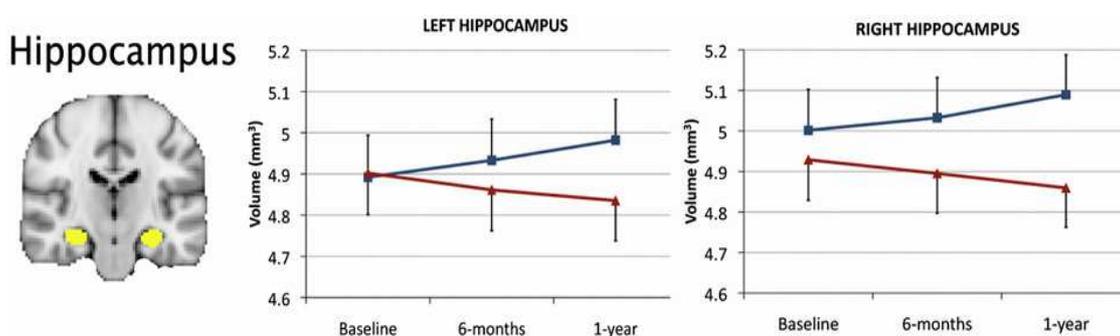
⁵ Información recibida en el curso: Aprender, recordar y olvidar del Institut del Teatre de Barcelona (2015): impartido por el doctor Ignacio Morgado.

nuevas enfermedades mentales que están apareciendo. Apoyando esta visión se encuentran los hallazgos de Muscari et al. (2010), sobre la capacidad de neuroprotección del cerebro gracias al ejercicio, de Pietrelli et al. (2012) y Jacotte-Simancas et al. (2015), que investigan los efectos de neuroreparación del ejercicio.

Ratey (2008), profesor de psiquiatría en la Escuela de Medicina de Harvard, explica que el ejercicio enciende el córtex prefrontal del cerebro (responsable de las funciones ejecutivas). Además, consigue bombear las sustancias químicas del cerebro, como el BDNF (*Brain-derived neurotrophic factor*) que se encarga de mantener a las neuronas jóvenes y alegres y las prepara para crecer y expandirse, siendo ésta la única manera de aprender cualquier cosa. Ayudando en este proceso se encuentran los otros factores de crecimiento: IGF-1 (*insulin-like growth factor*), VEGF (*vascular endothelial growth factor*) y FGF-2 (*fibroblast growth factor*) que trazan un enlace directo desde el cuerpo al cerebro.

Por su parte Sousa (2006) expone la relación positiva entre el movimiento y el aumento de la masa cerebral. Esta visión coincide con los descubrimientos de varios profesores de las Universidades de Pittsburgh, Illinois, del Estado de Ohio y de la Universidad de William Marsh Rice (Erickson et al., 2011) que concluyen, que el aumento de BDNF debido a la práctica de ejercicio físico aeróbico contribuye a la reversión de la pérdida de volumen del hipocampo (Fig. 4), algo que sucede de forma espontánea con la edad.

Figura 4. Aumento del hipocampo con el ejercicio (línea superior)

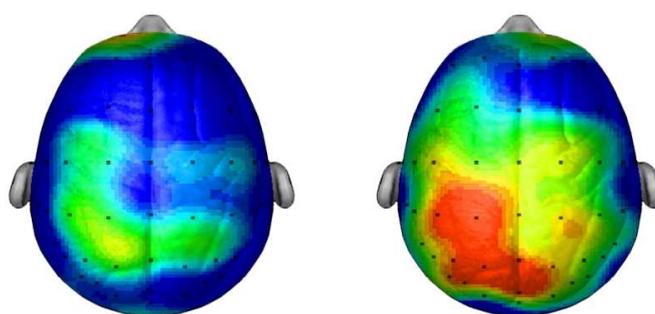


Fuente: Erickson et al. (2011)

Apoyando la relación entre el ejercicio y el desarrollo cognitivo se encuentra el equipo de Wrann et al. (2013), de la Universidad de Harvard con su descubrimiento sobre la irisina, la cual tiene un papel clave en la cognición (su ausencia se asocia a la neurodegeneración cerebral) y que aumenta con el ejercicio.

Tanto el catedrático Ignacio Morgado⁶ (2015), como el profesor David Costa (2011), ambos del Instituto de Neurociencias de la Universidad Autónoma de Barcelona, como la neuropediatra Àngels García Cazorla (2013), de la Fundación *Sant Joan de Déu*, coinciden al afirmar que la práctica de ejercicio físico produce un aumento del flujo sanguíneo que se traduce en una mayor actividad cerebral (Fig. 5), y en la secreción de sustancias fundamentales como el BDNF, responsables tanto del aumento de la plasticidad sináptica, como de la neurogénesis.

Figura 5. Scanner de los efectos del ejercicio en el cerebro



Cerebro tras sentarse en silencio / Cerebro después de caminar 20'

Fuente: Hillman et al. (2009)

Otro elemento clave en la relación entre el movimiento y la cognición es el cerebelo, parte del cerebro asociada al movimiento (equilibrio, postura y motricidad gruesa). La neurociencia ha descubierto que el cerebelo también está implicado en la coordinación de los procesos cognitivos. Sin una actividad física regular, el cerebro percibe que las neuronas del cerebelo no son relevantes y corren el riesgo de ser podadas, lo que implicaría una mayor dificultad en tareas cognitivas (Cotman y Bertchtold, 2002; Ratey, 2008; Sousa, 2014).

Los progresos en los resultados académicos, gracias a la práctica de ejercicio físico quedan patentes en numerosas investigaciones (Coe et al., 2006; Castelli et al., 2007, Trudeau y Shephard, 2008; Ratey, 2008; Chomitz et al., 2009; Hillman et al., 2009; Chaddock et al., 2012).

La salud emocional

La salud emocional (Fig. 6) se plantea como una dimensión a abordar desde la materia de educación física, porque las emociones se sienten en el cuerpo. Un pensamiento que haga

⁶ Información recibida en el curso: Aprender, recordar y olvidar del Institut del Teatre de Barcelona (2015): impartido por el doctor Ignacio Morgado.

brotar una emoció, inevitablement conlleva una sèrie de reaccions corporals (variació de la tensió arterial, canvis en la freqüència cardíaca, lliberació de unes hormones u altres, canvis en el tono muscular, etc.). A més les malalties de índole emocional se han convertit en una de les majors preocupacions del segle XXI, sent cada vegada majors les aportacions al respecte (Davies, 2006; Labonté, 2005; Flèche, 2008; Ratey, 2008; Bisquerra, 2009; Dethlefsen y Dahlke, 2009; Mora, 2010 y Lowen, 2011).

Desde la perspectiva de la neurociència, se observa que la meitat de les claus per a la salut del cervell, de Mora (2010) tenen relació amb aspectes emocionals. Una d'elles és la setima: no estrés "con desesperança".

Figura 6. La salut emocional



Fuente: Pellicer (2015)

El estrés crònic pot afectar també al cervell. Aquest es deu a l'excés de lliberació de glucocorticoides (hormona segregada davant situacions d'estrés crònic) que pot arribar a danyar les sinapsis entre les neurones. Davant d'això, Mora (2010) afirma que l'exercici físic aeròbic és un veritable antídoto, el que omple de coherència propostes que existeixen avui en dia, i que centren el focus de l'educació física en el desenvolupament de la gestió emocional (Pellicer, 2011).

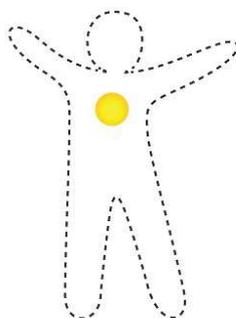
La salut interior

La salut interior (fig. 7) té el seu cabdell en la matèria de l'educació física ja que el cos és una de les vies per arribar al nostre món interior. Aquesta via queda recollida en la proposta del doctor Luis López González (2007) que ofereix nou recursos psicofísics per meditar i relaxar-nos. El alumnat d'avui, viu en l'entorn que Marina (2014) defineix com VUCA: *Volatility, Uncertainty, Complexity, Ambiguity*, per tant, el calmar l'espai interior ha de ser una prioritat.

Sa relació amb la neurociència és clara ja que les tècniques de respiració, relaxació, meditació, *mindfulness*, etc. són claus en la gestió del estrés (la setima clau de Mora

para la salud del cerebro). Kelly McGonigan (2012), profesora de la Universidad de Stanford, que expone que al meditar, se despliegan facultades relacionadas con el autocontrol, como la atención, la concentración, la gestión del estrés, el control de los impulsos y la conciencia de uno mismo. Los hallazgos de Lazar et al. (2005), psiquiatra del Hospital General de Massachusetts, que concluyen que la meditación puede asociarse con cambios estructurales en áreas del cerebro importantes para el procesamiento sensorial, cognitivo y emocional.

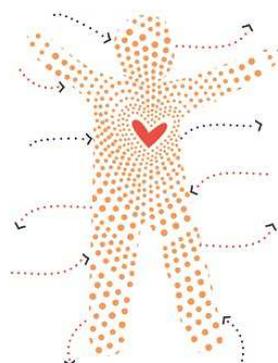
Figura 7. La salud interior



Fuente: Pellicer (2015)

La salud social

Este planteamiento tiene presente la salud social (Fig. 8) porque nada estimula el cerebro como jugar, en boca del doctor Stuart Brown (2010). Presenta una investigación con ratones, donde un grupo es privado del juego y el otro no. Al cabo de un tiempo, a ambos grupos de ratones se les presenta un collar saturado de olor a gato, ambos grupos huyen y se esconden. El dato sorprendente es que el grupo de ratones no jugadores, no vuelve a salir de su escondite y terminan muriendo. Mientras que los ratones jugadores, poco a poco, salen nuevamente a explorar el ambiente.

Figura 8. La salud social

Fuente: Pellicer (2015)

Así mismo, Mora (2010) expresa la importancia de vivir en compañía específicamente, en una de sus claves para la salud del cerebro. Afirma que la falta de relación con los demás genera una reacción de estrés crónico, que conlleva la atrofia neuronal. Blakemore y Frith (2006) expresan la correlación existente entre la esquizofrenia y una adolescencia con problemas sociales y conductuales. Por su parte Ratey (2008), indica que simplemente el hecho de estar acompañados estimula la segregación de dopamina (neurotransmisor vinculado con el buen humor, el espíritu de iniciativa y la motivación).

La necesidad de la salud social desde la perspectiva de la neurociencia, llega aún más lejos, pues se afirma que es vital para nuestra supervivencia al ayudarnos a captar la intencionalidad de los demás, así como, a reconocer su estado emocional, gracias a las *neuronas espejo*, vitales en nuestro proceso de socialización (Rizzolatti, 2004).

Desarrollo

La propuesta que aquí se plantea ofrece una programación de la materia de educación física desde los nuevos avances de la neurociencia comentados, buscando el desarrollo de las cinco dimensiones de la salud.

Para ello, en las sesiones de educación se presentan actividades de enseñanza – aprendizaje para el desarrollo de las diversas dimensiones de la salud.

Este planteamiento se inició en el centro Jesuitas de Caspe el curso 2014-2015 con el alumnado de tercero de la Educación Secundaria Obligatoria. El presente curso es el segundo en el que se está desplegando.

Seguidamente, se muestra una de las unidades didácticas de la programación NeuroEF (Tabla 1).

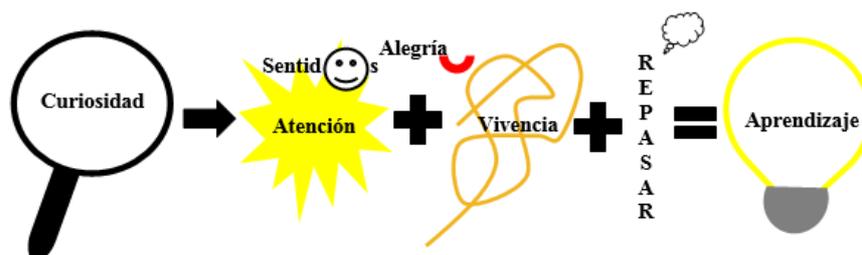
Tabla 1. Ejemplo de unidad didáctica NeuroEF

Unidad didáctica NeuroEF 1				3º E.S.O.
Competencias básicas: Prioritariamente: <ul style="list-style-type: none"> - Social y ciudadana. - Autonomía e iniciativa personal. - Aprender a aprender. 				
	Salud mental y física	Salud social	Salud emocional	Salud interior
Objetivos	Desarrollar las habilidades cognitivas a partir de ejercicio físico aeróbico.	Potenciar un clima positivo de grupo.	Expresar, mediante el cuerpo escénico, las emociones básicas.	Calmar el espacio íntimo
Criterios de evaluación	5. Desarrolla las capacidades físicas de acuerdo con las posibilidades personales y dentro de los márgenes de la salud, mostrando una actitud de auto exigencia en su esfuerzo.	7. Reconocer las posibilidades de las actividades físico deportivas y artístico expresivas como formas de inclusión social y de ocio activo, facilitando la eliminación de obstáculos a la participación de otras personas independientemente de sus características, y aceptando las aportaciones de los demás.	2. Interpretar y producir acciones motrices con finalidades artístico-expresivas, utilizando técnicas de expresión corporal y otros recursos.	5. Desarrollar las capacidades físicas de acuerdo con las posibilidades personales y dentro de los márgenes de la salud, mostrando una actitud de auto exigencia en su esfuerzo.
Estándares de aprendizaje evaluables	5.1 Participa activamente en la mejora de las capacidades físicas básicas desde un enfoque saludable, utilizando los métodos básicos para su desarrollo. 5.4 Analiza la importancia de la práctica habitual de actividad física para la mejora de la propia condición física, relacionando el efecto de esta práctica con la mejora de la calidad de vida.	7.2 Colabora en las actividades colectivas y respeta las intervenciones del resto de los participantes 7.3 Asume las propias responsabilidades y respeta las de los demás dentro de la labor de equipo, con independencia del nivel de destreza.	2.1 Utiliza técnicas corporales de forma creativa, combinando espacio, tiempo e intensidad.	5.3. Aplica los fundamentos de higiene postural en la práctica de las actividades físicas como medio de prevención de lesiones.
Plan saludable integral	Ejercicio físico aeróbico, incidiendo en la neuroplasticidad del cerebro y pensamiento positivo.	Deportes alternativos con foco en el clima: - Parejas de ayuda - Animar ante el "error" - Potenciar la automotivación - El grito de guerra	Selfie emocional sobre las emociones básicas.	La respiración - Postura - Fases - Técnica

Fuente: Pellicer (2015)

En este planteamiento la metodología es tan o más importante que los contenidos a abordar. Teniendo presente las aportaciones de los diversos neurocientíficos comentados, esta propuesta plasma su metodología a través de la siguiente figura (Fig. 9).

Figura 9. Componentes metodológicos para el aprendizaje según los aportes neurocientíficos



Fuente: Pellicer (2015)

Resultados

En cuanto a los resultados obtenidos, en esta propuesta no se ha llevado a cabo un proceso de recogida y análisis de datos, simplemente se ha implementado una propuesta práctica a partir de los nuevos conocimientos aportados por la neurociencia a nivel teórico. Ello hace que no se dispongan de datos cuantitativos que abalen la eficacia de esta propuesta y se abren muchas cuestiones a ser valoradas e investigadas, como por ejemplo: ¿realmente el ejercicio físico mejora el rendimiento cognitivo? En caso afirmativo, ¿cuántos minutos son necesarios?, ¿Vale cualquier tipo de ejercicio físico? Los neurocientíficos apuntan al ejercicio físico aeróbico principalmente, ¿tiene los mismo beneficios correr, que nadar, que bailar... o alguna práctica produce más?, ¿Existen diferencias a nivel de género, es decir, genera los mismos beneficios en mujeres que en hombres?, etc.

A nivel de valoración cualitativa, destacar que la motivación del alumnado ante esta propuesta es elevada, incluso ante la realización de actividades de ejercicio físico aeróbico. Hay que decir que este tipo de ejercicio (el más saludable para el cerebro desde la óptica de la neurociencia) se caracteriza por una duración elevada y una intensidad moderada de las actividades, ejemplos de ello son correr, nadar, bailar, saltar, etc. Normalmente, la predisposición de los estudiantes ante estas prácticas no es muy elevada, puesto que tienen que lidiar con las sensaciones desagradables que vive el cuerpo antes de llegar al *steady state*. Con este planteamiento, incluso un porcentaje relativo de alumnos comentaron que las actividades de ejercicio físico aeróbico habían sido las que más les habían gustado, a final de curso.

También decir que un porcentaje elevado del alumnado expresó que había notado una mejora del clima y la armonía del grupo clase y que les había ayudado en su autocontrol. Incluso algunos estudiantes expresaron que habían aprendido que la educación física era buena para todo, como para el cerebro y las emociones.

Discusión

Tras los argumentos expuestos, ahora ya se puede decir alto y claro que la neuroeducación física es vital, no sólo para la salud del cuerpo físico, sino también para la salud emocional, interior, social y mental, por ello, se cree estima pertinente el tener en cuenta las cinco dimensiones de la salud comentadas. Las valoraciones de alumnado muestran el cumplimiento del objetivo principal: desarrollar la salud integral del alumnado y los objetivos secundarios de mejorar cada una de las dimensiones de la salud. Aún queda mucho camino por recorrer. Una de las iniciativas que este mismo curso estamos planteando, es el ofrecer espacios de actividad física voluntaria de forma previa a los exámenes de los estudiantes, para aprovechar y verificar los efectos del BDNF en el cerebro. Un paso más es un nuevo proyecto que estoy desarrollando junto con Laia Mestres Pastor *Escuelas del futuro, escuelas que se mueven*, donde se plantea que el movimiento esté presente constantemente en los centros educativos, que no sea un espacio puntual como el que ahora existe, para aprovechar todos los beneficios que la actividad física aporta.

Bibliografía

- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Blakemore, S.J. y Frith, U. (2006). *Cómo aprende el cerebro. Las claves para la educación*. Barcelona: Ariel.
- Brown, S. (2010). *¡A jugar!: la forma más efectiva de desarrollar el cerebro enriquecer la imaginación y alegrar el alma*. Barcelona: Urano.
- Castelli, D.M., Hillman, C.H., Buck, S.M. y Erwin, H.E. (2007). Physical fitness and academic achievement in third- and fifth-grade students. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 29, 239–252.
- Chaddock, L., Erickson, K.I., Prakash, R.S., VanPatter, M., Voss, M.W., et al. (2010). Basal ganglia volume is associated with aerobic fitness in preadolescent children. *Dev Neurosci* 32: 249-256.
- Chaddock, L., Hillman, C.H., Pontifex, M.B., Johnson, C.R., Raine, L.B. y Krame, F.A. (2012). Childhood aerobic fitness predicts cognitive performance one year later. [en línea] [Disponible en http://kch.illinois.edu/research/labs/neurocognitive-kinesiology/files/Articles/Chaddock_2012_ChildhoodAerobicFitnessPredicts.pdf] [Consulta: 8 de Febrero, 2015]

- Chomitz V.R., Slining M.M., McGowan R.J., Mitchell S.E., Dawson G.F. y Hacker K.A. (2009). Is there a relationship between physical fitness and academic achievement? Positive results from public school children in the northeastern United States. *Journal of School Health*, 79, 30–37.
- Coe D.P., Pivarnik J.M., Womack C.J., Reeves M.J. y Malina R.M. (2006). Effect of physical education and activity levels on academic achievement in children. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 38, 1515–1519.
- Costa, D. (2011). ¡Mueve tus neuronas! *Revista La Vanguardia – 1202 Deporte y cerebro*, 39.
- Cotman, C. y Berchtold, N. (2002). Exercise: a behavioral intervention to enhance brain health and plasticity. [en línea] [Disponible en <http://interface.ulb.ac.be/facs/ism/docs/behaviorBDNF.pdf>] [Consulta: 17 de Mayo, 2015]
- Davies, B. (2006). *Chakras. Los siete pasos de la autocuración y el crecimiento personal*. Madrid: Arkano books.
- Dethlefsen, T. y Dahlke, R. (2009). *La enfermedad como camino*. Barcelona: Debolsillo.
- Erickson, K.I., Voss, M.W., Prakash, R.S., Basak, C. y Szabo, A. (2011). Exercise training increases size of hippocampus and improves memory. *Proc Natl Acad Sci USA* 108, 3017-3022
- Flèche, C. (2008). *El origen emocional de las enfermedades*. Barcelona: RBA libros.
- García Cazorla, A. (2013). El sedentarismo de los adolescentes reducirá su esperanza de vida. *Revista La Vanguardia – Tendencias*, 28.
- Gómez Pinilla, F (2010). *Para aprender más y mejorar la memoria: ¡más ejercicio!* [en línea] [Disponible en <http://www.rtve.es/television/20101104/redes-deporte-para-cerebro-mas-sano/367461.shtml>] [Consulta: 2 de Diciembre, 2014]
- Hillman. C.H., Erickson, K.I. y Kramer, A.F. (2008): Be smart, exercise your heart: exercise effects on brain and cognition. *Nature Reviews Neuroscience*, 9: 58–65.
- Hillman C.H., Pontifex M.B., Raine L.B., Castelli D.M., Hall E.E. y Kramer A.F. (2009). The effect of acute treadmill walking on cognitive control and academic achievement in preadolescent children. [en línea] [Disponible en <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2667807/>] [Consulta: 6 de Febrero, 201e]
- Ibarrola, B. (2013). *Aprendizaje emocionante*. Madrid: SM.
- Jacotte-Simancas ., Costa-Miserachs D., Coll-Andreu M., Torras-Garcia M., Borlongan C.V. y Portell-Cortés I. (2015). Effects of voluntary physical exercise, citicolina, and combined treatment on object recognition memory, neurogenesis and neuroprotection after traumatic brain injury in rats. *Journal Of Neurotrauma*, 10.1089/neu.2014.3502.
- Labonté, M.L. (2005). *Maestro de sus chakras, maestro de su vida*. Méjico: Luzindigo.

- Lazar, S. W., Kerr, C. E, Wasserman, R.H., Gray, J.R., Greve, D.N., Treadway, M. T., y otros (2005). Meditation experience is associated with increased cortical thickness, *Neuroreport*, 16(17), 1893-1897.
- López-González, L. (2007). *La relajación en el aula*. Barcelona: Wolters Klumer.
- Lowen, A. (2011). *La espiritualidad en el cuerpo*. Madrid: Paidòs.
- Marina, J.A. (2014). *El talento de los adolescentes*. Barcelona: Ariel.
- McGonigan, K. (2012). *Autocontrol*. Barcelona: Urano.
- Mora, F. (2010). *¿Se puede retrasar el envejecimiento del cerebro? 12 claves*. Madrid: Alianza editorial.
- Muscari A, Giannoni C., Pierpaoli L., Berzigotti A., Maietta P., Foschi E., Ravaioli, A. Poggiopollini G., Bianchi G, Magalotti D., Tentoni C. y Zoli M. (2010). *Chronic endurance exercise training prevents aging-related cognitive decline in healthy older adults: a randomized controlled trial*. *International Journal of Geriatric Psychiatry*, 25, 10, 1055–1064.
- Pellicer, I. (2011). *Educación Física Emocional. De la teoría a la práctica*. Barcelona: INDE.
- Pellicer, I. (2015). *NeuroEF La REVOLUCIÓN de la Educación Física desde la NEUROCIENCIA*. Barcelona: INDE.
- Pietrelli A., Lopez-Costa J., Goñi R., Brusco A. y Basso N. (2012). Aerobic exercise prevents age-dependent cognitive decline and reduces anxiety-related behaviors in middle-aged and old rats. *Neuroscience*, 202: 202-252.
- Ratey, J. (2008). *Spark: The revolutionary new science of exercise and the brain..* New York: Little, Brown & Company.
- Ratey, J. (2012). *Run, Jump, Learn! How exercise can Transform our Schools*. [en línea] [Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=hBSVZdTQmDs&t=614>] [Consulta: 3 de Marzo, 2015]
- Rizzolatti, G. y Craighero L. (2004). The Mirror-Neuron System. *Annual Rev. Neuroscience*, 27,169-92.
- Sousa, D. A. (2006). *How the Special Needs Brain Learns, Second Edition*. United States: Corwin Press
- Sousa, D. A. (2014). *Neurociencia educativa. Mente, cerebro y educación*. Madrid: Narcea
- Trudeau, F. y Shephard, R. J. (2008). Physical education, school physical activity, school sports and academic performance. *International Journal of Behavioral Nutrition & Physical Activity*, 5,5-10.
- Wrann C.D., White J.P., Salogiannis J., Laznik-Bogoslavski D., Wu J., Ma D., Lin J.D., Greenberg M.E. y Spiegelman BM. (2013). Exercise induces hippocampal BDNF through a PGC-1 α /FNDC5 pathway. [en línea] [Disponible <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3980968/>][Consulta: 3 de Abril, 2015]

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

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

Alejandro Gallardo Jaque*; Alejandro Verdugo Peñaloza**

agallardo@upla.cl

Universidad de Playa Ancha, Chile*; Universidad de Playa Ancha, Chile y Universidad Autónoma de Barcelona, España**

Resumen. Se plantea este estudio con enfoque cuantitativo, de tipo descriptivo, cuasi experimental, sin grupo control, que pretende contrastar los resultados obtenidos por una muestra de estudiantes de 1° año de Pedagogía, en un instrumento de inteligencia emocional percibida, en las dimensiones de atención, claridad y reparación, al inicio de su formación (marzo) y al final del primer semestre (julio) del año 2015, en el contexto de su primer taller de práctica, en el cual se implementó un programa de actividades de educación emocional para desarrollar la percepción, comprensión y regulación emocional, asociadas a estas dimensiones. Como resultado de la incorporación de las competencias emocionales en el currículum de las carreras pedagógicas en la Universidad de Playa Ancha, Chile, se visualiza un avance en los niveles presentados inicialmente en las tres dimensiones medidas, demostrando la relevancia de considerar de manera formal, explícita, intencionada y progresiva los aspectos socioemocionales en la formación pedagógica, en el sentido de preparar adecuadamente a los futuros maestros, entregándoles las herramientas requeridas por su entorno laboral y promoviendo el desarrollo de sus competencias emocionales.

Palabras clave: inteligencia emocional, currículum, educación emocional.

Abstract. This study presents a quantitative approach of quasi experimental descriptive, without control group, aims to compare the results obtained for a sample of students of 1st year of Pedagogy, an instrument of perceived emotional intelligence in the dimensions of attention, clarity and repair, at the beginning of their training (March) and end of the first half (July) 2015, in the context of its first workshop practice, in which a program of emotional education activities was implemented to develop awareness, understanding and emotional regulation, associated with these dimensions. As a result of the incorporation of emotional competencies in the curriculum of teaching careers at the University of Playa Ancha, Chile, an improvement in the levels originally submitted in the three dimensions measured are displayed, demonstrating the relevance of considering formally explicit, purposeful and progressive socio-emotional aspects in teacher training, in the sense of adequately preparing future teachers, giving them the tools required for their work environment and promoting the development of their emotional skills.

Key words: Emotional Intelligence, Curriculum, Emotional Education.

Introducción

Como señala García (2011), durante las últimas tres décadas las ciencias humanas han volcado su atención como objeto de estudio a las emociones y sus implicaciones en el comportamiento humano, avanzando en lo iniciado por Salovey y Mayer (1990), cuando al publicar su estudio original denominado *Inteligencia Emocional*, asumieron por primera vez este término para hacer mención a la capacidad que tienen las personas para conocer, regular, y reparar las emociones y sus estados de ánimo en diferentes situaciones de forma sana y efectiva.

Reafirmando lo anterior, otros estudios muestran cómo la inteligencia emocional ha sido un campo de estudio científico bastante fructífero en los últimos años (Mayer, Roberts y Barsade, 2008), apareciendo algunos trabajos que constatan la necesidad del diseño, aplicación y evaluación de programas de intervención centrados en las competencias emocionales, para fomentar el crecimiento personal y facilitar el acceso al mundo laboral (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004; Pena y Repetto, 2008; Pérez-Escoda, Filella, Alegre y Bisquerra, 2012), sumado a resultados como los de Bermúdez, Teva y Sánchez (2003), quienes encontraron correlaciones positivas significativas entre la Inteligencia Emocional, el bienestar psicológico y la estabilidad emocional en jóvenes entre 18 y 33 años.

Por ello, los procesos educativos no deberían centrarse únicamente en las metas académicas, sino también en el enriquecimiento de las estrategias afectivas de los estudiantes, que mejoren la dimensión socio-afectiva del aprendizaje (Bisquerra, 2005; Fernández-Berrocal y Extremera, 2006). Cuando esto se logra implementar, por lo menos en el contexto universitario, existen estudios que no solo correlacionan las competencias emocionales con el rendimiento académico (Bisquerra y Pérez, 2007; Fernández-Berrocal y Extremera, 2006), sino también con las relaciones sociales y el equilibrio personal, como variables que inciden de manera importante en el alumnado (Suverbiola-Ovejas, 2012).

En este sentido, un estudio desarrollado por Bernal y Cárdenas (2009) lleva a pensar en el rol del profesorado, pues revela que las interacciones entre los docentes y sus estudiantes se encuentran impregnadas por la afectividad, lo que se refleja en las huellas mnemónicas de los episodios escolares, donde se percibe un alto componente afectivo o emocional, por lo que la afectividad desarrollada por los profesores podría ser un posible anclaje para la vinculación afectiva de los alumnos hacia el aprendizaje, la motivación y el desarrollo individual, así como las experiencias emocionalmente negativas vividas en la relación profesor-alumno causarían una desmotivación y distanciamiento hacia el aprendizaje.

Por esto es que, como señalan Extremera y Fernández-Berrocal (2004), para que los alumnos desarrollen adecuadamente sus competencias emocionales necesitan de un educador emocional, puesto que, tenga claridad o no al respecto, el docente es un agente

activo de desarrollo afectivo y debería utilizar conscientemente estas habilidades en su trabajo, dado que al poseer el conocimiento, pero también la forma ideal de ver, razonar y reaccionar ante la vida, se convierte en un modelo adulto de inteligencia emocional insustituible, de allí que, además de la enseñanza de conocimientos teóricos, le corresponde moldear y ajustar en el aula el perfil afectivo y emocional de sus alumnos.

Pese a lo anterior, los diseños curriculares en la formación inicial del profesorado, no recogen los aspectos emocionales, sino que los planes de estudio se encuentran centrados en lo cognitivo, con muy pocas experiencias dirigidas al desarrollo personal y social del futuro educador (Esteve, 2006). Por esto es que cuando los profesores noveles se encuentran en el ámbito laboral, experimentan sentimientos de frustración y ansiedad, dado que se enfrentan a demandas que no aprendieron a resolver en la universidad, llevándolos a conflictos que dan origen inicialmente al malestar docente y después al desequilibrio emocional y a enfermedades (Viloria y Paredes, 2002).

En relación a esto, como señalan Cases (2001), además de Extremera y Fernández-Berrocal (2004), son muy pocas las instituciones formadoras de formadores que cuentan con programas específicos, con contenidos de educación emocional que promuevan en el profesorado las habilidades necesarias para cumplir con la demanda actual de la educación emocional de los alumnos, siendo insuficientes las investigaciones acerca del complejo mundo emocional de los profesores y sobre las habilidades emocionales necesarias para enfrentar los sucesos que día a día ocurren en el salón de clases. Uno de estos estudios (Fragoso, 2009), se propuso conocer el perfil de inteligencia emocional de docentes universitarios, encontrando que el 97% posee una adecuada o excelente reparación emocional; 87% cuentan con una adecuada o excelente claridad emocional y 52% presentan una adecuada atención emocional, señalándose que esto puede favorecer los procesos de enseñanza- aprendizaje dentro del aula, así como las relaciones docente-alumno.

En una investigación llevada a cabo en Alemania, España, Francia, Inglaterra y Portugal indagando hasta qué punto la necesidad de formar docentes para que desarrollen competencias emocionales está recogida en las propuestas curriculares, López-Goñi y Goñi Zabala (2012) llegaron a la conclusión de que las competencias emocionales ocupan un lugar menor en el conjunto de competencias docentes, lo cual nos conduce a plantear la necesidad de analizar cómo deberían incluirse las competencias emocionales en los programas universitarios de formación del profesorado, para proporcionar a los docentes un bagaje sólido y una formación de calidad que les permita afrontar mejor la complejidad de la tarea educativa, de modo que también dispongan de algunas herramientas esenciales para un adecuado desarrollo profesional y puedan así potenciar posteriormente su desarrollo en el alumnado. Destaca entonces la relevancia del

desarrollo de las competencias emocionales, que serían el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia, proceso que integra saber, saber hacer y saber ser a fin de permitir expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales (Bisquerra, 2005; Bisquerra y Pérez, 2007).

En síntesis, dada la realidad educativa actual, es necesario considerar como una necesidad la formación en competencias emocionales incorporada de modo explícito dentro de los objetivos educativos en la enseñanza universitaria, en especial en la formación pedagógica, contemplando los requerimientos para una adecuada formación inicial y permanente del profesorado que favorezca la efectividad de su quehacer (Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett, 2008), a partir de lo cual es preciso contemplar que la integración de estas competencias en los establecimientos educacionales requiere de una adecuada formación de profesores, con énfasis en lo práctico.

Método

Este trabajo se enmarca en la formulación del nuevo currículo de las carreras pedagógicas, de la Universidad de Playa Ancha, Chile. Este proceso de Innovación Curricular, focaliza su acciones en la formación integral de los estudiantes, tendiente al desarrollo y adquisición de competencias disciplinarias y profesionales, al desarrollo de hábitos reflexivos, críticos e investigativos; a ser responsables, éticos, participativos, creativos, solidarios y con capacidad de reconocer e interactuar con su entorno para que construya su identidad cultural; al desarrollo de su inteligencia emocional, intelectual, social, un ser humano con una visión ética del mundo, comprometido con los derechos humanos del mundo y con el mejoramiento permanente de la calidad de vida (Ruiz, 2007).

La responsabilidad de formar al ser humano desde una perspectiva integral lleva a la Universidad a proyectar nuevas prácticas y experiencias de formación personal, académica y profesional que implican la recomposición de sus estructuras internas en cuatro ejes transversales de competencias: Nucleares, Disciplinarias, Sello y Prácticas.

Al reestructurar el eje de prácticas, se consideró como una de las ideas fuerza, que “los profesores son profesionalmente formadores de personas, en consecuencia necesitan cultivar, además de sus competencias profesionales, competencias de desarrollo personal que le permitan abordar de manera integral el desarrollo pleno de sus alumnos, los futuros ciudadanos del país.” (Bustos, 2015). Por lo tanto, el propósito del eje de prácticas es, que el profesional en formación evidencie una práctica reflexiva, crítica e investigativa, que le permita saber aplicar, de manera integrada, los saberes disciplinarios y pedagógicos en todo escenario sociocultural desarrollando, autónoma y responsablemente, la interacción formativa que contribuya a cultivar el bien común.

Para concretizar este propósito, el eje de prácticas se estructura a partir de tres líneas transversales: habilidades socioemocionales, pedagógico-didáctica e investigación pedagógica. En cuanto a la línea socioemocional, se focaliza en el desarrollo de las competencias emocionales, requeridas por el profesional de la educación, para lo cual se basa en el modelo teórico de competencia emocional de Bisquerra y Pérez (2007), estructurado en torno a cinco dimensiones: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía personal, habilidades sociales y habilidades para la vida y el bienestar, que se visualizan inmersas en los diferentes contextos y niveles del quehacer pedagógico.

Ante estos lineamientos del eje de prácticas, el primer programa formativo: Taller Integrado de Formación en la Práctica 1 (TIFP1), tiene como propósito iniciar el autoconocimiento del estudiante de pedagogía, en cuanto a sus características personales y competencias emocionales, aprendizaje que contribuyen a la construcción de su identidad profesional a través de un proceso reflexivo, lo que le permitirá iniciar su paso de estudiante a profesional en formación, a través del análisis de sus propias emociones y las de los demás, reconocer las características básicas de su autoconcepto, autoestima y competencias emocionales que contribuyen a la construcción de su identidad profesional a través de un proceso reflexivo, realizar una crítica reflexiva en relación a sus características personales y competencias emocionales y valorar sus características personales en la medida que contribuyen a la conformación de su identidad profesional.

Para aportar a este proceso de autoconocimiento del estudiante y del mejoramiento continuo de los procesos formativos que se implementan en los talleres de prácticas a través del análisis de los logros y necesidades de los estudiantes, se plantea un estudio con enfoque cuantitativo, de tipo descriptivo, cuasi experimental, sin grupo control, que busca alcanzar los siguientes objetivos:

- 1.** Establecer el nivel de inteligencia emocional percibida en una muestra compuesta por estudiantes de 1° año de las carreras de Pedagogía de la Universidad de Playa Ancha, en el año 2015, según las dimensiones de atención, claridad y reparación.
- 2.** Elaborar e implementar estrategias, en el marco del Taller Integrado de Formación en la Práctica 1 (TIFP1), para desarrollar la percepción, comprensión y regulación emocional en estudiantes de 1° año de Pedagogía.
- 3.** Contrastar los resultados obtenidos por los estudiantes de 1° año de Pedagogía en las dimensiones de atención, claridad y reparación, al inicio de su formación (marzo) y al final del primer semestre (julio).

A fin de cumplir con estos objetivos, se utiliza un instrumento de autoinforme de la inteligencia emocional percibida, la versión castellana y reducida del Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24; Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004; versión original de Salovey et al., 1995), que es una escala rasgo de metaconocimiento de los estados

emocionales que proporciona tres factores o dimensiones: atención, claridad y reparación de las propias emociones. La Atención, asociada a Percepción, es un factor que comunica hasta qué punto se tiende a observar y pensar sobre los propios sentimientos y emociones o humor; la Claridad, asociada a Comprensión, evalúa la comprensión e identificación de los estados emocionales y por último la Reparación, asociada a Regulación, se refiere a las creencias individuales sobre la habilidad de regular estos sentimientos. Tanto la versión original como la versión española han mostrado adecuados indicadores de fiabilidad y validez, en sucesivas aplicaciones (González, Peñalver y Bresó, 2011), con coeficientes de consistencia interna alfa de Cronbach superiores a .80, y correlaciones significativas entre todas las dimensiones del instrumento ($p \leq .01$).

Muestra

Este instrumento se aplica a una muestra de 67 estudiantes (43 de sexo femenino y 24 de sexo masculino) que ingresan en el año 2015 a 1º año en las carreras de Pedagogía de la Universidad de Playa Ancha y que responden a las dos aplicaciones del cuestionario, en **marzo**, al inicio de las actividades de su formación y en **julio**, al cierre de su primer semestre de estudios (Tabla 1).

Tabla 1. Muestra total aplicación TMMS-24 año 2015, según carreras y número de estudiantes

CARRERA	F	%
Ped. en Artes Plásticas	1	1,5
Ped. en Castellano	2	3,0
Ped. en Educación Básica	16	23,9
Ped. En Educación Diferencial	8	11,9
Ped. En Educación Física	3	4,5
Ped. en Educación Musical	5	7,5
Ped. en Educación Parvularia	4	6,0
Ped. en Filosofía	1	1,5
Ped. en Historia y Geografía	27	40,3
TOTAL	67	100

Durante este primer semestre de estudios, en el contexto del Taller Integrado de Formación en la Práctica I (TIFP1), desde un enfoque centrado en la educación emocional, tomando en cuenta el modelo pentagonal de competencia emocional de Bisquerra y Pérez (2007), se elaboró una propuesta basada en las tres primeras dimensiones (conciencia emocional, regulación emocional y autonomía personal), en la que se desarrollaron actividades que apuntaban a trabajar aspectos de percepción, comprensión y regulación de sus emociones (Tabla 2).

Tabla 2. Resumen de dimensiones y temáticas del Taller

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

Resultados

Se presentan los resultados obtenidos en cada una de las dimensiones del instrumento aplicado, contrastando los datos al inicio y cierre del primer semestre de estudios.

Tabla 3. Resultados dimensión Percepción/Atención: Soy capaz de sentir y expresar los sentimientos de forma adecuada

	Inicio		Cierre	
	f	%	F	%
Presta poca atención	26	38,8	15	22,4
Adecuada atención	39	58,2	44	65,7
Presta demasiada atención	2	3,0	8	11,9
TOTAL	67	100	67	100

Si se comparan los resultados obtenidos en la muestra luego de transcurrido un semestre, se observa que aumenta el porcentaje de estudiantes que muestra un adecuado nivel de atención de sus emociones (Tabla 3). En relación a quienes prestan poca atención, aparece una clara disminución, lo que podría deberse al efecto del programa implementado, que les permitiría un desarrollo favorable al respecto. En cuanto a quienes prestan demasiada atención a sus emociones, llama la atención el aumento producido en la muestra, lo que estaría demostrando que para estos sujetos habría una excesiva focalización en lo emocional luego de haber trabajado este aspecto en el programa.

Tabla 4. Resultados dimensión Comprensión/Claridad: Comprendo bien mis estados emocionales

	Inicio		Cierre	
	f	%	F	%
Mejorar claridad	26	38,8	15	22,4
Adecuada claridad	30	44,8	41	61,2
Excelente claridad	11	16,4	11	16,4
TOTAL	67	100	67	100

Al analizar los resultados en esta dimensión, luego de transcurrido un semestre, aparece un incremento en la proporción de sujetos que muestra una adecuada claridad en relación a sus emociones (Tabla 4). Además, aparecería un efecto favorable del desarrollo del programa, al disminuir la proporción de quienes deben mejorar y al observar una mantención en el porcentaje de quienes exhiben una excelente claridad, asociada a la comprensión de sus emociones.

Tabla 5. Resultados dimensión Regulación/Reparación: Soy capaz de regular los estados emocionales correctamente

	Inicio		Cierre	
	f	%	f	%
Mejorar su regulación	14	20,0	7	10,4
Adecuada regulación	39	58,2	46	68,7
Excelente regulación	14	20,9	14	20,9
TOTAL	67	100	67	100

De manera similar a los resultados encontrados para las anteriores dimensiones, en este caso se denotaría claramente la diferencia asociada al desarrollo de un programa que contempla la regulación de las emociones (Tabla 5). En la muestra aumenta el porcentaje de estudiantes con una adecuada reparación, en tanto que se observa muy notoriamente una disminución de quienes deben mejorar y permanecer sin variación la proporción de sujetos que luego del programa aparecen con un excelente nivel en este aspecto.

Discusión

Tomando en cuenta los datos obtenidos de la aplicación del instrumento de autoinforme de la inteligencia emocional percibida (TMMS-24), previo y posterior al trabajo realizado durante el primer semestre de formación profesional de estudiantes de diferentes carreras de Pedagogía, en relación a aspectos relacionados con sus competencias socioemocionales, cabe destacar los puntos señalados a continuación.

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

Respecto a la dimensión de Claridad, asociada a la comprensión emocional, se denota claramente el efecto positivo del trabajo desarrollado en el semestre, al disminuir la proporción de estudiantes que inicialmente presentaban deficiente nivel en este aspecto, para pasar a incrementar la proporción de quienes ahora exhiben una adecuada claridad, permaneciendo sin variación el porcentaje de quienes refieren una excelente claridad.

En la dimensión de Reparación, asociada a la regulación emocional, también se visualiza más claramente la mejora en cuanto a la situación al finalizar el semestre, ya que disminuye prácticamente a la mitad el porcentaje de estudiantes que deben mejorar en este aspecto y aumenta claramente la proporción de quienes ahora exhiben una adecuada reparación, manteniéndose el porcentaje de quienes declaran poseer una excelente reparación.

Como conclusión, en relación a los objetivos planteados para este trabajo, es posible señalar que se cumplieron, al poder contrastar los niveles de percepción, comprensión y regulación emocional de estudiantes de Pedagogía, luego de un semestre en el que se trabajaron estos aspectos, mostrando la efectividad de un programa que permitió visualizar mejoras en estas dimensiones.

Considerando lo anterior, los resultados de este estudio muestran la relevancia de la incorporación de aspectos socioemocionales en la formación pedagógica, reafirmando lo señalado por Palomera, Fernández–Berrocal y Brackett (2008), en el sentido de entregar una adecuada preparación a los futuros maestros, proporcionándoles las herramientas requeridas por su entorno laboral y promoviendo el desarrollo de sus competencias emocionales.

A partir de esta iniciativa en el marco de un proceso de innovación curricular a nivel universitario, quedan como tareas y cuestionamientos el hacer permanente la incorporación de las competencias emocionales dentro de los objetivos educativos en la formación profesional y analizar cómo se pueden abordar los puntos a seguir trabajando para una consolidación de la formación docente, acorde a los requerimientos de su desempeño laboral.

Bibliografía

- Bermúdez, M. P., Teva, I. y Sánchez, A. (2003). Análisis de la relación entre inteligencia emocional, estabilidad emocional y bienestar psicológico. *Universitas Psychologica*, 2 (1), 27-32.
- Bernal, A. y Cárdenas, A.R. (2009). Influencia de la competencia emocional docente en la formación de procesos motivacionales e identitarios en estudiantes de educación secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 2009, 27 (1), 203-222.
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 95-114.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Bustos, A. (2015). Orientaciones para una buena gestión del eje de las prácticas en mallas innovadas para la formación de profesores: El Proceso de Práctica es Permanente, Progresivo, Investigativo y Reflexivo [Apuntes]. Departamento de Práctica. Universidad de Playa Ancha.
- Esteve, J. (2006). *La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona, España: Paidós Editorial.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33 (8). Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/759Extremera.PDF>
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2006) Emotional Intelligence: A theoretical and empirical review of its first 15 years of history. *Psicothema*, 18, 7-18.
- Fragoso, R. (2009). La inteligencia emocional en el docente universitario: el caso de la Licenciatura de Administración de Empresas de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Memoria Electrónica del X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz, México. Área 1: Aprendizaje y Desarrollo humanos. Consultado en www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_01/ponencias/1515_F.pdf
- García, D. (2011). La inteligencia emocional: competencias esenciales para la vida ciudadana. *Redieluz*, Vol. 1 N° 1 • Enero - Junio 2011: 72 - 79
- González, A., Peñalver, J. y Bresó, E. (2011). La evaluación de la inteligencia emocional: ¿autoinformes o pruebas de habilidad? *Forum de Recerca N° 16*, Universidad Jaume I, 699-712. Recuperado de <http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/77106>

- López-Goñi, I. y Goñi Zabala, J.M. (2012). La competencia emocional en los currículos de formación inicial de los docentes. Un estudio comparativo. *Revista de Educación*, 357, 467-489
- Mayer, J. D., Roberts, R. D. y Barsade, S. G. (2008). "Human Abilities: Emotional Intelligence". *The Annual Review of Psychology*, 59, 507–536. Citado en: Cabello, R.; Ruiz-Aranda, D. & Fernández-Berrocal, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado REIFOP*, 32. Vol.13 (1). Consultado en www.aufop.com/aufop/revistas/arta/digital/145/1346
- Palomera, R., Fernández–Berrocal, P. y Brackett, M. A. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15, 6(2), 437–454. Recuperado de www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?276
- Pena, M. y Repetto, E. (2008). Estado de la investigación en España sobre Inteligencia Emocional en el ámbito educativo. *Revista Electrónica de investigación Psicoeducativa*, N° 15, 6(2), 400-420. Recuperado de www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?244
- Pérez-Escoda, N., Filella, G., Alegre, A. y Bisquerra, R. (2012). Desarrollo de la competencia emocional de maestros y alumnos en contextos escolares. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(3), 1183-1208.
- Ruiz, L. (2007). Formación integral: desarrollo intelectual, emocional, social y ético de los estudiantes. *Revista Universidad de Sonora*, 19, 114-138
- Salovey, P. y Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211
- Suverbiola-Ovejas, I. (2012). Competencia emocional y rendimiento académico en el alumnado universitario. *Revista de comunicación vivat academia*. Año XIV, n° especial, 1-17.
- Viloria, H. y Paredes, M. (2002). Estudio del síndrome de Burnout o desgaste profesional en los profesores de la Universidad de Los Andes. *Educere*, Mérida, Venezuela, 17, 29-36.

Educació emocional i neurociència: la regulació emocional i la resposta de pausa i reflexió

Emotional Education and Neuroscience: emotional regulation and pause and plan answer

Laia Mestres Pastor

info@laiamestres.com

Resum. Un dels objectius de l'educació emocional és la regulació d'emocions i sentiments. Ens proposem regular les emocions per estar en disposició d'expressar-les de manera adequada i per romandre dins el seu afecte el temps i la intensitat justa, adaptativa i coherent amb els nostres objectius.

La resposta de pausa i reflexió, orquestrada pel còrtex prefrontal, provoca una sèrie de canvis fisiològics que ens predisposen a una presa de decisions més pausada i més reflexiva. Ens permet actuar de manera més flexible i ponderada esdevenint un valuós recurs biològic que recolza la intenció conscient i responsable de la regulació emocional.

L'indicador fisiològic d'aquesta resposta és la variabilitat del ritme cardíac, paràmetre que augmenta a través de moltes de les estratègies que proposen la majoria de models d'educació emocional com a recursos per a la regulació de les emocions.

Les implicacions de la resposta de pausa i reflexió sobre el treball de la regulació emocional no hauria de ser obviada per l'estreta relació que guarden ambdós constructes.

El treball de la regulació emocional haurà de tenir present i facilitar les condicions oportunes perquè el còrtex prefrontal pugui generar la resposta de pausa i reflexió, que tant ens ajuda en la gestió de les nostres emocions.

Paraules clau: regulació emocional, resposta de pausa i reflexió, variabilitat cardíaca.

Abstract. One of the purposes of emotional education is the self-regulation of emotions and feelings. We offer to self-regulate emotions to be able to express them appropriately and to remain in their affection the right time and the right intensity, also in adaptive way and consistent with our goals.

The answer pause and reflection, orchestrated by the prefrontal cortex, causing a series of physiological changes that predispose us to make decisions slower and more reflective. It allows us to act more flexible and weighted becoming a valuable biological resource that supports the conscious intention and responsible for emotional regulation.

The indicator of the physiological response is the heart rate variability, parameter wich increases across many of the strategies proposed by most models of emotional education as a resource for the emotion regulation.

The implications of the answer to pause and plan on the work of the emotional regulation should not be overlooked by the close relationship that keeps both constructs. The work of the emotional regulation must be present and provide appropriate conditions for the prefrontal cortex can generate response pause and plan, so that helps us manage our emotions.

Key words: emotional regulation, pause and plan answer, heart rate variability.

Emocions i regulació emocional

La curiositat és l'estratègia cognitiva que fem servir per detectar tot allò que és inusual, tot canvi que s'esdevé en l'entorn (extern i intern). A través de la curiositat prestem atenció a cada estímul nou que es converteix immediatament, o bé en una amenaça, de la qual allunyar-nos (fet que relacionarem amb emocions negatives) o bé, en una oportunitat a la qual acostar-nos-hi(fet que relacionarem amb emocions positives).

Responem als estímuls-oportunitat a través de la tendència motivacional apetitiva, la qual ens predisposa a allò que tenim determinat biològicament com a bo o allò que hem après com a tal. Responem als estímuls-amença a través de la tendència multinacional evitativa la qual ens alerta de tot allò que biològicament representa una amenaça o allò que hem après com a tal.

Tot allò que té a veure amb la tendència evitativa, genera afecte negatiu convertint-se en la base de les emocions negatives i tot allò que té a veure amb la tendència aproximativa genera afecte positiu, convertint-se en la base de les emocions positives.

D'aquesta manera l'ésser humà es relaciona amb l'entorn a través de reaccions emocionals, les quals representen una opció d'informació preponderant en la presa de decisions, sobretot quan l'estímul al qual prestem atenció resulta rellevant per la supervivència i el benestar.

L'educació emocional, es proposa el desenvolupament d'una sèrie de competències que tenen per objecte una bona gestió d'aquestes reaccions emocionals. De fet, la majoria de models que desenvolupen el constructe plantegen com un dels seus objectius la regulació emocional o el que potser seria més rigorós anomenar regulació de sentiments ja que, sabem que no podem regular allò del que no en som conscients, i tal i com apunten Antonio Damasio (2010) i Francisco Mora (2015), quan les reaccions emocionals s'obren pas pels camins de la consciència, esdevenen sentiments.

Ens proposem regular les emocions per estar en disposició d'expressar-les de manera adequada i per romandre dins el seu afecte, el temps i la intensitat justa, adaptativa i coherent amb els nostres objectius.

D'aquesta manera s'intueix, doncs, que les emocions, tant les positives com les negatives, poden viure's de manera adaptativa i de manera no adaptativa i, desenvolupar-nos en termes de regulació emocional, seria aconseguir viure els processos emocionals sempre de manera adaptativa.

Podem dir que vivim de manera adaptativa les emocions negatives quan aquestes ens informen d'un obstacle que entorpeix els nostres objectiu (ira), quan ens informen d'una

pèrdua (tristesia), quan ens informen d'un perill real i imminent (por) i quan ens informen de quelcom insalubre (fastig). Aquesta informació desencadena una resposta ràpida i eficient que permet combatre les amenaces.

Una vegada aquesta valuosa i imprescindible opció d'informació està servida, ja ha fet la seva funció. Perllongar-ne l'afecte ens porta directament a la dimensió no adaptativa de l'afecte negatiu.

Podem dir que vivim de manera no adaptativa les emocions negatives quan aquestes s'allarguen en el temps i s'experimenten en desproporció pel que fa a la intensitat. Quan això és així, ens exposem a una hiperactivació del SNA i del sistema neuroendocrí i com a conseqüència, una producció excessiva d'adrenalina, noradrenalina i cortisol, química pròpia de les emocions negatives.

Aquest fet, a llarg termini, comporta conseqüències fisiològiques significatives: augment de la freqüència cardíaca i la tensió arterial, problemes digestius, depressió del sistema immunitari, danys estructurals a l'hipocamp, alteracions a la memòria... (Casafont, 2014).

A més a més sota els efectes de les emocions negatives, el rendiment cognitiu és menor. L'activitat cerebral és desplaçada del còrtex prefrontal als circuits de la supervivència privant-nos de la intervenció d'aquesta part tant executiva i valuosa del nostre sistema nerviós (Bachrach, 2015). El comportament social esdevé menys generós i menys solidari (De Waal, 2013), tenim menys percepció de benestar (Fernández-Abascal, 2015) i el nostre comportament psicològic esdevé menys eficient en aspectes tant importants com la tolerància a la frustració, la persistència en els objectius i la impulsivitat (McGonigal, 2012).

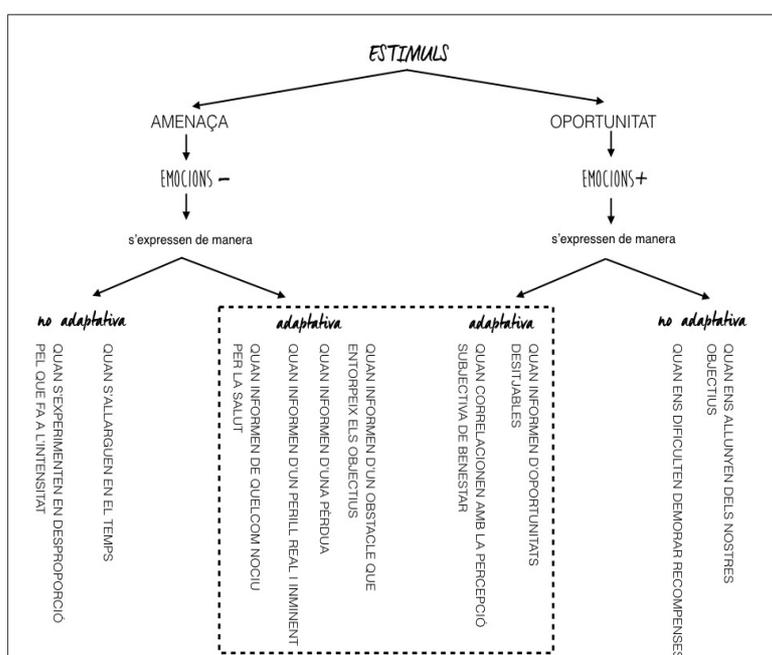
Pel que fa a l'afecte positiu, podem dir que vivim les emocions positives de manera adaptativa, quan aquestes ens informen d'oportunitats desitjables, tant objectives com subjectives i quan aquestes correlacionen amb la sensació de benestar subjectiu. Aquest fet, a llarg termini, comporta conseqüències fisiològiques positives: es combat l'efecte negatiu del cortisol i es reforça el sistema immunitari. S'aconsegueix una predisposició cognitiva més oberta, flexible, creativa i eficient (Isen, 1987). Es generen recursos psicològics que ens fan més persistents en els nostres objectius ens empoderen a l'hora d'emprendre reptes (Fredrikson, 2004). El comportament social esdevé més solidari i generós (De Waal, 2013) i les relacions interpersonals són més reeixides. Els beneficis són tant grans que ens sembla poc plausible pensar que existeixi una manera no adaptativa de viure les emocions positives, però sí que hi és.

Vivim les emocions positives de manera no adaptativa quan ens allunyen dels nostres objectius com quan la diversió, l'humor i el benestar que suposa sortir de festa amb els amics ens allunyen d'aprovar un examen que ens dona accés a un objectiu d'ordre

superior com entrar a la universitat. També és així quan les emocions positives ens impedeixen demorar gratificacions immediates a favor d'objectius d'ordre superior i més allunyats en el temps com quan el paler, l'atracció i el benestar de menjar-nos un tros de pastís passen per sobre del nostre objectiu d'alimentar-nos de manera saludable i perdre pes.

Des d'aquesta perspectiva, ser competents en la gestió de les nostres emocions ens permet romandre sempre dins la dimensió adaptativa de les emocions i així, orientar-nos a bons objectius (Fig. 1).

Figura 1. Expressió adaptativa i no adaptativa de les emocions



Font: Mestres, L. (2015) Model d'expressió adaptativa de les emocions. Barcelona (paper)

La resposta de pausa i reflexió

Per entrar dins del constructe de la resposta de pausa i reflexió (Segerstrom et al., 2007, 2013), haurem de parlar primer de conflictes, d'incoherències i de l'escorça prefrontal.

L'escorça prefrontal és una àrea cerebral situada davant de l'escorça motora i premotora, just darrera el front. El seu propòsit és governar les funcions executives del nostre sistema nerviós: els processos atencional, la flexibilitat de la conducta, la planificació, la inhibició de comportaments no adequats, el processament de l'experiència i l'expressió emocional, la conducta empàtica i el judici moral entre d'altres.

Una de les seves funcions més significatives és la de permetre'ns orquestrar plans d'acció d'acord amb les fites que ens proposem. És a dir, ens permet prendre decisions i planificar les nostres accions anticipant conseqüències i tenint en compte els nostres objectius.

L'escorça prefrontal és coneixedora dels nostres plans i com que està connectada a àrees corticals i subcorticals té accés a tota aquella informació (pensaments, emocions, percepcions sensorials) que pot posar en compromís aquests plans. Quan reconeix alguna senyal d'advertència genera un conflicte intern, una incoherència i, immediatament, entra en acció activant canvis en el cervell i el cos que ens ajuden a calmar-nos i a gestionar-nos de manera coherent als nostres objectius.

Tornant al món de la regulació emocional, sempre i quan el nostre pla sigui expressar-nos dins la dimensió adaptativa de les emocions, cada vegada que la falta de gestió emocional ens allunya d'aquest objectiu, generem un conflicte intern. L'autora anteriorment citada, demostra que quan generem un conflicte intern com el que seria "vull menjar-me un pastís però estic a dieta", l'escorça prefrontal posa en marxa el que ha anomenat com la resposta de pausa i reflexió.

L'escorça prefrontal redirigeix l'energia del cos al cervell i es comunica amb regions cerebrals inferiors per aconseguir influir sobre les funcions automàtiques. Producte d'aquesta comunicació esdevenen una sèrie de canvis fisiològics que es manifesten a través de la baixada de la freqüència cardíaca, l'estabilització de la tensió arterial, respiracions més profundes i la relaxació del cos procurant un estat de calma que ens permet actuar de manera més flexible i ponderada.

La resposta de pausa i reflexió ens permet una presa de decisions coherent amb els nostres objectius i així es converteix en l'empremta biològica de la regulació emocional plantejant que, igual que tenim una resposta biològica de lluita-fugida (Sapolsky, 1995) quan ens cal una resposta ràpida i estereotipada, en tenim una per quan el que ens cal és pensar de manera pausada i reflexiva.

Comptem amb un recurs biològic que recolza la intenció conscient i responsable de voler regular les nostres emocions per romandre sempre en la seva expressió més adaptativa.

La variabilitat del ritme cardíac

Tal i com desenvolupa Mcgonigal (2012), existeix una mesura fisiològica per la resposta de pausa i reflexió: La variabilitat del ritme cardíac. Aquesta mesura ens permet comprovar l'estat agitat o tranquil del nostre cos.

El cor d'una persona sana presenta lleugeres variacions de la seva freqüència quan inspirem i espirem. Concretament batega una mica més de pressa quan inspirem i una mica

més a poc a poc quan espires. Aquesta variabilitat és bona i assenyala un correcte funcionament del nostre sistema cardiovascular ja que significa que aquest rep estímuls de les dues divisions del sistema nerviós autònom, la simpàtica, encarregada de fer entrar el cos en acció i la parasimpàtica encarregada del contrari.

Per tant, si la variabilitat del ritme cardíac augmenta, significa que la divisió parasimpàtica del SNA ha agafat el control i per tant estem tranquils i preparats per reproduir respostes de pausa i reflexió. Per contra, si la variabilitat del ritme cardíac disminueix significa que la divisió simpàtica del SNA ha pres el control i estem agitats i preparats per reproduir respostes de lluita i fugida.

La variabilitat del ritme cardíac és un indicador tant bo de la regulació emocional entesa des de la perspectiva de l'autocontrol que prediu qui sucumbirà a la temptació i qui no (Segerstrom et al., 2007).

Sota els efectes de la resposta de pausa i reflexió, la divisió parasimpàtica pren el control, la variabilitat del ritme cardíac augmenta i la sensació de calma ens ajuda a gestionar les nostres emocions per mantenir-nos dins la zona adaptativa.

Tal i com els estudis demostren (Geisler i Kubiak, 2009; Thayer et al., 2009), comptar amb una variabilitat cardíaca alta ens predisposa a ignorar distraccions, demorar gratificacions, gestionar les emocions negatives i les situacions estressants de manera positiva i a persistir en els nostres objectius.

Així doncs una alta variabilitat de ritme cardíac producte de la resposta de pausa i reflexió podria considerar-se una reserva de regulació emocional.

Avui també se sap (Oaten i Cheng, 2006; Peressutti et al., 2009) que algunes de les estratègies que ens proposen els models d'educació emocional per a la millora de la regulació emocional com meditar, fer exercici físic, un son reparador, un contacte humà reeixit i amorós i el treball de la interioritat, entre d'altres, són també estratègies que augmenten la variabilitat cardíaca, esdevenint aquest un indicador més de l'estreta relació entre el constructe pedagògic de la regulació emocional, el procés biològic que representa la resposta de pausa i reflexió i el seu marcador fisiològic, la variabilitat del ritme cardíac.

Implicacions i significat educatiu

Les neurociències sovint sustenten de manera empírica el que altres disciplines com la psicologia, l'antropologia o la pedagogia han albirat anteriorment. Ens donen informació significativa i estimulants sobre l'estructura més complexa de l'univers: el cervell. Tot i així és el que en fem d'aquesta informació com a educadors el que realment li dona valor.

Així doncs, a l'hora de plantejar-nos el desenvolupament de la regulació emocional, es oportú preguntar-nos de quina manera ens pot ajudar el coneixement del còrtex prefrontal i la resposta de pausa i reflexió?

Si sabem que cada vegada ens trobem davant d'un conflicte intern s'estableix una afavoridora relació entre el còrtex frontal i les capes més profundes del cervell i, també sabem, que és desencadena una resposta fisiològica que ens predisposa a una presa de decisions més pausada i reflexiva, la clau serà generar el conflicte intern.

I, per generar el conflicte intern, prèviament haurem d'establir com a objectiu relacionar-nos amb la vida des de la dimensió adaptativa de les emocions. En cas de no fer-ho, quan ens apartem d'aquest objectiu no generarem conflicte intern, i el nostre còrtex prefrontal no posarà en marxa la resposta de pausa i reflexió que tant ens ajuda en la gestió de les nostres emocions.

Per tant, hi ha un prerrequisit que s'imposa previ al treball de la regulació emocional: Una presa de decisions que respon al següent plantejament: En la vivència de les nostres emocions i sentiments, on volem estar? En la dimensió adaptativa o en la dimensió no adaptativa? Una vegada presa la decisió i en el cas que aquesta sigui romandre en la zona adaptativa, estem habilitant la nostra escorça prefrontal a posar en marxa la resposta de pausa i reflexió quan sigui necessari.

Aquesta decisió, determina la nostra manera d'estar al món, de relacionar-nos amb els altres i amb la vida.

Per prendre-la bé caldrà en primer lloc, i seguint la coherència de la majoria de models d'educació emocional, ser competents en la consciència emocional. Necessitem ser conscients del món afectiu com a prerrequisit.

En segon lloc caldrà tenir accés a la informació referent a les conseqüències de viure l'experiència emocional de manera adaptativa i a les conseqüències de viure-la de manera no adaptativa. La informació, viscuda, a través de coneixements i a través de l'exemple dels altres és bàsica per poder prendre una bona decisió.

En tercer lloc caldrà que l'ordenament dels valors que guia la nostra conducta ressoni amb la nostra decisió.

I, en quart lloc, caldrà que ens fem responsables del privilegi que suposa l'exercici de la més preuada i transcendental de totes les llibertats: la llibertat de decidir (Fuster, 2014).

Amb tot això podem prendre amb garanties la decisió que ens ha de portar a posicionar-nos de manera activa i responsable envers la regulació emocional i podrem ajudar a

prendre-la a tots aquells que sota la nostra responsabilitat tinguin com a objectiu el seu desenvolupament emocional.

En aquest cas el nostre propòsit i el d'aquests serà viure les nostres experiències emocionals de manera adaptativa i d'aquesta manera esdevenir lliures tal i com ens inspiren les paraules es paraules del Víctor Frankl (1946):

Entre l'estímul i la resposta hi ha un espai. En aquest espai es troba el poder de triar la nostra resposta. En la nostra resposta rau el nostre creixement i la nostra llibertat.

Bibliografía

- Bachrach, E. (2015). *Encambio*. Barcelona: Penguin Random House.
- Casafont, R. (2014). *Viatge al teu cervell emocional*. Barcelona: Ediciones B.
- De Waal, F. (2013). *La edad de la empatía*. Barcelona: Tusquets.
- Fernández-Abascal, E. (2015). *Disfrutar de las emociones positivas*. Madrid: Ciclo grupo 5.
- Frankl, V. (2005). L'home a la recerca de sentit. Barcelona: Edicions 62.
- Fredrickson, B. (2004). The broaden-and-build theory of positive emotions. *Philosophical Transactions: Biological Sciences (The Royal Society of London)* 359,1367-1377.
- Fuster, J. (2014). *Cerebro y libertad*. Barcelona: Planeta.
- Geisler, F i Kubiak, T. (2009). Heart Rate Variability Predicts Self-Control in Goal Pursuit. *European Journal of Personality*, vol 23, pp.623-633.
- Isen, A. (1987). Positive Affect, cognitive processes, and social Behavior. *Advances in experimental social psychology*, vol 20, pp. 203-253.
- Mcgonigal, K. (2012). *Autocontrol*. Barcelona: Urano.
- Mora, F. (2015). *Es posible una cultura sin miedo?*. Madrid: Alianza Editorial.
- Oaten, M i Cheng, K. (2006). Longitudinal Gains in Self-Regulation from Regular Physical Exercise. *British Journal of Health Psychology*, vol 11, pp. 717-733.
- Peressutti, C; Martín -González, J; García-Manso, J i Mesa, D. (2010). Heart Rate Dynamics in Different Levels of Zen Meditation. *International Journal of Cardiology*, col 145, pp 142-146.
- Sapolsky, R. (1995) *Por qué las zebras no tienen úlceras?*. Madrid: Alianza Editorial.
- Seegerstrom, S.C. i Solberg Nes, L. (2007). Heart rate variability indexes self-regulatory strength, effort, and fatigue. *Psychological Science*, 18, 275-281.
- Seegerstrom, S., Hardy, J., Evans, D. i Wright, R. (2013). Pausa and Plan. Self regulation an the heart. G. *Gendolla & R. Wright (Eds.), Motivational Perspectives on Cardiovascular Response* (pp. 181-198).
- Thayer, J., Hansen, A., Sause-Rose, E. i Johansen, B. (2009). Heart Rate Variability, Prefrontal Neural Funcion, and Cognitive Performance. *Annals of Behavioral Medicine*, vol 37, pp141-153.

La educación emocional del cerebro patriarcal

Emotional education of patriarchal brain

Aixa Permuy Martínez; María José Méndez Lois

aixa.pm@gmail.com

Universidad de Santiago de Compostela

Resumen. El objetivo de este trabajo es poner de manifiesto la importancia de la configuración del “cerebro patriarcal” en el diseño e implementación de actuaciones de educación emocional en educación secundaria obligatoria (ESO).

A partir de una experiencia, -en desarrollo-, de educación emocional con alumnado de 4º curso de la ESO, se ha podido detectar la tendencia diferenciada entre estas chicas y estos chicos en relación a las necesidades de desarrollo emocional y social que perciben y que demandan para sí mismxs. Esta situación favorece la reflexión sobre la pertinencia de analizar los elementos socioculturales que inciden en la construcción de los sistemas de creencias y valores de la juventud contemporánea; sistemas significativamente marcados por una cultura binaria, que se define a partir de estereotipos y mandatos asociados a cada género.

Es fundamental insistir, para la creación de contextos educativos eficaces y socioemocionalmente positivos, en la necesidad de valorar las cargas culturales asociadas a la emocionalidad, y consecuentemente, a la tipología de respuestas que en clave de comportamiento damos a esas emociones.

Palabras clave: educación emocional, cerebro patriarcal, patriarcado.

Abstract. The aim of this paper is to highlight the importance of setting "patriarchal brain" in the design and implement actions of emotional education in compulsory secondary education (ESO). From experience, -in development- about emotional education with students of 4th year of ESO, it has been able to detect the differentiated trend among these girls and these guys in relation to the needs of social and emotional development they perceive and claim for themselves. This encourages reflection on the relevance of analyzing social and cultural elements that affect the construction of beliefs and values systems of teenagers contemporary; significantly marked by a binary culture, which is defined from stereotypes and mandates associated with each genders.

It is essential to insist, in order to create effective and socioemotionally positive educational contexts, in the need to assess the cultural burdens associated with emotionality, and consequently, with the type of answers that we do in behavioural form in front of these emotions.

Key words: emotional education, patriarchal brain, patriarchy.

Introducción

La metáfora del “cerebro patriarcal”, de forma general y siguiendo la definición ofrecida por Claudio Naranjo (2010) sobre la “mente patriarcal”, se puede entender como ese “complejo de violencia, desmesura, grandeza e insensibilidad” resultado de una crianza

patriarcal común a toda la humanidad; y a partir de la que se produce la hegemonía del intelecto sobre los dictados de los instintos, la intuición o la emoción.

Desde la perspectiva de este trabajo se pretende incorporar, -a esa definición de “cerebro patriarcal”-, la idea de que el mismo se construye además a partir de los mandatos del patriarcado, lo que significa que los esquemas de pensamiento, de todas las personas, estarán mediatizados por este régimen.

Ana de Miguel (2014) define el patriarcado como “un sistema de dominación, un sistema jerárquico, un sistema que reparte papeles, funciones y estatus, según seas mujer u hombre (...) Un sistema jerárquico en el que, según el sexo con el que hayas nacido te corresponde estar en un lugar de la jerarquía o en otro; lo varones se definen como los auténticos seres humanos y las mujeres como seres humanos de segunda”, o, como decía Simone de Beauvoir, el *segundo sexo*.

Esto se traslada a los modelos de pensamiento y comportamiento de mujeres y hombres; arquetipos (intelectuales, profesionales, emocionales y comportamentales) socialmente aceptables, que coexisten con otros estilos disidentes de lo normativo. Así, existen pensamientos, pero también conductas y “formas de ser” eminentemente masculinas y femeninas.

El patriarcado ha expandido su ideario de dominación defendiendo la supremacía del intelecto y de la razón, -asociándolos con lo masculino-, por encima de otros elementos del “ser”, -dentro de ese triángulo formado por el *pensar*, el *sentir* y el *querer*-.

Según Ana de Miguel (op. cit.) es “un sistema de dominación universal” en el que los hombres tienen el poder sobre todo aquello que una sociedad considera valioso. Ese dominio se ha extendido a los contenidos culturales, a los valores, a las creencias, a los discursos,...; pero también a las emociones, y a los pensamientos y comportamientos asociados a estas. Desde una mirada binaria, hombres y mujeres, tanto en la esfera social como en la privada, sienten y actúan de formas muy concretas en relación a los “mandatos” derivados del sistema patriarcal.

Esta amalgama de aprendizajes sobre lo que es socialmente “deseable” y “correcto” para hombres y mujeres, -desde el pensar, el sentir y el hacer-, constituye parte de los pilares que sostienen los valores y creencias de los/as adolescentes; incluso se pueden situar como el foco de muchos desencuentros y conflictos dentro de las aulas. La chica que se relaciona con muchos chicos es criticada, y a veces insultada, por ese comportamiento; el chico que es afectuoso y poco agresivo es cuestionado en su orientación afectivo-sexual (diferente de la heteronormativa), etc. E inevitablemente todo esto se traduce en sufrimiento y malestar para muchos/as jóvenes que sienten coartada o cohibida su libertad para pensar, sentir y actuar en consonancia con sus deseos o su naturaleza.

Relación entre la emoción y el “cerebro patriarcal”

Habitualmente, como reflexiona Zaccagnini (2004), al hablar de “emoción” todos/as sabemos más o menos a qué se está haciendo referencia y ese aprendizaje lo obtenemos a través de nuestras experiencias diarias, durante el transcurso de la vida y de forma inconsciente, es decir, sabemos cómo nos sentimos cuando las experimentamos, aunque no sepamos explicar concretamente lo qué son.

Tenemos la capacidad de conocer nuestras propias emociones, pero además, podemos llegar a descubrir una emoción en otra persona, utilizando esa información para actuar de una manera u otra acorde con el sentir propio o ajeno. Frecuentemente actuamos siguiendo esos impulsos emocionales, identificando y gestionando el sentir como una guía orientativa de la conducta.

Siguiendo a Mora (2012, p. 14):

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. Circuitos que, mientras estamos despiertos, se encuentran siempre activos, en alerta, y nos ayudan a distinguir estímulos importantes para nuestra supervivencia. Estímulos que pueden ser de recompensa y placer o de dolor y castigo.

Si se analizan las propuestas de Goleman (1996) y Bisquerra (2000) sobre cómo clasificar las emociones, se encuentran cuatro categorías basadas en el grado en que la emoción afecta al comportamiento de la persona; así, se hablará de emociones positivas, negativas, ambiguas o estéticas, agrupadas del modo en que sigue:

Tabla 1. Clasificación de las emociones en categoría

EMOCIONES POSITIVAS	EMOCIONES NEGATIVAS
	Ansiedad
Humor	Miedo
Alegría	Ira
Felicidad	Aversión
Amor...	Vergüenza
	Tristeza...
EMOCIONES AMBIGUAS	EMOCIONES ESTÉTICAS
Sorpresa	Aquellas que se producen por estar en contacto
Esperanza	con alguna manifestación artística (musical,
Compasión...	literal, pictórica, etc.)

Fuente: Elaboración propia a partir de Bisquerra (2000) y Goleman (1996).

Las emociones cumplen muchas y variadas funciones; tal y como afirma Mora (2012):

- Las emociones son motivadoras, nos acercan o nos alejan de estímulos nocivos o placenteros.
- Las emociones, junto con los sentimientos (la parte consciente y subjetiva de la emoción), dotan de versatilidad a la conducta.
- Las emociones activan reacciones fisiológicas y orgánicas necesarias para nuestra vida.
- Las emociones estimulan la curiosidad y el descubrimiento.
- Las emociones son un mecanismo comunicativo humano clave, rápido y efectivo, que contribuye a la creación de lazos y vínculos entre personas.
- Las emociones mejoran nuestra capacidad memorística, permitiendo la asociación entre situaciones y sensaciones que facilitan el aprendizaje.
- Las emociones intervienen en el razonamiento, actuando directamente sobre la toma de decisiones.

“Todo esto nos lleva a que las emociones son como los pilares básicos sobre los que descansan casi todas las funciones del cerebro” (Mora. 2012, p.18). Esta afirmación permite asumir el papel fundamental que tienen en el desarrollo saludable e integral de las personas, sobre el bienestar subjetivo y la felicidad.

En resumidas cuentas, para tener claro de qué estamos hablando cuando hablamos de emoción, se podría decir que la emoción está compuesta por tres tipos de componentes: hormonales, reactivos y conductuales; por tanto, la emoción se refiere a una reacción afectiva producida por el cerebro, caracterizada por un estado complejo del organismo, -de excitación o perturbación-, que predispone a una respuesta organizada.

Las emociones, que pueden durar segundos u horas, se generan como réplica a estímulos y acontecimientos, -externos o internos-, significativos para las personas. Así, se recibe un estímulo, el cerebro valora dicho estímulo según “si importa o no importa” y, dependiendo de esa respuesta, se provoca o no la emoción.

Aunque en general las emociones nos afectan globalmente, por esos componentes neurofisiológicos, conductuales y cognitivos anteriormente citados, debemos también tener en cuenta que actúan de manera diferente en cada persona y, si recuperamos ese análisis sobre las influencias del sistema patriarcal en la emocionalidad, podemos afirmar que las emociones afectan de formas muy distintas a hombres y mujeres.

Tomando en consideración los roles de género socialmente aceptados, -aunque no siempre, ni para todas las personas aceptables-, hombres y mujeres tienen muy diferentes

opciones posibles de gestión y respuesta a las emociones. Y si además se tiene en cuenta que las oportunidades de aprendizaje emocional no son iguales para todas las personas (especialmente en la adolescencia, por ser una etapa altamente marcada por la relevancia que toman las opiniones ajenas para los individuos) se caerá en la cuenta de que se pueden producir situaciones deficitarias que deriven en el desarrollo de desórdenes emocionales. En consecuencia, desde la educación emocional se debería poner una atención mucho más significativa a los condicionantes asociados a los roles de género que tanto influyen en la construcción de la emocionalidad.

Siguiendo a Cabero (2011) el proceso de emocionarse está compuesto por dos fases consecutivas:

- La experiencia cognitiva: fase en la que el cerebro procesa el estímulo o acontecimiento atribuyéndole significado (importante/no importante) -atribución que determinará que se produzca o no emoción-. Esta atribución de significado es diferente en chicos y chicas, porque la marca de género que se produce durante el proceso de socialización provoca distintos estilos atribucionales para unos y para otras.
- Y la experiencia emocional; fase consecutiva a la cognitiva, en los casos en los que la atribución de significado resulte en la producción de la emoción. En ese momento el cerebro iniciará una serie de reacciones neurofisiológicas que perturbarán de alguna manera al organismo. Esta fase también está condicionada por los roles de género; en la experiencia emocional, o dicho de otro modo, en la forma de emocionarse, los mandatos para las mujeres son diferentes que para los hombres.

Como recoge Bisquerra (2009) las emociones suelen provocar una forma concreta de conducta, o bien la huida, o bien la confrontación. Por eso, cuando hablamos de educación emocional y bienestar se suele hacer referencia a la expresión Darwiniana "fight or fly", (Ibidem, p. 63). Porque frente a una emoción solo se podrán dar dos respuestas posibles: el bloqueo y la negación, o bien la regulación y el afrontamiento. Y en esta dicotomía se mueven chicos y chicas.

Recuperando los mandatos vertidos del ideario patriarcal a ellos les toca bloquear y negar sus emociones, -excepto cuando se trata de ira, la única emoción que se permite a los varones según Bonino (2000)-. Mientras que a ellas, al contrario, se les permiten todo tipo de "sentires" e incluso todo tipo de formas de expresión emocional; como dicen algunas adolescentes, y también algunas mujeres adultas, "las chicas somos más emocionales".

Pero no hay que olvidar que las emociones, -todas las emociones (positivas, negativas, ambiguas o estéticas)-, tienen alguna función en las personas, al margen del sexo o del género; y por eso deberían poder vivenciarse con libertad. En concreto, Bisquerra (2009) se refiere a las siguientes funciones de la emoción:

- Como motivadora de la conducta.
- Como elemento de adaptación al entorno.
- Como informadora, alterando el equilibrio orgánico (por ejemplo ante un peligro).
- Como elemento social, en el sentido de que sirven para comunicar cómo nos sentimos y para influir en otras personas.

Las emociones tienen funciones diversas que pueden y suelen jugar un importante papel en el desarrollo personal de los individuos, y especialmente en su bienestar. De este modo el hecho de, como chico, verse privado del derecho a sentir y expresar con libertad todo tipo de emociones cohibe el desarrollo integral saludable de los varones y, por tanto, la adaptación al entorno, las motivaciones que interfieren en las conductas, las formas de comunicarse...; igual que, por ejemplo para las chicas, el hecho de ser consideradas “tremendamente emocionales”, en aquellas que tengan más dificultades para reconocerse y expresarse, puede resultar un problema.

A partir de estas ideas parece interesante aportar una clasificación de las emociones, en cuanto a si pueden ser “socialmente expresadas” o no, según los permisos del sistema patriarcal para a hombres y mujeres, desde la adolescencia y para el resto de la vida:

Tabla 2. Clasificación de emociones “expresables” en la adolescencia, según los permisos del patriarcado

EMOCIONES MASCULINAS	EMOCIONES FEMENINAS
EMOCIONES POSITIVAS	
Alegría (pero contenida)	Humor Alegría Felicidad Amor...
EMOCIONES NEGATIVAS	
Ira	Ansiedad Miedo Ira Aversión Vergüenza Tristeza...
EMOCIONES AMBIGUAS	
Sorpresa	Sorpresa Esperanza Compasión...
EMOCIONES ESTÉTICAS	
-	Aquellas que se producen por estar en contacto con alguna manifestación artística (musical, literaria, pictórica, etc.)

Fuente: Elaboración propia a partir de Bisquerra (2000) y Goleman (1996).

Método

La evaluación que se presenta fue diseñada con el objetivo de conocer, en la fase inicial de la intervención, las necesidades percibidas por el alumnado destinatario del proyecto de educación emocional y social con perspectiva de género, denominado *EmocionadXs* (Permuy, 2013), diseñado e implementado desde el Seminario de Emocionalidad, Géneros y Desarrollo Humano (EXDEHU, en sus siglas en lengua gallega) del ICE de la Universidad de Santiago de Compostela.

EmocionadXs (op. cit.) es un proyecto para el desarrollo de competencias emocionales y sociales en alumnado de Educación Secundaria Obligatoria, cuya finalidad última es contribuir a un desarrollo integral no sexista que haga posible el empoderamiento de los y las jóvenes.

La finalidad de la evaluación inicial antes referida no es otra que orientar el diseño de las actividades propuestas dentro de las actuaciones a desarrollar en dicho proyecto.

Muestra

La muestra de este estudio de caso está compuesta por 42 alumnos y alumnas de educación secundaria obligatoria de un instituto de la provincia de A Coruña, el IES “Xulián

Magariños” de Negreira (A Coruña). Dicha muestra se reparte en tres líneas de 4º curso de esa etapa: A, B y C, cuyos miembros tienen entre 15 y 17 años.

Instrumento

Se diseñó un cuestionario *ad hoc* (a aplicar en las evaluaciones inicial y final) formado por dos bloques de preguntas, definidos por la tipología de las cuestiones planteadas.

En el primer bloque, de carácter cuantitativo, se pedía al alumnado que se puntuase en una escala tipo Likert entre 1 y 5, -siendo 1 el mínimo y 5 el máximo-, en relación a su grado o nivel de desarrollo en 5 competencias emocionales (siguiendo el modelo de competencias del GROP, 2009): conciencia emocional, capacidad para regular las emociones, autonomía emocional, competencia social y habilidades para la vida y el bienestar. Cada una de estas competencias se desgranaba en una serie de ítems concretos; a modo de ejemplo, en lo relativo a la conciencia emocional, el alumnado se puntuaba respondiendo a la siguiente cuestión, en los ítems descritos:

- Reflexiona sobre tu conciencia emocional. ¿Cómo de bien se te dan las siguientes cosas?
 - Definir y describir como te sientes en cada momento. Incluso cuando sientes varias emociones a la vez.
 - Poner nombre a tus emociones cuando las sientes.
 - Comprender las emociones de las demás personas. Sentir empatía.
 - Cuando sientes algo con mucha intensidad, ser capaz de regularte para que no se transforme tu forma de comportarte. Por ejemplo, si estás muy enfadado/a por algo, consigues no decir o hacer cosas que no piensas o no deseas.

En el segundo bloque de este instrumento, la parte cualitativa, el alumnado se encontraba una serie de espacios en blanco en los que podían describir, por un lado, dos cosas de sí mismxs que les gustaría mejorar durante el “taller” (formato en el que se implementa el proyecto) y, por otro lado, indicar dos objetivos para trabajar en el desarrollo de las sesiones, -durante el curso escolar 2015/2016-, concretando a qué creían que les ayudaría dicho objetivo.

Resultados

Para analizar esa idea de la influencia del “cerebro patriarcal” en la construcción de la emocionalidad y definir así las líneas de actuación para la intervención en el proyecto EmocionadXs (Permuy, 2013), se puso el acento en la parte cualitativa de la evaluación inicial.

Este análisis aportó argumentos que refuerzan la idea inicial de este trabajo, que los mandatos y estereotipos de género, derivados del sistema sociocultural patriarcal, influyen directamente en el desarrollo emocional y social de estos y estas adolescentes.

Así, en la pregunta “si tuvieras que marcarte dos objetivos para trabajar durante el taller en este curso, ¿cuáles serían?”, se ponen de manifiesto tendencias diferentes entre chicas y chicos.

Concretamente, las chicas indican sus deseos de:

- mejorar en su capacidad para expresarse de forma auténtica y honesta (perder la vergüenza) con expresiones como: “Contar lo que siento a las personas, porque cuando lo cuentas te sientes mejor”, “Ser capaz de decir las cosas con más expresividad y no pensar que algunas cosas son culpa mía” o “Poder hablar con las personas a las que le quiero decir algo y que no me atrevo”
- ser más optimistas, expresando que deben: “Pensar en positivo”, “Saber tranquilizarme cuando estoy nerviosa o estresada” “Superar los malos momentos” o “Ser más positiva”.
- confiar más en sí mismas (liberarse de los complejos, creer más en ellas, automotivarse...) cuando afirman que necesitan: “Ser más positiva”, “Creer más en mí”, “Liberarme de mis complejos, dejar de verme mal y poder transmitir confianza en mí misma hacia los demás (también quiero que deje de importarme la opinión de los demás sobre mí)”, “Sentirme segura de mí misma, afrontar mi timidez expresando mis sentimientos con libertad y no tener miedo de lo que puedan opinar los demás”, “La confianza en mí misma porque me daría más seguridad y también se la transmitiría a los demás” “No tener vergüenza para poder hablar en público y expresar mis sentimientos” o “Saber motivarme y sentirme animada cuando estoy mal”
- y también, conocer y gestionar eficazmente sus emociones y tomar decisiones: “Sentirme como me quiero sentir”, “Pedir ayuda cuando sufro un problema o dificultad”, “Controlarme cuando me enfado, porque esta actitud molesta a muchas personas, personas a las que valoro mucho”, “Aprender a aceptar cosas con las que no estoy de acuerdo”, “Respetar más a mis compañeros”, “Saber controlar mis sentimientos porque suelo pasarlo mal con eso”, “Saber distinguir mis sentimientos/emociones para entenderme y saber cómo me siento en cada momento”, “Expresar lo que siento para que otras personas me entiendan y me conozcan mejor”, “Querría mejorar a la hora de tomar decisiones importantes porque me cuesta mucho”, “Tener control sobre mi impulsividad” o “Ser menos agresiva y tener más tacto con la gente”.

Por otro lado, en relación a las respuestas de los chicos, aunque se encuentran puntos comunes, hay diferencias llamativas en relación a lo que demandan necesitar. Ellos comentan tener como objetivos:

- la mejora de su atención que expresa un alumnx de forma clara y concisa al escribir que quiere: “Mejorar mi atención”.
- mejorar también su comportamiento, regular la ira y la agresividad y desarrollar su paciencia: “Mejorar mi ira”, “Aprender a mantenerme tranquilo”, “Portarme bien con todo el mundo para que se sientan bien”, “Afrontar mejor los problemas”, “Tener más paciencia (no agresividad)”, “Me gustaría controlarme mejor para no contestar tan rápido”, “Me gustaría estar más tranquilo porque me acelero demasiado”, “Mejorar en mis formas de cara a situaciones de bronca”, “e gustaría mejorar mi forma de expresarme, que me corta mucho”, “Controlar mi ira porque a veces no controlo lo que digo”, “Me gustaría controlarme mejor para no contestar tan rápido”, “Me gustaría estar más tranquilo porque me acelero demasiado”, “Mejorar en mis formas de cara a situaciones de bronca”, “e gustaría mejorar mi forma de expresarme, que me corta mucho”, “Controlar mi ira porque a veces no controlo lo que digo”, “Mejorar como persona, ser más responsable y consecuente”, “Me gustaría mejorar mi comportamiento, porque no me comporto bien”, “Me gustaría mejorar mi respeto porque no soy nada respetuoso con algunas cosas”, Mi agresividad porque me enfado rápido”, “La paciencia y la constancia”, “Me gustaría mejorar mi odio, rabia, rencor, alterarme... Porque me siento mal” o “Terminar el año controlando más mi orgullo y solucionar los conflictos”.
- aceptar y ayudar a otras personas: “Admitir la forma de ser de una persona, ponerme en su piel aunque no me lleve con ella” o “Ayudar más”.
- ser más optimistas y gustarse más a sí mismos: “Gustarme más a mí mismo”, “Ver la vida con más optimismo y ser capaz de quitarme tristezas y problemas de encima”.
- o la corrección de hábitos contrarios a lo que socialmente se considera aceptable: “Superar la pereza”, “Ser más amable”, “Ser menos vago para tener mejores notas”.

Después de analizar los testimonios de estas chicas y estos chicos se pueden detectar puntos comunes, por ejemplo, en lo que tiene que ver con la necesidades de mejorar su autoconcepto, la capacidad de expresión, ganar en confianza y mejorar a la hora de conocer y gestionar sus emociones. Paralelamente aparecen necesidades asociadas a los roles de género; en el caso de las chicas, indican desear desarrollar su capacidad de

expresar lo que realmente piensan y sienten, mientras que ellos manifiestan su objetivo de mejorar, especialmente, a la hora de afrontar conflictos o emociones negativas.

Estas dos tendencias se corresponden con los arquetipos masculinos y femeninos adolescentes: ellas más sumisas, abnegadas e inseguras; ellos más agresivos, impetuosos, desobedientes y perezosos.

Conclusión

Aunque la muestra que representa *EmocionadXs* (Permuy, 2013) es muy pequeña, este caso permite plantear la posibilidad de empezar a analizar esta carga sociocultural como un elemento de interés para la práctica de la educación emocional.

A la hora de diseñar e implementar las acciones de este proyecto de educación emocional y social se tuvieron en cuenta los resultados de las evaluaciones de los y las participantes, considerando con conciencia la dimensión patriarcal en la configuración y construcción de la emocionalidad de estas y estos adolescentes.

La educación emocional ha de ser una herramienta al servicio del conocerse, reconocerse, relacionarse, actuar y decidir libremente en el mundo, pero dentro de los mandatos y estereotipos del sistema patriarcal es tremendamente complejo para casi todas las personas, por no decir imposible.

Esta consideración puede servir como medida preventiva ante posibles desórdenes emocionales asociados a los conflictos intra e interpersonales que pueden derivarse de la ruptura con las creencias y valores asociadas a este sistema.

Desde este trabajo se defiende una mirada y una acción de educación emocional y social que cuestiona y deconstruye los contenidos culturales asociados al patriarcado.

Una educación emocional y social que permite, posibilita y valora el desarrollo integral no sexista de cada chica y cada chico participante en *EmocionadXs* (op. cit.), sean cuales sean sus características, su origen, sus deseos, sus creencias, sus valores y sus comportamientos.

Una educación para el ser libre y así, ser completx y ser feliz.

Referencias

- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis, D.L.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- 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*. Espluges de Llobregat (Barcelona): Hospital Sant Joan de Déu.

- Bonino, L. (2000). Varones, género y salud mental -deconstruyendo la normalidad masculina-. En M. Segarra y A. Carabi (Comp.). *Nuevas masculinidades*, 41-64. Barcelona: Icaria.
- Cabero Jounou, M. (2011). *El Coaching Emocional*. Barcelona: UOC.
- De Miguel, A. (2014). *¿Qué es el patriarcado?* Entrevista de Cenicientas 3.0 recuperada de: <https://vimeo.com/80564407>
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.
- GROP (Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica). (2009). *Actividades para el desarrollo de la Inteligencia Emocional*. Barcelona: Parramón Ediciones, S.A.
- Naranjo, C. (2010). *La mente patriarcal*. Recueperado de: http://www.claudionaranjo.net/pdf_files/civilization/ch_6_la_mente_patriarcal_spanish.pdf
- Permuy, A. (2013). Proyecto *EmocionadXs* de educación emocional y social con perspectiva de género. Santiago: ICE-USC/EXDEHU (no publicado).
- Zaccagnini, J.L. (2004). *¿Qué es inteligencia emocional? La relación entre pensamientos y sentimientos en la vida cotidiana*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Satisfacción de los futuros docentes de Educación Secundaria ante la formación en Competencias Emocionales

Satisfaction of Future Secondary Education Teachers Regarding their Training in Emotional Competence

Patricia Torrijos Fincias*; Juan Pablo Hernández Ramos**; Eva María Torrecilla Sánchez***; María José Rodríguez Conde****

patrizamora@usal.es

Universidad de Salamanca*; Universidad de Salamanca**; Universidad de Salamanca***; Instituto Universitario de Ciencias de la Educación****

Resumen. El objetivo de este trabajo es evaluar la satisfacción de los futuros docentes de Educación Secundaria hacia la formación en Competencias Emocionales. Para ello, se elabora un instrumento que es cumplimentado de forma online por los participantes en un programa de educación emocional (*Pro-Emociona v.2*).

En el estudio participaron de forma voluntaria 25 estudiantes del Master de Profesor en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas de la Universidad de Salamanca. Los análisis descriptivos y de contenido implementados, muestran evidencias suficientes del alto grado de satisfacción y de los beneficios que los participantes perciben hacia este tipo de formación. Resultados que están en consonancia con las investigaciones previas y que nos permiten una vez más afianzar la necesidad de dotar a los futuros docentes de toda una serie de competencias que favorezcan su bienestar personal y social, así como hacer frente a los constantes desafíos de la práctica docente.

Palabras clave: educación emocional; formación inicial del profesorado; evaluación de programas.

Abstract. The aim of this research is to analyze the existing relation between emotional education, classroom atmosphere and academic performance in high school students. We also have observed the gender differences in performance and emotional education.

To carry out the study, 490 secondary and baccalaureate students, average age 14.29 ± 1.52 , were selected. The correlational analysis showed significant relation between the variables, and therefore we observed the mediating role of the classroom atmosphere in the relation between emotional education and the academic performance. These findings have a significant impact by highlighting the need of implanting training processes that enable teachers to generate positive socioemotional contexts. This should facilitate an improvement in the student's emotional skills and indirectly in their academic performance.

Key words: emotional education; initial teacher training; programme evaluation.

Introducción

La formación inicial del profesorado constituye una de las piezas claves de cara a garantizar la calidad en la educación. Ser docente en el siglo XXI implica dominar no sólo el

contenido teórico de la materia a impartir, sino poseer toda una serie de competencias que permitan hacer frente a las múltiples demandas y retos educativos que se plantean en el desarrollo de la práctica docente (Cano, 2007 , Imbernom, 2014,).

Hacer efectiva una verdadera educación integral y de calidad exige ir más allá de fomentar el desarrollo cognitivo del alumnado, donde el desarrollo emocional se convierte en un complemento fundamental de cara a favorecer el bienestar personal y social de aquellos alumnos con los que el docente desarrolla su labor educativa.

La motivación, empatía, regulación emocional o la capacidad de escucha se convierten en herramientas claves para favorecer las relaciones interpersonales que se dan a nivel de centro y aula, relaciones que van a influir notablemente en los resultados de los aprendizajes y, por consiguiente, en el bienestar personal y social de los beneficiarios de proceso educativo (Mayer, Roberts y Barsade, 2008).

En este sentido, la educación emocional supone herramienta indispensable a través de la cual podemos potenciar el aprendizaje y desarrollo de las competencias emocionales del profesorado, no sólo como estrategia para prevenir sentimientos de malestar, estrés o frustración que pueden surgir ante las múltiples demandas que plantea ser docente en el siglo XXI, sino para potenciar el bienestar de nuestros docentes, incidiendo en aspectos tales como su autoestima profesional, motivación o resiliencia (Bisquerra, 2005; Bisquerra, Pérez González y García Navarro, 2015).

Además, tal y como indican autores como Extremera y Fernández Berrocal (2004) o Palomero (2009) dotar al profesorado de una serie de competencias emocionales se convierte en el paso previo y fundamental para que pueda trabajar y desarrollar esas competencias en sus alumnos.

Considerando que una de las estrategias para implementar la Educación Emocional es a través de la puesta en práctica de programas educativos (Álvarez González, Bisquerra, Filella, Fita, Martínez y Pérez Escoda, 2001) y de acuerdo a las escasa atención que se le concede a la promoción de competencias emocionales en los currículums oficiales que regulan las enseñanzas del Master de Formación de Profesorado, nos planteamos la necesidad de impulsar la promoción de estas competencias emocionales en el profesorado, a través del desarrollo de un Curso Presencial de Formación Complementaria y de carácter voluntario, bajo el cual se pretende implementar un Programa de Promoción

de Competencias Emocionales para los Futuros Docentes (Torrijos, Martín Izard, Torrecilla y Hernández Ramos, 2013; Torrijos, Martín Izard, Torrecilla y Rodríguez Conde, 2015;).

En esta ocasión, nos centramos en la satisfacción que los futuros docentes muestran hacia la Formación en Competencias Emocionales, que fue medida a través de un Cuestionario de Satisfacción elaborado ad hoc por varios miembros del Grupo GE2O de la Universidad de Salamanca y que ha sido utilizado en investigaciones previas (Torrijos y Martín Izard, 2014).

El Programa de Promoción de Competencias Emocionales para futuros docentes (Pro-Emociona v.2)

El programa Pro-Emociona (v.2) se fundamenta bajo un marco teórico sólido en el que se recogen las principales teorías, modelos y aportaciones de Inteligencia Emocional, Educación Emocional y competencias, así como en la investigación previa y experiencia implementando versiones previas del mismo programa con profesores en ejercicio y/o con otros colectivos (Torrijos et al., 2013).

Su objetivo general se centra en la promoción de una serie de competencias intra e interpersonales en la búsqueda por favorecer el bienestar personal y social de los beneficiarios. Desde el punto de vista intrapersonal se trabaja la conciencia emocional, la regulación emocional y la motivación, y desde la perspectiva interpersonal, se trabajan principalmente contenidos relacionados con la empatía y las habilidades sociales.

Los contenidos del programa (Tabla 1) se desarrollan a lo largo de 30 horas presenciales bajo un enfoque metodológico de carácter práctico y experiencial, donde se pone a disposición de los futuros docentes (estudiantes del Master de Profesorado en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas) toda una serie de actividades, dinámicas y juegos cooperativos en las que a través de su participación van profundizando en la promoción de las competencias anteriormente señaladas.

Tabla 1. Muestra de alumnos por nivel educativo y media de edad global.

Bloques temáticos	Contenidos
I. Aproximación a la Inteligencia Emocional	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué es Inteligencia Emocional? Conceptos previos. - Componentes de la Inteligencia Emocional: Enfoques y modelos - ¿Cuándo y cómo desarrollar la inteligencia emocional?
II. El reconocimiento de emociones.	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué son las emociones y como se producen? - El papel de las emociones en la vida cotidiana. - Estrategias de regulación emocional: Cómo evitar estar a merced de las emociones incontroladas.
III. La regulación emocional	<ul style="list-style-type: none"> - El uso de las afirmaciones positivas. - Enfocarse en positivo. La clarificación de pensamientos limitantes.
IV. De la emoción a la acción: Automotivación	<ul style="list-style-type: none"> - Factores que influyen en la motivación. - Encaminarse al logro de objetivos: comunicación intrapersonal. - Compromiso y responsabilidad.
V. Actuar con responsabilidad: Empatía	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocer emociones en los otros, la clave para dar una respuesta empática.
VI. La competencia social: Interactuar de forma efectiva	<ul style="list-style-type: none"> - La comunicación afectiva, algunas claves para manejar la escucha activa. - Comunicación asertiva: el respeto por uno mismo y por los otros. - Feedback positivo y negativo: cumplidos, críticas y peticiones difíciles.

En el diseño del programa, la evaluación constituye uno de los elementos principales, que nos permitirá no sólo comprobar la eficacia de nuestra propuesta formativa, sino introducir mejoras de cara a futuras intervenciones. En esta ocasión nos centramos en la evaluación de la satisfacción de los participantes hacia este tipo de formación, medida a través de un Cuestionario de Satisfacción que es implementado de forma online utilizando como soporte la plataforma google drive.

Muestra

La muestra participante de nuestro estudio está formada por 25 estudiantes del Master Universitario de Profesor en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación

Profesional y Enseñanza de Idiomas de la Universidad de Salamanca, que decidieron participar de forma voluntaria en el estudio.

El número reducido de la muestra queda justificado de acuerdo a la naturaleza del Programa Formativo y, principalmente, por la metodología utilizada en el curso. Inicialmente, se interesaron por la formación 77 estudiantes de los 213 matriculados en el Máster de Secundaria en el curso académico 2014/2015, seleccionándose los 25 participantes de acuerdo al orden de inscripción, la especialidad docente para la cual se forman o su disponibilidad para asistir a las sesiones presenciales se distribuyeron en 10 sesiones intensivas (de 3 horas de duración) durante los meses de Abril y Mayo de 2015.

De los 25 participantes, 20 eran mujeres (74.1% de la muestra) y 7 hombres (25.9%), con una edad media situada entre los 24 y 25 años de edad ($M=24.48$; $SD= 1.47$). En función del área de conocimiento, un 48% pertenecían al área de humanidades, un 32% a ciencias y un 20% a sociales, diferencias muestrales que son representativas de acuerdo a la diversidad que caracteriza a la población de referencia.

El Cuestionario de Satisfacción hacia la Formación en Competencias Emocionales

Con objeto de profundizar en torno a la satisfacción de los participantes hacia la formación recibida se utilizó un procedimiento de encuesta. En el diseño del instrumento participaron los dinamizadores del programa, contando con la colaboración de varios miembros del Grupo de Investigación y Evaluación Educativa (GE20) de la Universidad de Salamanca.

En primer lugar y previo a la elaboración de las preguntas se definieron las dimensiones así como las variables o aspectos específicos de medición (Tabla 2).

Tabla 2. Dimensiones/Variables del Cuestionario

Dimensiones	Variables
Aspectos didácticos	Conocimientos autopercebidos
	Competencias
	Grado de aprendizaje
	Metodología
Recursos organizativos	Temporalización
	Coordinación
Recursos personales	Competencia de los dinamizadores
Satisfacción	Nivel de satisfacción global
	Recomendación de la formación
	Aumento de la motivación hacia la formación

Acordadas las variables a tener en cuenta en el diseño del instrumento, se adoptó la decisión de combinar preguntas cerradas (en escala tipo Likert de 5 puntos), con otras

preguntas abiertas, con objeto de realizar un tratamiento cuantitativo de los datos y profundizar, a través del análisis cualitativo de la información, en la valoración de los distintos aspectos u en los motivos que llevan a los profesores a inclinarse por una u otra respuesta.

En la revisión del instrumento, que finalmente es implementado de forma online utilizando como soporte la plataforma google drive, participaron 7 expertos en materia de evaluación de programas y en diseño, aplicación y validación de pruebas, quienes valoraron positivamente el instrumento, considerándolo adecuado para la investigación aunque con distintas matizaciones que se tuvieron en cuenta en su versión final.

Resultados

El Cuestionario de Satisfacción hacia la Formación fue respondido por los 25 participantes. El 32% de la muestra manifestó haber asistido a todas las sesiones, del 68% restante, 12 participantes se ausentaron en 1 sesión, 4 participantes en 2 sesiones y solamente 1 de los estudiantes declaro no haber asistido a 3 de las 10 sesiones presenciales.

Presentamos a continuación los resultados de acuerdo a cada una de las dimensiones identificadas anteriormente.

Valoración de los aspectos didácticos del programa

En cuanto a la valoración de los estudiantes sobre el grado de conocimientos adquirido tras la formación encontramos que el 72.0% de la muestra (18 de los 25 participantes) lo consideraba alto, un 16% lo valoro como muy alto y un 12% de los encuestados lo considero suficiente.

De acuerdo a su valoración en torno a la adquisición o mejora de cada una de las competencias trabajadas recogidas en la Tabla 3, podemos observar que en todas ellas valoran un nivel alto de conocimientos (con puntuaciones medias superiores a 3.88 sobre una escala de 5 puntos), sobretodo en cuanto a reconocimiento de las emociones propias o la empatía, siendo la regulación emocional la competencia en la que menor nivel de aprendizaje informan, algo que puede deberse a que es la competencia en la que mayores necesidades informaron en la fase pretest del estudio.

Tabla 3. Estadísticos descriptivos del nivel de conocimientos adquiridos en cada una de las competencias

	Conocimiento emociones propias	Conocimiento emociones de los otros	Regulación Emocional	Empatía	Habilidades de comunicación
M	4.40	4.08	3.88	4.28	4.08
SD	0.76	0.91	0.60	0.74	0.81
N	25	25	25	25	25

Al preguntarles por las razones por las que justifican la valoración de dicho nivel de aprendizaje encontramos como motivos principales el desconocimiento previo que tenían en cuanto a estos temas o adquirir consciencia de estos aprendizajes, de acuerdo a respuestas como las que se citan a modo de ejemplo a continuación:

Creía que conocía mis emociones y que estas eran lo mismo que los sentimientos, pero con este curso me he dado cuenta de que no. Esto ha hecho que tanto para mí mismo como para los demás me sea menos difícil reconocer esas emociones. En cuanto a las habilidades de comunicación y la empatía he de decir que ponerse en el lugar del otro hace ver las cosas con mucha más perspectiva y ahora cuento con una diplomacia verbal que antes no tenía (Participante_7_SEC).

Los participantes conciben los contenidos como útiles e interesantes ($M=4.48$; $SD=0.65$), considerando que facilitan el bienestar personal y social, en el sentido de favorecer estrategias de resolución de conflictos y, por lo tanto, de mejora de las relaciones interpersonales, tanto desde el punto de vista profesional como personal:

Desde mi punto de vista son unos contenidos muy útiles; si aprendemos a regular nuestras emociones y a estar bien con nosotros mismos podremos estar bien con los demás, tanto en el ámbito profesional como en el personal (Participante_4_SEC).

Hemos trabajado tanto para aplicarlos a la vida personal como a la vida profesional, y creo que es importante y útil en ambos casos. Puedo decir que en mi vida personal he intentado utilizar algunas de las estrategias aprendidas y me han servido para mejorar relaciones tanto con los demás como conmigo misma (Participante_10_SEC).

La metodología didáctica es uno de los aspectos mejor valorados ($M=4.68$; $SD=0.48$) donde todos los participantes la consideraron adecuada de acuerdo a los objetivos del curso.

Valoración de los recursos materiales y organizativos

En cuanto a la duración de la formación, encontramos que el 68% de la muestra la valoraba como adecuada, un 28% corta y solamente un participante percibía que era larga.

La organización y coordinación del curso se constituyó como otro aspecto valorado favorablemente, con una puntuación media de 4.60 sobre 5 (SD=0.50).

Valoración de los recursos personales

Otro de los aspectos mejor valorados hace referencia a la evaluación de los participantes acerca del nivel de competencia de los dinamizadores de la formación (M=4.84; SD=0.37), donde el 84% la percibía como muy alta y el 26% restante como alta.

Satisfacción general

Al preguntarles por su valoración entorno al nivel de satisfacción global encontramos que el 68% de la muestra indicaron estar muy satisfechos, el 32% restante manifestaron estar satisfechos o altamente satisfechos (M=4.64; SD=0.57). Entre las razones por las que justifican dicho nivel de satisfacción nos encontramos comentarios como:

Aunque estoy falto de muchos conocimientos relacionados con lo visto y me gustaría aprender más, eso también se lo atribuyo al curso, el hecho de que me haya picado la curiosidad para saber más. Estoy satisfecho por lo aprendido, por la gente que he conocido, por la metodología y por lo que ya puedo aplicar a mi propia vida personal, lo cual ya me está ayudando (Participante_3_SEC).

El 100% de la muestra manifestó que recomendaría el curso a otras personas, aludiendo entre sus razones a la metodología utilizada, a los aprendizajes que se promueven en la formación o a la necesidad de que este tipo de formaciones se incluyan dentro de la formación oficial que reciben en el máster. Del mismo modo, todos los participantes indicaron que la formación les había servido para aumentar su motivación para seguir formándose y desarrollando su Inteligencia Emocional.

Me gusta la competencia emocional, creo y afirmo que es una herramienta muy poderosa para poder seguir creciendo como personas y sociedad. Y espero que se siga potenciando y que en algún momento a lo largo de la etapa de Primaria o de Secundaria empiece a haber algún tipo de asignatura que permita a los alumnos y alumnas a conocerse mejor a sí mismos, regular sus emociones y aprender herramientas de dialogo (Participante_10_SEC).

Discusión y conclusiones

De acuerdo a los resultados anteriormente planteados, podemos concluir los futuros docentes muestran un alto grado de satisfacción hacia la formación en competencias

emocionales. Los docentes son conscientes de la utilidad que tienen los contenidos trabajados y el desarrollo de estas competencias tanto para su entorno profesional como personal.

Los estudiantes participantes en el estudio perciben un grado alto de aprendizaje en todas las competencias y muestran un notable interés por seguir profundizando en el desarrollo de éstas. Manifiestan un alto grado de satisfacción hacia la metodología utilizada, hacia la organización y hacia los responsables del proceso formativo; lo cual muestra indicios de la importancia y necesidad de que los programas de Educación Emocional estén dinamizados por personal experto que posean los conocimientos y las habilidades necesarias para implementar técnicas activas y participativas que realmente promuevan el aprendizaje cooperativo de los participantes, aspectos ya reseñados por expertos en el diseño y evaluación de programas (Álvarez González et al., 2001; Nelis, Quidbach, Mikolajczak y Hansenne, 2009; Pérez González y Pena, 2011).

Destacamos que el programa Pro-Emociona (v.2) como estrategia de formación inicial para los futuros docentes fue diseñado y adaptado en función de los resultados de investigaciones previas con otras muestras participantes (Torrijos y Martín Izard, 2014; Torrijos et al., 2013), donde se concedió especial importancia a la evaluación como elemento fundamental de cara no sólo a garantizar la efectividad del programa (midiendo el nivel de desarrollo emocional previo y finalizado el proceso formativo), sino para introducir mejoras específicas y poder mejorar la calidad de la intervención. Dicha estrategia de evaluación fue diseñada ajustándonos al principio de complementariedad metodológica así como teniendo en cuenta las aportaciones de expertos en investigación evaluativa o evaluación de programas como Pérez González (2008) o Pérez Juste (2006).

Por todo ello, conviene tener presente el Cuestionario de Satisfacción presentado constituye uno de los instrumentos utilizados dentro de una estrategia de evaluación compleja (formativa y sumativa) que pretende mostrar evidencias del impacto que los programas de educación emocional tienen en el desarrollo de la competencia emocional y en el bienestar sociopersonal de los participantes, donde los resultados presentados muestran una vez más evidencias suficientes de la satisfacción y necesidad imperante de seguir haciendo énfasis en la educación emocional del profesorado como uno de los puntos claves a la hora de promover una verdadera cultura emocional en los centros educativos, garantizando la calidad de la enseñanza (Bisquerra, 2005; Palomera, Fernández Berrocal y Brackett, 2008; Sutton y Wheatley, 2003).

Bibliografía

- Álvarez González, M. (Coord.), Bisquerra, R., Filella, G, Fita, E, Martínez, F. y Pérez Escoda, N. (2001). *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*. Barcelona: Ciss-praxis.
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19,95-114.
- Bisquerra, R., Pérez González, J. C., & García Navarro, E. (2015). *Inteligencia emocional en educación*. Madrid: Síntesis.
- Cano, E. (2007). *Como mejorar las competencias de los docentes. guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado* (2ª ed.). Barcelona: Grao.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33, 1-10.
- Imbernom, F. (2014). *Calidad de la enseñanza y formación del profesorado: un cambio necesario*. Madrid: Octaedro.
- Mayer, J., Roberts, R.D. y Barsadé, S. (2008). Human abilities: Emotional Intelligence. *Annual review of psychology*, 59, 507-536.
- Nelis, D., Quoldbach, J., Mikolajczak, M. y Hansenne, M. (2009). Increasing emotional intelligence: (How) is it posible? *Personality and Individual Differences*, 47, 36-41.
- Palomero, R., Fernández- Berrocal, P. y Brackett, M. A. (2008). La Inteligencia Emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15, 6 (2), 437-454.
- Palomero, P. (2009). Desarrollo de la competencia social y emocional del profesorado: Una aproximación desde la psicología humanista. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 12 (2), 145-153.
- Pérez-González, J. C. (2008). Propuesta para la evaluación de programas de educación socio-emocional. *Revista Electrónica De Investigación Psicoeducativa*, 6 (2)(15), 523-546.
- Pérez-González, J. C. y Pena, M. (2011). Construyendo la ciencia de la educación emocional. *Padres y Maestros*, 342, 32-35.
- Pérez Juste, R. (2006). *Evaluación de programas educativos*. Madrid: La Muralla.
- Sutton, E.S. y Wheatley, K.F. (2003). "Teacher' emotions and teaching: a review of the literature and directions for future reseach". *Educational Psychology Review*, 15 (4), 327-358.
- Torrado, M. (2004). Estudios de encuesta. In R. Bisquerra (Ed.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 231-257). Madrid: La Muralla.

- Torrijos, P. y Marín Izard, J.F. (2014). Desarrollo de competencias emocionales en el profesorado de Educación Secundaria a través de una intervención por programas. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 15 (1), 90-105.
- Torrijos, P., Martín Izard, J.F., Torrecilla, EM. y Hernández Ramos, JP. (2013). Diseño de un programa de promoción de competencias emocionales. La necesidad de formación del profesorado. En MC. Pérez Fuentes y MM. Molero Jurado (Eds). *Variables Psicológicas y Educativas para la intervención en el ámbito escolar* (pp.243-248). Almeria: Asociación Universitaria de Educación y Psicología.
- Torrijos, P., Martín Izard, J.F., Torrecilla, E.M. y Rodríguez Conde, M.J. (2015). Interés por la promoción de Competencias Emocionales en la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca a través de una intervención por programas. En B. Barredo, R. Bisquerra, N., García Aguilar, A. Giner; N. Pérez Escoda y A. Tey (Coords.). *XI Jornades d'Educació Emocional/XI Jornades de Educació Emocional*. Barcelona, Universitat de Barcelona e Institut de Ciències de l'Educació (pp.162-172). Document electrònic. [Disponible em: <http://hdl.handle.net/2445/65846>].

Efectividad de un programa de educación emocional para el desarrollo de la competencia emocional en estudiantes de primer año de la carrera de Pedagogía en Educación Básica de la Universidad de Playa Ancha, Chile

Effectiveness of a program of emotional education for the development of emotional competence in first-year students of the career of pedagogy in Basic Education at the University of Playa Ancha, Chile

Alejandro Gallardo Jaque

agallardo@upla.cl

Universidad de Playa Ancha, Chile

Resumen. Este estudio con enfoque mixto, de tipo descriptivo, cuasi experimental, sin grupo control, pretende analizar la efectividad de un programa de Educación Emocional para el desarrollo de la competencia emocional en estudiantes de primer año de la carrera de Pedagogía en Educación Básica de la Universidad de Playa Ancha, en el contexto de sus dos primeros talleres de práctica, en los que se implementó un programa de actividades de educación emocional. Los resultados demuestran un avance en los niveles presentados inicialmente en las dimensiones medidas. Además se señalan los aspectos más relevantes del proceso en opinión de estos estudiantes, como la relevancia del tema, dificultades en su aplicación, su proyección en lo laboral, la necesidad de continuar trabajando estas temáticas, cómo las competencias emocionales se relacionan con la motivación y los ambientes de aprendizaje y el rol fundamental que cumple el docente para el desarrollo emocional de sus estudiantes. Se destaca la relevancia de considerar de manera explícita los aspectos socioemocionales en la formación pedagógica, preparando a los futuros maestros para los requerimientos de su entorno laboral.

Palabras clave: competencias emocionales, educación emocional, formación docente.

Abstract. This study with mixed approach, descriptive, quasi experimental, without a control group, tries to analyze the effectiveness of a program of Emotional Education for the development of emotional competence in first-year students of the career of pedagogy in Basic Education at the University of Playa Ancha, in the context of its first two workshops, which implemented a program of emotional education activities. The results show an improvement in levels initially submitted in the measured dimensions. In addition identifies the most relevant aspects of the process in the view of these students as the relevance of the topic, difficulties in its application, its projection in labor, the need to continue working these themes, how emotional competencies relate to the motivation and learning environments and the fundamental role that meets the teacher for the emotional development of their students. It emphasizes the importance of taking explicit account of the aspects socio emotional functions in the pedagogical training, preparing future teachers for the requirements of their work environment.

Key words: emotional competencies, emotional Education, teacher training.

Introducción

Estudios desarrollados en torno al rol docente revelan que las interacciones entre los profesores y sus estudiantes se encuentran impregnadas por la afectividad (Bernal y Cárdenas, 2009), por lo que existiría un posible anclaje para la vinculación afectiva de los alumnos hacia el aprendizaje, la motivación y el desarrollo individual, del mismo modo como las experiencias emocionalmente negativas vividas en la relación profesor-alumno causarían una desmotivación y distanciamiento hacia el aprendizaje. Más allá de esto, las emociones también son relevantes para los profesionales de la educación. Rey y Extremera (2011) buscaron relacionar la inteligencia emocional percibida y la satisfacción con la vida en profesores, encontrando que una adecuada percepción emocional del profesorado se relaciona positivamente con mayores niveles de satisfacción vital.

Pensando en las implicancias que esto tendría para el desarrollo de este tipo de competencias en la Educación Superior. Castejón, Cantero y Pérez (2008) desarrollaron un estudio para establecer el perfil de competencias socioemocionales en estudiantes universitarios pertenecientes a diferentes ámbitos académicos, encontrando diferencias significativas en los aspectos de inteligencia emocional considerados. Esto, junto a otras investigaciones realizadas en torno al tema, llevan a plantear la necesidad de incluir de modo explícito la formación en competencias emocionales dentro de los objetivos educativos en la enseñanza universitaria, dado que el integrar estas competencias en las instituciones educativas va aparejado de una adecuada formación inicial y permanente de profesores, con énfasis en lo práctico, como requerimiento para favorecer la efectividad de su quehacer (Palomera, Fernández–Berrocal y Brackett, 2008).

Por ello es que se considera de gran importancia la incorporación de la educación emocional en la formación del profesorado, especialmente en los niveles de Infantil y Primaria, dado el carácter preventivo que presenta dicha educación, proponiendo la inclusión de una supervisión experta dentro de las prácticas de magisterio, donde se forme al alumno en su gestión emocional, ayudándole a desarrollar su labor docente desde la autoreflexión y el autocontrol emocional consciente, apuntando a la creación de un clima adecuado en el aula y al desarrollo de las competencias emocionales en los discentes (Suberviola-Ovejas, 2012). Se hace necesario entonces, que esta formación contemple la entrega de herramientas que permitan desarrollar procesos de análisis y discusión conjunta para comprender y gestionar mejor su realidad educativa, considerando circunstancias emocionales, afectivas y relacionales, de las que se debe ir tomando conciencia a lo largo del desempeño profesional (Pérez-Cabaní, Reyes y Juandó, 2001)

Lo anterior lleva a pensar en que se requiere evaluar si a los alumnos realmente se les permite desarrollar las competencias emocionales que van a necesitar y si el profesorado universitario está capacitado para ello (Peñalva, López y Landa, 2013). Derivado de esto, la evidencia muestra que aunque en alguna medida son tomadas en cuenta, las competencias emocionales ocupan un lugar menor en el conjunto de competencias docentes, relevando la necesidad que se destine algo más de atención a las competencias relacionadas con las capacidades emocionales de tipo intrapersonal, dado que constituyen la base de un desarrollo profesional sano y duradero.

A partir de lo anterior, las competencias emocionales deberían adquirir sentido como parte del desarrollo de los programas de estudio en la educación universitaria, entendiéndolas como acciones complejas y evaluables, que implican combinar diferentes tipos de conocimiento, configurándose como horizonte del aprendizaje. Esto hace necesario que, para asegurarlas como referentes, estas competencias, como un saber hacer más allá del conocimiento, se relacionen con otros conceptos del proceso educativo. Una forma de visualizar esta relación sería un modelo que plantee las competencias coincidiendo con los objetivos en la planificación, como referente de las actividades de aprendizaje durante la acción y que en la evaluación, los resultados de aprendizaje muestren el nivel de competencia adquirido (Pérez-Cabaní, Juandó y Palma, 2014)

En síntesis, es necesario asumir como una tarea necesaria el desarrollo de las competencias socioemocionales y los contextos educativos aparecen como los lugares privilegiados para promover estas habilidades que contribuirán de forma positiva al bienestar personal y social de los sujetos. Como señalan Casullo y García (2015), se requiere considerar la importancia de desarrollar habilidades emocionales en el aula, integrando este aspecto junto a otras variables personales y sociales (motivación, habilidades cognitivas, expectativas, redes de apoyo, entre otras), que han mostrado asociación con el éxito en el ámbito educativo.

Desarrollo

El presente trabajo se enmarca en el proceso de Innovación Curricular de las carreras pedagógicas de la Universidad de Playa Ancha, Chile, que focaliza su acciones en la formación integral de los estudiantes, lo que lleva a proyectar nuevas prácticas y experiencias de formación personal, académica y profesional que implican la recomposición de sus estructuras internas en cuatro ejes transversales de competencias: Nucleares, Disciplinarias, Sello y Prácticas.

La reestructuración del Eje de Prácticas se realiza a partir de tres líneas transversales: habilidades socioemocionales, área pedagógico-didáctica y habilidades de investigación

pedagógica. En cuanto a la línea socioemocional, ésta se focaliza en el desarrollo de las competencias emocionales, requeridas por el profesional de la educación, para lo cual se basa en el modelo teórico de competencia emocional de Bisquerra y Pérez (2007), estructurado en torno a cinco dimensiones: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía personal, habilidades sociales y habilidades para la vida y el bienestar, abordadas de manera que formen parte de los diferentes contextos y niveles del quehacer pedagógico.

Tomando en cuenta lo anterior, los dos primeros programas formativos del Taller Integrado de Formación en la Práctica, nivel I (primer semestre) y nivel II (segundo semestre), tienen como propósito iniciar al estudiante de pedagogía, en cuanto al reconocimiento de sus características personales y competencias emocionales, contribuyendo a la construcción de su identidad profesional a través de un proceso reflexivo, lo que le permitirá iniciar su paso de estudiante a profesional en formación, a través del análisis de sus propias emociones y las de los demás

Para aportar a este proceso de aprendizaje y autoconocimiento del estudiante y al mejoramiento continuo de los procesos formativos que se implementan en los talleres de prácticas a través del análisis de los logros y necesidades de los estudiantes, se plantea un estudio con enfoque mixto, de tipo descriptivo, cuasi experimental, sin grupo control, que busca como objetivo general analizar la efectividad de un programa de educación emocional para el desarrollo de la competencia emocional en estudiantes de primer año de la carrera de Pedagogía en Educación Básica de la Universidad de Playa Ancha. A partir de este propósito, se plantean los siguientes objetivos específicos:

1. Contrastar los resultados obtenidos por los estudiantes de 1º año de Pedagogía en las dimensiones de atención, claridad y reparación, al inicio de su formación (marzo) y al final del primer semestre (julio).
2. Contrastar los resultados obtenidos por los estudiantes de 1º año de Pedagogía en las dimensiones de conciencia emocional, regulación emocional, autonomía personal, habilidades sociales y habilidades para la vida y el bienestar, al inicio de su formación (marzo) y al final del primer año de estudios (diciembre).
3. Determinar las percepciones y opiniones de los estudiantes de 1º año de Pedagogía en relación a los resultados obtenidos en el programa de educación emocional desarrollado en los dos primeros niveles del Taller Integrado de Formación en la Práctica.

A fin de cumplir con estos objetivos, se utilizan tres instrumentos:

- El Trait Meta Mood Scale-24 (Extremera, Fernández-Berrocal y Ramos, 2004), que es una adaptación del TMMS-48 desarrollado por Mayer y

Salovey en 1990. La escala se compone de 24 ítems agrupados en 3 dimensiones: Atención a los sentimientos, entendida como el grado en que las personas creen prestar atención a sus emociones y sentimientos; Claridad emocional, referida a cómo las personas creen percibir sus emociones y Reparación de las emociones, definida como la creencia del sujeto en su capacidad para interrumpir y regular estados emocionales negativos y prolongar los positivos. El instrumento ha mostrado adecuados indicadores de fiabilidad y validez, en sucesivas aplicaciones, con coeficientes de consistencia interna alfa de Cronbach superiores a .80, y correlaciones significativas entre todas las dimensiones del instrumento ($p \leq .01$). En el contexto de Chile, se ha podido demostrar que la escala TMMS-24 posee buenas características de confiabilidad y validez de constructo en una población de estudiantes universitarios, confirmando el modelo teórico propuesto por sus autores (Espinoza, Sanhueza, Ramírez, y Sáez, 2015).

- Cuestionario de Desarrollo Emocional para Adultos (CDE-A), desarrollado por el Grupo de Investigación en Orientación Psicopedagógica (GROP) de la Universidad de Barcelona. El instrumento es un autoinforme basado en el modelo teórico de educación emocional desarrollado por Bisquerra y Pérez (2007), que consta de 48 ítems, cada uno se califica en una escala Lickert de 0 a 10, proporcionando una puntuación global y otra para cada una de las cinco dimensiones del modelo: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias para la vida y el bienestar, informándose medidas de fiabilidad (alfa de Cronbach) de 0.92 para la escala completa y superior a 0,69 para cada una de las cinco dimensiones del modelo (Pérez-Escoda, Filella, Alegre y Bisquerra, 2012).
- Bitácora de los estudiantes, en la cual se registran las actividades realizadas, así como las opiniones y reflexiones en relación al proceso desarrollado, las cuales son analizadas aplicando técnicas cualitativas siguiendo la metodología de la inducción analítica bajo el enfoque de la Teoría Fundamentada, un método de análisis cualitativo de las observaciones registradas por escrito (Glasser y Strauss, 1967; Strauss y Corbín 2002). Se partió de una codificación abierta que dio origen a un sistema de categorías emergentes.

Estos instrumentos se aplican a una muestra de 32 estudiantes (28 de sexo femenino y 5 de sexo masculino) que ingresan en el año 2015 a 1° año en la carrera de Pedagogía en Educación Básica de la Universidad de Playa Ancha y que responden a dos aplicaciones de

cada uno de los cuestionarios; en el caso del TMMS-24, en marzo, al inicio de las actividades de su formación y en julio, al cierre de su primer semestre de estudios; en el caso del CDE-A, en marzo, también al inicio de las actividades de su formación y en diciembre, al cierre de su primer año de estudios, después de haber cursado los dos primeros niveles de los Talleres Integrados de Formación en la Práctica. En el caso de la Bitácora, la información se recogió a partir de la revisión periódica que se realizó de este instrumento.

Resultados

Para el caso de la **TMMS-24**, se presentan los resultados obtenidos en cada una de las dimensiones del instrumento aplicado, contrastando los datos al inicio y cierre del primer semestre de estudios y complementando con las categorías de análisis establecidas.

Tabla 1. Resultados dimensión Percepción/Atención

ATENCIÓN	Inicio		Cierre	
	f	%	f	%
Presta poca atención	14	43,8	6	18,8
Adecuada atención	18	56,2	24	75
Presta demasiada atención	0	0	2	6,2
TOTAL	32	100	32	100

Después de transcurrido un semestre de estudios, si se comparan los resultados obtenidos en la muestra, se observa que aumenta notoriamente el porcentaje de estudiantes que muestra un adecuado nivel de atención de sus emociones (Tabla 1). En relación a quienes prestan poca atención, aparece una clara disminución, lo que podría deberse al efecto del programa implementado, que les permitiría un desarrollo favorable al respecto. En cuanto a quienes prestan demasiada atención a sus emociones, llama la atención que al inicio del período de estudios no aparecen estudiantes en esta categoría, lo que sí ocurre al finalizar el semestre, lo que estaría demostrando que para estos sujetos habría una excesiva focalización en lo emocional luego de haber trabajado este aspecto en el programa.

El análisis de contenido de las reflexiones volcadas por los estudiantes en sus bitácoras al trabajar esta dimensión, da lugar a las siguientes categorías:

- **Proyección hacia lo laboral.** Lo que se refleja en las siguientes citas: “la capacidad de identificar las emociones adquiridas en práctica es de mucha utilidad a la hora de desempeñar nuestra profesión”(E3), “para poder ayudar a toda persona que lo requiera, sobre todo a niños tan pequeños como mis alumnos”(E11), “Este tema de sentir las emociones muy fuertes me puede jugar un poco en contra en lo

laboral”(E16), “en un futuro en nuestro trabajo tendremos que ser capaces de identificar emociones y sentimientos en nuestros estudiantes”(E21), “llevo esto al lado pedagógico, viéndome a mí como profesora”(E28).

- **Se requiere darle más importancia.** Se visualiza en: “el tema de las emociones está subvalorado y generalmente miramos las emociones como algo trivial, cuando en realidad estas son complejas”(E4), “es sumamente importante para cada uno de nosotros saber qué estamos sintiendo, el poder identificar lo que sentimos nos permite no solo conocernos mejor , sino que permite no caer en la confusión de lo que sentimos”(E19), “es importante saber identificar nuestros sentimientos”(E23).
- **Se necesita trabajar más.** Observada a través de “entendí que aún me falta instruirme en más tipos de emociones”(E1), “quisiera mejorar y así tener un manejo de mis emociones”(E8), “tengo que trabajarlo más para así poder darme cuenta de las cosas que hago mal y las que hago bien”(E11), “debo practicar a diario reconociendo las emociones de las personas que me rodean”(E15).
- **Dificultades.** Reflejadas en “lamentablemente a pesar de conocer las emociones existentes no tengo la capacidad de expresarlas”(E7), “toma un tiempo el poder definir las emociones”(E15), “reconocer las emociones me resultó no tan fácil”(E23), “ante cualquier situación, es muy difícil controlar nuestra primera reacción emocional”(E31).

Tabla 2. Resultados dimensión Comprensión/Claridad

CLARIDAD	Inicio		Cierre	
	f	%	f	%
Mejorar claridad	10	31,25	3	9,4
Adecuada claridad	18	56,25	25	78,1
Excelente claridad	4	12,5	4	12,5
Total	32	100	32	100

Al analizar los resultados en esta dimensión, luego de transcurrido un semestre, aparece un claro incremento en la proporción de sujetos que muestra una adecuada claridad en relación a sus emociones (Tabla 2). Además, aparecería un efecto favorable del desarrollo del programa, al disminuir la proporción de quienes deben mejorar y al mantenerse el porcentaje de quienes exhiben una excelente claridad, asociada a la comprensión de sus emociones.

Al trabajar esta dimensión, el análisis de contenido de las reflexiones volcadas por los estudiantes en sus bitácoras, da lugar a las siguientes categorías:

- **Aprendizajes desarrollados.** Se evidencian en “he logrado tener más valor para expresar mis emociones” (E12), “me ha ayudado a diferenciar mis emociones de otras que no presento en mi diario vivir”(E17), “puedo analizarme e identificar las que me cuestan trabajo expresar y conocerlas más a fondo”(E20), “comprendí y llegué a la conclusión por qué no manifiesto algunas de mis emociones”(E25).
- **Dificultades.** Se destacan al señalar “no es un problema solamente para mí, ya que muchos de mis compañeros también reconocieron tener dificultades para expresarse”(E5), “pude descubrir que habían algunas que estaban ocultas y que costaban mayor trabajo identificarlas y expresarlas”(E9), “la mayoría de las veces es difícil por muchos motivos saber cuál es la emoción que nos invade”(E22).
- **Relevancia.** Surge a partir de las expresiones “comprender mis emociones es muy necesario para tener una vida equilibrada”(E2), “es necesario poder comprender las emociones, no solo de manera teórica, sino que también en la práctica, deduciendo e infiriendo”(E13), “es importante que yo pueda comprender mis emociones ya que si no identifico ni comprendo que es lo que yo estoy sintiendo no voy a poder reaccionar de la mejor forma”(E16), “es algo tan trascendental, porque nos da herramientas para poder regular nuestras emociones y relacionarnos con los demás”(E29), “saber esto nos hace muy bien”(E30).
- **Proyección en lo laboral.** Se visualiza al señalar “me ayudará a tener una actitud positiva frente a mis alumnos al saber qué es lo que siento”(E7), “como profesora tendré que ser capaz de comprender qué le sucede a mis alumnos”(E13), “al momento de uno trabajar con niños es imposible tener emociones negativas”(E14), “cuando tenga que estar frente a un estudiante que sienta emociones negativas, trataré de comprenderlo y ayudarlo a superar ese momento desagradable y enseñarle que siempre hay soluciones para los problemas”(E21), “no me gustaría ser de las típicas profesoras histéricas con problemas sin solucionar y sin enfrentarlos, con licencias por estrés y desahogándose en el aula”(E24), “cuando ya sea profesora creo no me costará tanto realizar esto”(E31).

Tabla 3. Resultados dimensión Regulación/Reparación

REPARACIÓN	Inicio		Cierre	
	f	%	f	%
Mejorar su regulación	9	28,1	2	6,2
Adecuada regulación	19	59,4	24	75

Excelente regulación	4	12,5	6	18,8
Total	32	100	32	100

De manera similar a los resultados encontrados para las anteriores dimensiones, en este caso aparece claramente una diferencia asociada al desarrollo de un programa que contempla la regulación de las emociones (Tabla 3). En la muestra aumenta el porcentaje de estudiantes con una adecuada reparación, en tanto que se observa muy notoriamente una disminución de quienes deben mejorar y un leve aumento en la proporción de sujetos que luego del programa aparecen con un excelente nivel en este aspecto.

Las reflexiones volcadas por los estudiantes en sus bitácoras al trabajar esta dimensión, dan lugar a las siguientes categorías surgidas del análisis de contenido:

- **Relevancia.** Se destaca al considerar las expresiones “es necesario tener la capacidad de regular las emociones tanto positivas como negativas para no equivocarnos al decidir las cosas que haremos en nuestro diario vivir”(E6), “es importante que podamos tener mecanismos de autorregulación que no interrumpan nuestras vidas diarias”(E17), “considero que es fundamental tener una regulación de las emociones porque es un elemento clave para la conducta emocional”(E26).
- **Requerimientos.** Reflejados en “para poder regularnos creo que es necesario primero conocernos para saber cuales son emociones que provocan dificultades en nuestro actuar e influyen de manera negativa en nuestra vida”(E14), “Lo que creo debo hacer ante estas situaciones es observar, pensar, analizar”(E18), “este mecanismo solo funcionara si estamos convencido de lo que nos dijimos”(E21), “hay que encontrar un balance en la forma en que expresamos cada emoción, con la reacción y la expresión de cada emoción en la medida justa”(E25), “para mí el secreto de la regulación de las emociones está en que las personas sean capaces de relajarse y poner la mente serena en situaciones un tanto estresantes, poder llenar la mente de pensamientos positivos y calmarse”(E29).
- **Dificultades.** Aparecen cuando se toma en cuenta que “siento que aún no tengo la madurez suficiente para regular mis emociones positivas ni negativas”(E1), “una inseguridad ligada de la mano con la preocupación al pensar que este tipo de situaciones me puede acontecer a mí en una sala de clases y no sabré reaccionar frente a estas problemáticas”(E4), “lamentablemente nosotros estamos constantemente tirándonos mensajes negativos los cuales afectan indudablemente en nuestros emociones”(E20), “puede que a veces sea difícil lidiar con la regulación de las emociones en la vida”(E23), “es más difícil de trabajar que los demás pasos”(E32).

- **Proyección en lo laboral.** Se visualiza en las expresiones “creo que me serviría de mucho hacerlo, sobre todo ahora que me relacionaré con niños y seré un modelo a seguir”(E5), “un arrebató de mis emociones puede dañar emocionalmente a un niño”(E8), “como futura profesora debo saber reaccionar de la mejor forma posible ante cualquier situación que se me presente, ya sea dentro o fuera del aula de clases”(E11), “en un futuro me enfrenaré a distintos cursos y tengo claro que no todos serán el “ideal” con pequeños tranquilos, alegres, obedientes y respetuosos”(E16), “nosotros como futuros pedagogos no podemos reaccionar de esa manera tan violenta ante situaciones así, sobre todo porque nosotros seremos profesores de niños de básica los cuales necesitan un buen ejemplo”(E26).

En el caso del **Cuestionario de Desarrollo Emocional para Adultos (CDE-A)**, se presentan los resultados obtenidos en cada una de las dimensiones del instrumento aplicado, contrastando los datos al inicio y cierre del primer año de estudios y complementando con las categorías de análisis establecidas a partir de las conclusiones establecidas en sus bitácoras (Tabla 4).

Tabla 4. Resultados dimensiones CDE-A

	Media Marzo	Media Diciembre
Total CDEA	6,47	6,98
Conciencia	6,77	7,62
Regulación	5,95	6,36
Comp. Social	6,42	6,74
Autonomía	6,45	6,99
Comp.Vida	7,05	7,67

Aunque en algunos casos se evidencia de manera leve, en todas las dimensiones del instrumento, así como en el resultado total, se observa un incremento en la media de puntajes al comparar los datos al inicio del primer Taller con la información obtenida al cierre del primer año, haciendo notar los beneficios de haber trabajado durante dos semestres en relación a la educación emocional de los futuros profesores. La dimensión con mejores resultados fue Conciencia emocional (con un incremento de 0,85), mientras que en Competencia Social aparece el menor avance (con un incremento de 0,32), mostrando un aspecto sobre el cual haría falta profundizar más.

El análisis de contenido de las conclusiones elaboradas por los estudiantes en sus bitácoras al trabajar las cinco dimensiones del modelo, habla de la manera cómo los

estudiantes sitúan las competencias socioemocionales, lo que da lugar a las siguientes categorías:

- **Relación con el ambiente de aprendizaje.** Observado en las expresiones “un clima escolar en donde las emociones sean positivas provocará un mejor aprendizaje y convivencia escolar”(E5), “se debe crear un ambiente de respeto donde reinen las emociones”(E12), “si descargamos nuestro enojos o emociones en los estudiantes ellos se expresaran de forma mutua que no les gustara la clase y creara un mal ambiente de aprendizaje, dificultando el trabajo del profesor y el aprendizaje del estudiante”(E18), “construir un ambiente de enseñanza y aprendizaje mutuo, haciendo que los niños y niñas puedan desarrollar más tempranamente el manejo de emociones y poder tener una clase más amena”(E23).
- **Relación con la motivación.** Se visualiza en “las emociones cumplen un papel fundamental en las enseñanza y aprendizaje de los niños ya que a través de ello reflejamos la motivación y la forma la cual enseñamos la clase”(E13), “puede provocar que el alumno le preste mayor atención y se logre el aprendizaje deseado”(E17), “uno no aprende aquello que no motiva, y si algo no motiva se debe a que no genera emociones positivas”(E28).
- **Rol del docente.** Aparece al considerar que “es esencial que el docente presente emociones positivas, ya que es el protagonista principal del desarrollo del niño”(E6), “el docente puede marcar la infancia o vida de un alumno por su trato, como docentes somos sumamente responsables del proceso enseñanza aprendizaje de nuestros estudiantes”(E14), “es fundamental que el(a) profesor(a) pueda ser un aporte vital para que ellos puedan manejar todas las herramientas necesarias para “vivir felizmente con las emociones”(E21), “es fundamental que el docente desarrolle la autorregulación emocional en él y en sus educandos, desde sus ejemplo”(E29), “el docente debe trabajar constantemente en tener un buen manejo de las emociones”(E31).

Discusión y Conclusiones

Tomando en cuenta los resultados obtenidos en los instrumentos utilizados en el estudio, relacionados con sus competencias socioemocionales, cabe destacar los puntos señalados a continuación.

Comenzando por la aplicación del instrumento de autoinforme de la inteligencia emocional percibida (TMMS-24), previo y posterior al trabajo realizado durante el primer semestre de formación profesional de estudiantes de la carrera de Pedagogía en Educación Básica, en la dimensión de Atención, asociada a la percepción emocional, se observa una mejora en relación a las condiciones iniciales, ya que pese a aparecer al final

del semestre una pequeña proporción de sujetos que prestan demasiada atención a sus emociones, aumenta la proporción de quienes presentan un adecuado nivel y se nota una clara disminución en quienes presentaban déficits al respecto. En la dimensión de Claridad, que se asocia a la comprensión emocional, se hace palpable el efecto positivo del trabajo desarrollado en el semestre, al disminuir la proporción de estudiantes que presentaban inicialmente un deficiente nivel en este aspecto, incrementándose la proporción de quienes exhiben ahora una adecuada claridad, en tanto que permanece sin variación el porcentaje de quienes aparecen con una excelente claridad. En la tercera dimensión, de Reparación, asociada a la regulación emocional, es donde también se visualiza notoriamente la mejora al finalizar el semestre, ya que disminuye a menos de la mitad el porcentaje de estudiantes que deben mejorar en este aspecto y aumenta claramente la proporción de quienes ahora exhiben una adecuada reparación y de quienes declaran poseer un excelente nivel en esta dimensión.

Tomando en cuenta el análisis de contenido de las reflexiones realizadas por los estudiantes en sus bitácoras, en relación a la percepción, comprensión y regulación de las emociones, aparecen algunas categorías en común, como la relevancia del tema, pese a algunas dificultades en su aplicación y su proyección en lo laboral, destacándose la necesidad de continuar trabajando estas temáticas.

Los resultados obtenidos en el Cuestionario de Desarrollo Emocional evidencian un avance en todas las dimensiones medidas, más notorio en el caso de la Conciencia Emocional y más bien discreto en el caso de Competencia Social, lo que refuerza la necesidad de continuar trabajando en torno a los aspectos contemplados en el modelo, más aún cuando desde el análisis de las reflexiones de los futuros profesores se destaca cómo las competencias emocionales guardan relación con la motivación y los ambientes de aprendizaje, relevando el rol fundamental que cumple el docente para el desarrollo emocional de sus estudiantes.

Como conclusión, en relación al objetivo general planteado para este trabajo, se logró analizar la efectividad de un programa de educación emocional para el desarrollo de la competencia emocional en estudiantes de primer año de la carrera de Pedagogía en Educación Básica de la Universidad de Playa Ancha, demostrando avances en las dimensiones y habilidades trabajadas en sus dos primeros semestres de formación, en los cuales se pretendió entregar a los futuros docentes, a través del desarrollo de sus competencias emocionales, una preparación pertinente con los requerimientos de su entorno laboral. Se cumple así con los requerimientos de algunos autores en el sentido que la focalización en las competencias emocionales durante la formación de los profesores constituye la base de un desarrollo profesional sano y duradero, como también respecto a lo señalado por Casullo y García (2015) en relación a la necesidad de trabajar

estos aspectos integrados a otras variables personales y sociales, para una adecuada proyección en el quehacer docente futuro.

Luego de este trabajo queda como desafío el consolidar esta iniciativa, abriendo a cuestionamientos como cuáles son las estrategias más adecuadas para continuar incorporando las competencias emocionales dentro de los objetivos educativos en la formación profesional docente, cómo hacer permanentes los avances logrados y de qué manera se puede proyectar esta tarea al desempeño que tendrán estos profesores con sus estudiantes, más allá de una innovación curricular a nivel universitario.

Bibliografía

- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Bernal, A. y Cárdenas, A.R. (2009). Influencia de la competencia emocional docente en la formación de procesos motivacionales e identitarios en estudiantes de educación secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 2009, 27 (1), 203-222.
- Cassullo, G.L. y García, L.(2015). Estudio de las Competencias Socio Emocionales y su Relación con el Afrontamiento en Futuros Profesores de Nivel Medio. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (1), 213---228.
- Castejón, J., Cantero, M. y Pérez, N. (2008). Diferencias en el perfil de competencias socioemocionales en estudiantes universitarios de diferentes ámbitos científicos. *Revista Electrónica de investigación Psicoeducativa*, N° 15, Vol 6(2), pp 339-362.
Consultado en www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?267
- Extremera, N., Fernández -Berrocal, P. y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version on the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755.
- Espinoza, M, Sanhueza, O, Ramírez, N. y Sáez, K. (2015). Validación de constructo y confiabilidad de la escala de inteligencia emocional en estudiantes de enfermería. *Rev. Latino-Am. Enfermagem* ene.-feb. 2015; 23(1):139-147
- Glasser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Nueva York, USA: Aldine
- Palomera, R., Fernández – Berrocal, P. y Brackett, M. A. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15, Vol 6(2), pp. 437–454.
Consultado en: www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?276

- Peñalva, A., López, J. J. y Landa, N. (2013). Competencias emocionales del alumnado de Magisterio: posibles implicaciones profesionales. *Revista de Educación*, 362. Septiembre-diciembre 2013, pp. 690-712
- Pérez-Cabaní, M.L., Reyes, M. y Juandó, J. (2001). *Afectos, emociones y relaciones en la escuela*. Barcelona, Editorial GRAÓ.
- Pérez-Cabaní, M.L. Juandó, J. y Palma, M. (2014). La formación del profesorado universitario en los parámetros europeos: afrontar un cambio de estructura, de cultura y de identidad profesional. En Monereo, C. (coord.) *Enseñando a enseñar en la Universidad. La formación del profesorado basada en incidentes críticos* (pp. 15-38). Barcelona, Ediciones Octaedro.
- Pérez-Escoda, N., Filella, G., Alegre, A. y Bisquerra, R. (2012). Desarrollo de la competencia emocional de maestros y alumnos en contextos escolares. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(3), pp. 1183-1208.
- Rey, L. y Extremera, N. (2011) El apoyo social como un mediador de la inteligencia emocional percibida y la satisfacción vital en una muestra de profesorado. *Revista de Psicología Social*, 26 (3), pp. 401-412.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y fundamentos para desarrollar la Teoría Fundamentada*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.
- Suberviola-Ovejas, I. (2012). Auto-percepción del profesorado sobre su formación en educación emocional. *Revista de Comunicación Vivat Academia*. Febrero 2012 Año XIV NºEspecial pp. 1154-1167

El Lab 0_6, un espai neuroeducatiu

Lab 0-6, a neuroeducational space

Anna Carballo-Márquez; Gabriel Lemkow-Tovías; Jordi Cantons-Palmitjavila; Imma Brugarolas-Criach; Sílvia Mampel Alandete; Montserrat Pedreira Álvarez.

acarballo@umanresa.cat

Facultat de Ciències Socials de Manresa de la UVic-Universitat Central de Catalunya

Resum. La Neuroeducació és una nova transdisciplina que neix de la interacció de tres àmbits de coneixement diferents, les Neurociències, la Psicologia i l'Educació. L'objectiu principal d'aquesta nova disciplina és la integració o aplicació de l'estudi del desenvolupament neurocognitiu en les ciències de l'educació a fi d'adaptar les pràctiques pedagògiques i els espais d'aprenentatge a la manera d'aprendre del cervell humà. El present estudi pretén analitzar el Lab 0_6, un espai d'aprenentatge orientat a l'educació científica a les primeres edats, com un espai neuroeducatiu que respecta la forma natural que tenen els infants, i els seus cervells, d'aprendre. Aquest espai es compon de diverses propostes d'experimentació amb les que els infants poden interactuar de forma lliure, individualment o en interacció amb altres infants, afrontant reptes que faciliten l'aproximació a diferents fenòmens naturals. El fet que els infants puguin triar lliurement la proposta i s'hi puguin estar l'estona que vulguin i amb qui vulguin, garanteix uns nivells de motivació i concentració òptims per a què s'esdevingui l'aprenentatge. D'altra banda, el fet que els continguts es presentin a través de propostes d'experimentació facilita que tingui lloc un aprenentatge actiu, vivencial, útil i significatiu per als infants, des del moment en què neix de la seva pròpia iniciativa i no ve imposat des de fora. Aquesta metodologia, a més, facilita el desenvolupament de les funcions executives, ja que a l'afrontar una proposta d'experimentació els infants generen hipòtesis, anticipen resultats, planifiquen les seves accions i autoregulen la seva conducta dirigida a un objectiu.

Paraules clau: neuroeducació, experimentació, funcions executives.

Abstract. Neuroeducation is a new transdiscipline that emerges from the interaction of three different areas of knowledge, Neurosciences, Psychology and Education. The main aim of this new discipline is to attempt an integration of the studies on neurocognitive development and the field of education sciences in order to adapt both teaching practices and learning spaces with how the human brain learns. The present study aims to analyze the space Lab 0_6, a learning space oriented to promote experimentation and research in children between 0-6, in order to see whether it can function as a neuroeducational space. The Lab 0_6 consists of several experimentation proposals which children can interact either individually or in interaction with peers in a free-choice situation, facing challenges to facilitate the approach to various natural phenomena. The fact that children can freely choose the proposal and interact with it as long as they want and with whom they want, ensures high levels of motivation and concentration which are critical for optimal learning. Moreover, the fact that the learning contents are presented through experimentation proposals facilitates the active learning, as well as experiential, useful and meaningful situations for children. This methodology also facilitates the development of

executive functions, since the experimentation proposals deal with hypothesis-generation, results anticipation, action-planning and regulation of their behaviour to goal-directed problem solving.

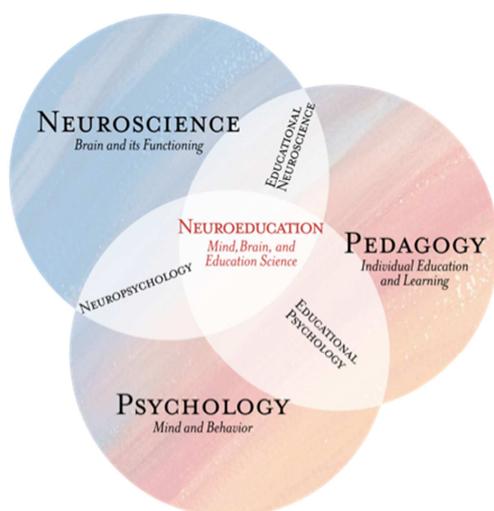
Key words: neuroeducation, experimentation, executive functions.

Introducció

La **Neuroeducació** es considera una nova transdisciplina que neix de la interacció i interrelació entre tres àmbits de coneixement diferents: les neurociències, la psicologia i l'educació.

Figura 1. Disciplines que inclou la Neuroeducació

Font: Tokuhamas-Espinosa, 2011.



De l'àmbit de les Neurociències, la Neuroeducació es nodreix de coneixements sobre com funciona el cervell: organització del Sistema Nerviós, estructura i funcionament del cervell, comunicació neural i neurotransmissors, substrat neurobiològic de funcions cognitives superiors, o bé alteracions subjacents a diferents patologies. Del camp de la Psicologia, utilitza diferents idees i teories sobre el funcionament de la cognició i de la conducta humana: processos mentals com la percepció, l'atenció, l'emoció, la motivació, el pensament,

el llenguatge, la personalitat, els diferents estats de consciència, l'aprenentatge o els trastorns mentals. I de l'àmbit de l'Educació, la Neuroeducació principalment se centra en el desenvolupament de teories i pràctiques pedagògiques que expliquen com funcionen els processos d'ensenyament i aprenentatge: metodologies d'aula, pràctiques educatives, organització i materials, atenció a la diversitat, planificacions, competències bàsiques, habilitats docents, etc. De la intersecció entre aquestes tres disciplines, neix la Neuroeducació, per intentar integrar tots aquests coneixements amb l'objectiu de millorar la pràctica d'aula i facilitar, així, un aprenentatge més eficient i satisfactori.

Si tenim en compte que l'objectiu principal de l'educació és modificar o influir en la conducta humana dels infants en desenvolupament afavorint la seva adaptació al medi social i cultural, i que la base biològica de tota conducta humana és el sistema nerviós, podem concloure doncs, que l'educació pretén modificar, també, el funcionament i l'estructura del cervell. D'aquí que ambdues disciplines estiguin legítimament i

íntimament interrelacionades. En aquest sentit, la Neuroeducació pretén una major integració de l'estudi del desenvolupament neurocognitiu en les ciències de l'educació, partint de la idea que conèixer com aprèn i com funciona el cervell pot millorar la pràctica pedagògica i les experiències d'aprenentatge. Tal com diu Jensen (2010), la clau està en educar tenint el cervell en ment.

D'altra banda, Neurociència i Educació han estat allunyades l'una de l'altra durant molts anys, i tradicionalment els estudis neurocientífics han fet servir un llenguatge i un apropament metodològic a l'estudi de l'aprenentatge aliens i molts llunyans a l'àmbit educatiu real. És per això, que un dels objectius principals de la Neuroeducació és apropar els coneixements neurocientífics a professionals de l'educació per a tendir ponts entre ambdues disciplines i eliminar aquestes barreres que no els han permès interactuar durant aquest temps en què el camp de les Neurociències ha avançat tantíssim.

Un dels àmbits pràctics en què la Neuroeducació es comença a obrir camí és en la creació d'espais d'aprenentatge que respectin la forma natural d'aprendre dels infants i dels seus cervells. En aquest sentit, el present treball pretén estudiar el Lab 0_6, un espai de descoberta, recerca i documentació per a l'educació científica a les primeres edats, inaugurat el passat mes de gener i vinculat als estudis en Educació Infantil de la Facultat de Ciències Socials de Manresa (UVic-UCC), com un espai neuroeducatiu.

El **Lab 0_6** és un espai d'aprenentatge que promou el desenvolupament de les capacitats, habilitats i coneixements dels infants a partir de la presentació de diverses propostes d'experimentació amb les que els infants poden actuar lliurement (Figura 2).

S'entén per experimentació el procediment propi de l'àmbit de la metodologia científica que parteix d'un aprenentatge autònom per part de l'infant i una metodologia d'ensenyament no guiat per part del mestre. En aquest sentit, es basa sobretot en l'observació i en el plantejament d'hipòtesis de treball que han de permetre resoldre algun repte o facilitar la comprensió d'algun fenomen natural.

Una proposta d'experimentació planteja una interacció directa i intencionada per part dels infants sobre la realitat orientada i guiada pel pensament. Directa perquè necessita veure, tocar, produir i transformar, i intencionada perquè no respon al desig només de tocar, sinó a una altra recerca dirigida, amb implicació intel·lectual, amb un procés cognitiu subjacent en el que coincideixen tots els sabers per orientar l'acció cap a la finalitat que es planteja (Pedreira, 2006).

Figura 2. Imatge del Lab 0_6.

Font: Elaboració pròpia.

El Lab 0_6, al considerar-se un espai de ciència, és un espai configurat amb material provinent majoritàriament del món natural i també amb instruments científics (Figura 3), disposat per àmbits temàtics de manera suggeridora, de lliure accés pels nens i nenes i amb una intervenció acurada i respectuosa amb els processos dels infants per part de l'adult. Això suposa una intervenció habitualment individual o en grup petit i no directiva, és a dir, no amb la intenció de dirigir l'acció del/de la nen/a amb visió d'adult sinó amb intenció d'ajudar a què siguin els propis infants els que avancin en el coneixement des de la vessant més pràctica i quotidiana a través de propostes de ciència i experimentació.

Figura 3. Imatges d'algunes propostes d'experimentació del Lab 0_6

Font: Elaboració pròpia.

Pel que fa a les **funcions executives**, és un terme que fa referència a tot un grup d'habilitats cognitives d'alt nivell que supervisen l'execució de conductes exitoses. En aquest sentit, ajuden a concentrar-nos, a atendre diverses fonts d'informació alhora, a monitoritzar errors, a prendre decisions a partir de la informació disponible, a planificar, a anticipar... en definitiva, totes aquelles conductes adaptatives, dirigides a una meta, que permeten inhibir conductes més automàtiques o establertes i permeten l'execució de conductes més flexibles i intencionades per resoldre problemes o situacions novedosos (Lezak, 1995; Mesulam, 2002).

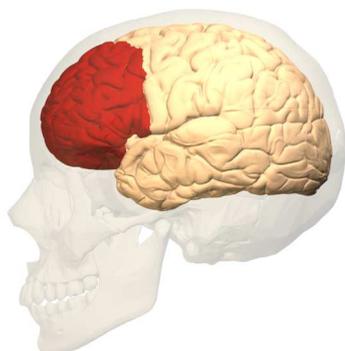
Assolir els estadis primerencs de desenvolupament d'aquestes habilitats és una de les tasques més importants i estimulants de les primeres etapes educatives, i l'oportunitat de seguir desenvolupant aquestes capacitats d'inici més rudimentàries serà crític per a un desenvolupament cognitiu i emocional saludable durant l'adolescència. De la mateixa manera que els adults confiem en les nostres funcions executives com si fos un sistema de tràfic de control aeri que ens permet guiar la nostra conducta diària d'una forma adaptativa, flexible, i socialment acceptada, els infants també depenen de les seves funcions executives emergents per ajudar-los a llegir i escriure, recordar les etapes a l'hora de resoldre un problema aritmètic, prendre part en una discussió a classe o en un projecte de grup o per jugar i mantenir el joc amb altres infants (Center on the Developing Child at Harvard University, 2011).

Les funcions executives han estat associades a nivell neuroanatòmic amb el còrtex prefrontal (Figura 4), considerada una de les àrees del cervell de més lenta maduració (Benes, 2001; Lezak, 1995; Scheibel i Levin, 1997). Tanmateix, s'ha vist que durant la primera infància, ja es poden desenvolupar els components principals de les funcions executives, esdevenint un estadi de desenvolupament crític per a un òptim desenvolupament de les funcions cognitives superiors durant l'adolescència i la vida adulta. En aquest sentit, alguns estudis han relacionat el desenvolupament de les funcions executives durant la primera infància amb l'èxit escolar en edats posteriors (Blair i Diamond, 2008; Blair i Razza, 2007; Van der Sluis, De Jong i Van der Leij, 2007).

Partint de tot el que s'ha exposat anteriorment, el present treball pretén estudiar i analitzar l'espai de ciència Lab 0_6, com a un espai neuroeducatiu, i valorar si les propostes pedagògiques a través de l'experimentació promouen l'ús de les funcions executives dels infants.

Figura 4. Visió lateral del còrtex prefrontal

Font: commons.wikimedia.org.



Desenvolupament

Per acostar-nos a aquests objectius es planteja la recerca a partir de la metodologia d'investigació qualitativa i de l'observació no participant de la pràctica dels infants en el context d'aprenentatge natural. Ens centrarem en la investigació qualitativa donat que el que es pretén és la "comprensió en profunditat dels fenòmens educatius, la transformació de pràctiques i la presa de decisions" (Sandín, 2003, p. 123).

L'anàlisi en contextos naturals té l'inconvenient que fa difícil aïllar o controlar variables però per altra banda, aporta la riquesa i complexitat de les situacions reals (vàlides ecològiques), i per tant, respon en més gran mesura als objectius que ens plantejem. Muntar situacions "de laboratori", amb pocs infants en situació controlada, seria partir d'una situació d'aprenentatge falsa que no es dona pràcticament mai a l'escola. El que volem és entendre i incidir en el funcionament real de grups nombrosos on els individus actuen de manera simultània i espontània.

A partir, doncs, de l'observació i l'enregistrament dels infants s'analitzaran les seves accions i verbalitzacions en base a la proposta que presenten els últims *Natural Science Education Standards* definida per Osborne (2014). Aquest autor concreta el model que segueix l'activitat científica en tres fases, que hem adaptat a l'especificitat de l'edat dels nostres subjectes.

1. Conèixer la realitat: a través del contacte directe a partir de la percepció sensorial, de les accions exploratòries pròpies de l'edat, de l'ús d'instruments (lupes binoculars o de mà, balances, pinces, tamisos....) i la promoció d'operacions mentals que promoguin la conceptualització del món físic: posar nom, qualitats, classificar, ordenar o quantificar.
2. Generar hipòtesis: es considera essencial que aquest contacte amb la realitat porti al sorgiment de preguntes i dubtes i a les primeres explicitacions de les idees dels infants.
3. Avaluar: Introduir nous punts de vista, contrastar-los amb els companys o adults, trobar arguments basats en l'evidència per a mantenir o canviar les idees inicials.

L'anàlisi identificarà quins processos tenen lloc en algunes de les propostes i veure si la interacció lliure amb les propostes i els materials faciliten l'ús de les funcions executives per mirar de resoldre els reptes i/o d'entendre fenòmens. D'altra banda, s'analitzarà el

Lab 0_6 com a espai, per veure si les dinàmiques que s'hi generen faciliten l'aprenentatge des d'una mirada neuroeducativa.

Resultats

Tot i que de moment només disposem de resultats molt preliminars, ja que el Lab 0_6 porta molt poc temps en funcionament, les dades obtingudes fins ara semblen indicar que:

1. El Lab 0_6 pot ésser considerat un espai neuroeducatiu, donat que respecta alguns trets fonamentals que faciliten els processos d'aprenentatge com:
 - La motivació intrínseca, que garanteix uns nivells d'atenció i concentració òptims per a què s'esdevingui l'aprenentatge real, gràcies al context de lliure elecció que permet a l'infant de forma autònoma i en base a la seva pròpia iniciativa, triar allò que més li atrau o encurioseix.
 - La interacció entre iguals, la comunicació i l'intercanvi, ja que l'accés lliure a les diverses propostes, sense seqüencialitat ni ritmes col·lectius imposats facilita la interacció natural entre iguals.
 - La intervenció acurada de l'adult, que no intervé per mirar de condicionar la manera de pensar dels infants ni per avaluar-los, si no que només procura que les ganes de saber no decaiguin i vulguin seguir fent-se preguntes.
 - La concentració, sense propostes que comportin sorolls disruptius, amb les propostes disposades de manera que s'afavoreixi el moviment tranquil dels infants i amb una il·luminació centrada en cada una de les propostes, minimitzant possibles estímuls distractors.
 - L'estètica, de la mateixa manera que les persones adultes apreciem i valorem tot allò que es presenta de manera agradable i interessant i que és de qualitat, no perquè els infants siguin petits podem caure en la banalització, la infantilització absurda i els estereotips.
2. Pel que fa al desenvolupament de les funcions executives, s'han observat certes evidències en els infants que visiten el Lab 0_6 com ara:
 - Evidència d'anticipació (Sholberg i Mateer, 1989), quan els infants utilitzen el llenguatge o el gest per anticipar el que creuen que passarà amb les seves accions.
 - Evidència de planificació (Sholberg i Mateer, 1989), quan els infants necessiten programar bé les seves accions en un ordre determinat per aproximar-se al coneixement del fenomen d'una forma més o menys ordenada. Aquest procés es fa més evident en situació grupal quan els infants han de decidir de forma conjunta què fer.

- Evidència d'autorregulació (Miller, 2005), sobretot en situacions en les que han de fer un esforç de concentració en allò que estan fent i persisteixen sense que decaigui la motivació.
- Evidència d'autocorrecció (Brookshire et al., 2004), quan els infants necessiten canviar d'estratègia després que els seus primers intents no han estat exitosos per aconseguir allò que s'han proposat.
- Evidència de flexibilitat (Miller, 2005), com a resposta de canvi, d'adaptació de les pròpies estratègies i accions a les diferents propostes d'experimentació que, sovint, plantegen situacions novedoses en les que els infants han de buscar respostes creatives.
- Evidència de memòria de treball (Barkley, 2001), sobretot a nivell verbal quan els infants estan interactuant amb una proposta de forma grupal i han de recordar estratègies i resultats previs que condicionen la presa de decisions actual.

Discussió

Des de la Neuroeducació es parteix de la idea que per a aprendre es requereix molt més que la mera transmissió de coneixements. Fa falta curiositat, motivació, emoció, fascinació, ganes de saber, ganes de descobrir noves respostes que donin sentit a la realitat quotidiana (Dewey, 2004; Harlen, 2010). Com diu Mora (2013), les emocions encenen i mantenen la curiositat i l'atenció i amb això l'interès pels descobriments de tot allò que és nou, des d'un aliment o un possible enemic fins a qualsevol aprenentatge a l'aula.

Aquesta curiositat, aquestes ganes de saber, són inherents al fer de tots els infants, i és per aquest motiu que qualsevol espai neuroeducatiu ha de mirar de respectar aquestes característiques innates i mirar que no desapareguin per culpa d'una pràctica pedagògica avorrida, repetitiva, descontextualitzada i mancada de sentit i significat pels infants. En aquest sentit, el Lab 0_6 procura encendre la curiositat i la concentració dels infants a través d'oferir-los diverses propostes d'experimentació, amb material de qualitat, disposat de manera suggeridora i provocadora i tot en un context de lliure elecció, per garantir aquests nivells de motivació i concentració.

D'altra banda, el nostre cervell està dissenyat per a aprendre de forma activa, a través de l'acció, la implicació i el compromís amb allò que s'està realitzant (Sousa, 2014). No hi ha res més passiu per a un cervell i menys afavoridor de l'aprenentatge que estar assegut escoltant el discurs d'algú altre. D'aquesta manera, l'acció intencionada, autònoma i fruit de la pròpia iniciativa dels infants per interactuar amb les propostes d'experimentació garanteix un aprenentatge actiu, útil, contextualitzat i amb sentit.

També sabem que l'ésser humà és un ésser social per naturalesa. Ja des del naixement s'ha observat que els nadons tenen preferència per als estímuls humans, és a dir, els interessa molt més la cara d'una persona que un tauler d'escacs i la veu humana que el soroll de la nevera. Aquesta predisposició a ser socials també es veu recolzada pel descobriment, l'any 1996, de les neurones mirall (Rizzolatti, et al., 1996). Aquestes cèl·lules són un tipus de neurones presents en diferents àrees de l'escorça cerebral, que s'activen quan una persona observa una altra persona executant una acció de la mateixa manera que s'activarien si ella mateixa realitzés l'acció. Dit d'una altra manera, les neurones mirall permeten representar mentalment les accions dels demés de manera que podem atribuir intencions als seus actes i podem predir la seva conducta, adaptant la nostra a la seva possible reacció. Des de les neurociències s'interpreta que aquestes neurones intervien de forma important en les capacitats cognitives lligades a la vida social, com són l'empatia i la imitació. Un espai com el Lab 0_6, que permet que els infants comparteixin les seves idees i accions amb qui vulguin i durant el temps que vulguin, respectaria aquestes predisposicions del cervell humà a aprendre més i millor en situacions grupals que en situacions individuals.

Pel que fa al paper de l'adult en l'espai objecte d'estudi, s'ha vist que és un paper facilitador de l'aprenentatge ja que sovint planteja problemes i formula preguntes que creen tensió i desitjos de saber, qüestionant estratègies, assenyalant contradiccions o presentant idees que motivin a continuar explorant. Això lliga amb el que diu Weissmann (2014), quan afirma que el mestre ha de ser conscient i valorar la conducta espontània dels infants i aprofitar-la per ajudar-los a enriquir-se, ampliar, profunditzar i diversificar els seus coneixements al mateix temps que els infants gaudeixen en reconèixer les seves capacitats per descobrir i crear. A més, el fet que l'educador no imposi als infants el què han de fer i com, i que no els avalui, crea una dinàmica i un ambient relaxat, que fa que els infants visquin les propostes com a reptes i no com a amenaces. Aquesta manera de fer elimina l'estrès que sovint està associat a situacions d'ensenyament-aprenentatge, quan l'infant no és veu capacitada per fer allò que el/la mestre/a li exigeix.

Per últim, el fet que dinàmiques pedagògiques com la que s'estableix en el Lab 0_6 promoguin l'ús i el desenvolupament de les funcions executives, és un valor afegit, donat que s'afavoreix el desenvolupament de les funcions cognitives superiors en edats posteriors, fet que s'ha vist relacionat amb l'èxit acadèmic i la capacitat d'autoaprenentatge (Blair i Diamond, 2008; Blair i Razza, 2007; Van der Sluis, De Jong, i Van der Leij, 2007).

Bibliografia

- Barkley, R. A. (2001). The executive functions and self-regulation: An evolutionary neuropsychological perspective. *Neuropsychology review*, 11 (1), 1-29.
- Benes, F. (2001). The development of frontal cortex: The maturation of neurotransmitter systems and their interactions. In C. Nelson & M. Luciana (Eds.), *Handbook of developmental cognitive neuroscience* (pp. 79–92). Cambridge, MA: MIT Press.
- Blair C. i Diamond, A. (2008). Biological processes in prevention and intervention: The promotion of self-regulation as a means of preventing school failure. *Development and Psychopathology*, 20:899–911.
- Blair C. i Razza, R.P. (2007). Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy ability in Kindergarten. *Child Development*, 78:647–663.
- Brookshire, B., Levin, H. S., Song, J. X. i Zhang, L. (2004). Components of Executive Function in Typically Developing and Head-Injured Children. *Developmental neuropsychology*, 25 (1-2), 61-83.
- Center on the Developing Child at Harvard University (2011). Building the Brain's "Air Traffic Control" System: How Early Experiences Shape the Development of Executive Function: Working Paper No. 11.
- Dewey, J. (2004). *Democracia y educación*. Madrid: Morata.
- Harlen, W. (2010). Principles and big ideas of science education. Gosport: Ashford Colour Press
- Lipman, M. (2002). *La Filosofía en el aula*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Jensen, E. (2010). *Cerebro y aprendizaje. Competencias e implicacions educatives*. Madrid: Narcea.
- Lezak, M. (1995). *Neuropsychological assessment* (3rd ed.). New York: Oxford University Press.
- Mesulam, M. M. (2002). The human frontal lobes: Transcending the default mode through contingent encoding. In D. Stuss & R. Knight (Eds.), *Principles of frontal lobe function* (pp. 8–30). New York: Oxford University Press.
- Miller, K. J. (2005). Executive functions. *Pediatric annals*, 34(4), 310-317.
- Mora, F. (2013). *Neuroeducación: solo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza.
- Osborne, J. (2014). Teaching Scientific practices: Meeting the Challenge of Change. *Journal of Science Teacher Education*, 25, 177-196.
- Pedreira, M (2006). *Dialogar con la realidad*. Cuadernos Praxis para el profesorado. Educación Infantil. Orientaciones y Recursos. Barcelona: CISS_Praxis.
- Rizzolatti G., et al. (1996). Premotor cortex and the recognition of motor actions, *Cognitive Brain Research*, 3, 131-141.

- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill.
- Scheibel, R. i Levin, H. (1997). Frontal lobe dysfunction following closed head injury in children: Findings from neuropsychology and brain imaging. In N. Rasneger, G. Lyon, & P. Goldman-Rakic (Eds.), *Development of the prefrontal cortex: Evolution, neurobiology, and behavior* (pp. 241–260). Baltimore: Brookes Publishing.
- Sholberg, M.M. i Mateer, C.A. (1989). *Introduction to cognitive rehabilitation*. New York: The Guildford Press.
- Sousa, D.A. (2014). *Neurociencia educativa. Mente, cerebro y educación*. Madrid: Narcea.
- Tokuhama-Espinosa, T. (2011). *Mind, Brain, and Education Science: A comprehensive guide to the new brain-based teaching*. New York: W.W. Norton.
- Van der Sluis, S., De Jong, P.F. i Van der Leij, A. (2007). Executive functioning in children, and its relations with reasoning, reading, and arithmetic. *Intelligence*, 35:427–449.
- Weissmann, H. (2014). *La reflexión sobre la pràctica...el motor del cambio. Una mirada desde las ciencias naturales*. Buenos Aires: Mandioca.

Desarrollo de un test situacional copy-left para el diagnóstico de competencias socioemocionales

Development of a situational test copy left for diagnosis of socio-emotional skills

Josefina Sala*; Núria Pérez-Escoda**; Nair Zárate*; Montserrat Rodríguez*; Esther Secanilla*.

[fina.Sala@uab.cat](mailto: fina.Sala@uab.cat)

Universidad Autónoma de Barcelona*; Universidad de Barcelona**.

Resumen. En esta comunicación se presenta el proceso de validación del test situacional de competencias socioemocionales creado por el grupo IARS (Sala, Filella, Oriol, Ros, Secanilla y Rodríguez, 2015). El test permite medir seis competencias socioemocionales en jóvenes entre 12 y 18 años (autoestima, asertividad, comprensión de sí mismo, autorregulación, empatía y regulación emocional de los demás), a través de sus respuestas a una serie de situaciones presentadas en 5 historietas. En la actualidad el grupo IARS en colaboración con miembros del GROU están validando la estructura del test en una amplia población escolar. Este trabajo se enmarca en un proyecto de investigación financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad (EDU2013-43326-R).

Palabras clave: competencias socioemocionales, test situacional, adolescentes.

Abstract. In this communication we present the validation process of the Situational Judgment Socio-emotional Competence Test developed by the IARS group (Sala, Filella, Oriol, Ros, Secanilla y Rodríguez, 2015). The test measures six socio-emotional competences in youths between 12 and 18 years old (self-esteem, assertiveness, self-understanding, self-regulation, empathy and emotional regulation of others), through the answers to a different situations presented in five stories. Nowadays, IARS group in collaboration with some members of the GROU group are validating the test structure in a scholar sample. This work is developed as part of a broader research project supported with a grant from the Ministerio de Economía y Competitividad (EDU2013-43326-R).

Key words: socio-emotional skills, situational test, adolescents.

Introducción

En esta comunicación se presenta el proceso de validación del test situacional de competencias socioemocionales desarrollado por el grupo IARS (Sala, Filella, Oriol, Ros, Secanilla y Rodríguez, 2015). Actualmente este grupo conjuntamente con Anna Soldevila, Núria Pérez, Antoni Peregrino y Nair Zárate está validando el test en una amplia muestra escolar. Asimismo, estamos desarrollando y validando una guía de aplicación educativa para el uso del test, destinado a los centros educativos y otro para las familias.

Los instrumentos psicométricos existentes para la evaluación de las habilidades emocionales acostumbran a ser herramientas test tipo autoinformes que además de

suponer un coste elevado, tienen poca validez predictiva. Por ello, un test situacional gratuito que contenga en sí mismo mayor validez predictiva sería un gran apoyo para las instituciones.

Este recurso, no solo será de gran utilidad para trabajar las competencias socioemocionales de los jóvenes tutelados, sino que también podrá ser utilizado para trabajar con otros colectivos en situación de desigualdad e incluso en jóvenes normalizados.

Los test situacionales están recibiendo interés por la comunidad profesional por la mayor validez predictiva. El instrumento que presentamos permitirá a los educadores de los centros poder realizar un diagnóstico compartido con el joven respecto a qué potencialidades tiene y qué competencias debe desarrollar, estableciendo de forma conjunta un plan de trabajo de carácter personalizado respecto a las competencias socioemocionales más deficitarias.

El desarrollo de competencias emocionales requiere una rigurosa evaluación, que permita identificar el nivel de partida de los destinatarios y decidir acerca de las estrategias, objetivos y contenidos más apropiados a tener en cuenta en el diseño de la intervención. Asimismo, para constatar los progresos o resultados atribuibles a la educación emocional también es preciso contar con instrumentos evaluativos útiles, apropiados a cada contexto, adaptados para diferentes edades, validos, fiables y sensibles a los cambios (Bisquerra y Pérez-Escoda, 2015).

Las investigaciones sobre la medición de la inteligencia emocional destacan unánimemente la dificultad y la escasez de instrumentos que permiten dar respuesta a estas necesidades. Entre las tres estrategias habituales para la evaluación del nivel de inteligencia emocional y/o de las competencias socioemocionales se suele recurrir en primer lugar a los instrumentos clásicos, es decir, a medidas basadas en cuestionarios y autoinformes que generalmente están contruidos en escalas de actitud tipo Likert que cumplimenta el propio encuestado; en segundo lugar se utilizan pruebas de capacidad o de ejecución que consisten en cuestionarios que incluyen diversas tareas emocionales que el propio encuestado debe resolver y, finalmente, también se recurre a medidas de observación basadas en cuestionarios que responden a agentes externos y al propio sujeto cuyos resultados se triangulan en lo que se denomina «feedback 360º».

En este trabajo presentamos la validación que estamos desarrollando del "Test situacional de competències socioemocionals (CSE_versió en línia)" que presenta una variación respecto a las anteriores estrategias: se trata de un cuestionario situacional, en el que el encuestado responde a una serie de cuestiones, a través de la elección de una de las diversas alternativas de respuesta, las cuales se ubican dentro de un marco de una

situación o acontecimiento cercano a la persona que responde que genera sentimientos, pensamientos y/o actuaciones como respuesta emocional.

Otro aspecto a valorar como aportación es que el CSE se dirige a jóvenes entre 12 y 18 años. Conviene recordar que para esta franja de edad existen muy pocos instrumentos que evalúen las competencias emocionales y menos aún que estén adaptados y al contexto hispano, es decir, que tengan validez ecológica.

Coincidimos con Álvarez et al. (2001) en que la medición de los fenómenos psicopedagógicos siempre ha sido compleja, controvertida, criticable y criticada. Existe un consenso generalizado entre los expertos al señalar que la evaluación de la inteligencia emocional entraña una considerable dificultad (Álvarez et al., 2000; Extremera, Fernández-Berrocal, Mestre y Guil, 2004; Extremera y Fernández-Berrocal, 2007; Mestre y Guil, 2006; Pena y Repetto, 2008; Pérez-González, 2008, 2012). A pesar de ello, han sido diversos los investigadores que se han esforzado en elaborar instrumentos de medida y en demostrar sus características técnicas, especialmente asegurar su validez y un elevado coeficiente de fiabilidad. Algunos trabajos se han centrado, precisamente, en la revisión de las estrategias e instrumentos de medida más conocidos y utilizados para la evaluación de la inteligencia emocional (Álvarez et al., 2001; Extremera y Fernández Berrocal, 2007; Humphrey, Kalambouka, Wigelsworth, Lendrum, Deighton y Wolpert; 2011; Mestre y Guil, 2006; Pérez-González, Petrides y Furnham, 2007).

Diseño del test situacional

El test consta de 5 relatos breves ambientados en el afrontamiento de diferentes situaciones de la vida cotidianas: "¿Dónde vamos de vacaciones?", "El trabajo en grupo", "He cambiado de ciudad y busco nuevos amigos", "La fiesta" y "No me compran lo que he pedido".

A lo largo de cada historia se presentan entre 5 o 6 situaciones diferentes, así como diferentes estilos de respuesta ante las mismas. Es decir, para cada situación se plantean 6 preguntas para las que se proponen cinco respuestas diferentes donde el joven debe decidir cuál sería su respuesta ante esa situación, tratándose de poner en *la piel* del personaje, y respondiendo con sinceridad cómo reaccionaría ante la situación planteada.

El test se compone de un total de 32 preguntas, las cuales permiten evaluar seis competencias socioemocionales: autoestima, asertividad, comprensión de sí mismo, autorregulación, empatía y regulación emocional de los demás; con el propósito de medir el nivel de desarrollo de cada una de estas competencias para, posteriormente, poderlas trabajar educativamente con el soporte de una guía didáctica tanto en el aula como con la familia en el domicilio. La aplicación de la prueba se realiza on-line y tiene una duración que oscila entre 25 y 35 minutos.

Para el diseño del test, sus autores (Sala, Filella, Oriol, Ros, Secanilla y Rodríguez, 2015) plantearon las distintas situaciones en formato entrevista a un grupo de 119 jóvenes, 34 chicos y 85 chicas con una media de edad de 14.4). Posteriormente, analizaron las respuestas mediante análisis de contenido para proponer, a partir de éstas, 5 posibles opciones de respuesta que reflejarían diferentes niveles de dominio en competencia y asegurarían la diversidad de la variabilidad en las respuestas.

Posteriormente, el test se sometió a la validación de contenido con la ayuda de 7 expertos de la temática en tres fases:

Fase 1. Se envió el cuestionario a 12 expertos a los que se les pidió que valorasen qué competencias (medias) medían cada una de las cuestiones planteadas en el marco de las diferentes situaciones.

Fase 2. Se pidió a los jueces que revisasen las diferentes alternativas de respuesta presentadas ante cada pregunta y se valorase tanto la pertinencia de las mismas para evaluar la competencia en cuestión, como la adecuación a las características de la población destinataria.

Fase 3. Finalmente, se les solicitó que ponderasen las respuestas asignando la puntuación a cada respuesta en función del criterio de mayor o menor dominio en relación a cada competencia a evaluar.

Seguidamente, la herramienta fue aplicada a una primera muestra piloto de 36 casos a partir de los cuales se pudo comprobar a parte de la variabilidad de las respuestas, la adecuación a la población en términos de comprensión, duración, entre otros.

Actualmente, el test situacional CSE está siendo aplicado a una amplia muestra escolar para comprobar la fiabilidad y la estructura factorial. Asimismo, a partir de los resultados se obtendrán los niveles de desarrollo de las y los jóvenes encuestados y, se establecerán baremos que permitan informar con precisión cuándo un joven necesita desarrollar sus competencias socioemocionales.

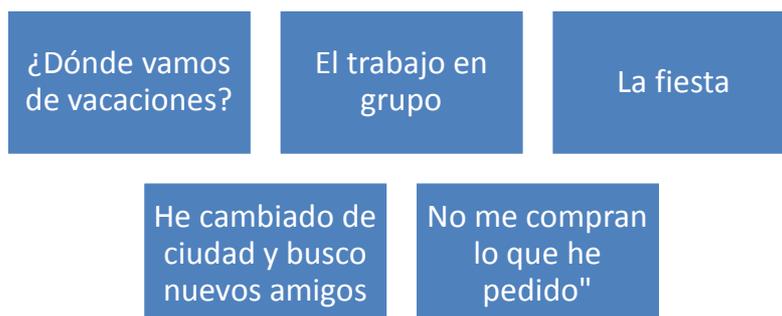
Posteriormente, se pasará nuevamente a otra muestra junto a otros instrumentos vinculados para comprobar la intercorrelación del test con otros constructos.

El test será *copy-left*, es decir será de uso gratuito manteniendo los autores la propiedad intelectual.

Ejemplo de situaciones, preguntas y respuestas

En la Figura 1 se esquematizan las 5 situaciones cotidianas que se recogen en el test. Veamos a título de ejemplo, como se plantean algunas preguntas y respuestas en la situación "He cambiado de ciudad y busco nuevos amigos".

Figura 1. Las situaciones cotidianas en el CSE



Se plantea la siguiente historia:

Tu familia ha de cambiar de ciudad. A tus padres les han ofrecido un buen trabajo en otra ciudad y lo han aceptado. Esto significa que tendrás que asistir a un nuevo centro, hacer nuevos amigos, etc.... ¿Cómo lo ves?

El joven debe optar por una de las siguientes opciones de respuesta:

1. Pienso que me será muy difícil hacer nuevos amigos.
2. Seguro que me sentiré muy solo/a.
3. Creo que, aunque me cueste, saldré adelante.
4. Tengo el convencimiento que para mí no será un problema.
5. A mí me resulta fácil hacer amigos.

La historieta prosigue reubicando al personaje ante una nueva la situación derivada de la anterior ante la que el joven tiene que optar de nuevo por una respuesta de las cinco propuestas:

Tu hermana se rebela y dice a tus padres que ella no quiere marchar, que sus amigos están aquí, que no podrá adaptarse a un nuevo centro, que no se ve capaz de hacer nuevos amigos y que se quiere quedar a vivir con la abuela, aunque es mayor y no se puede hacer cargo de ella. ¿Tú qué haces? ¿Le dices alguna cosa a tu hermana?

1. Le digo que es por el bien de la familia y además la abuela está enferma.
2. La distraigo hablando de cómo decoraremos la habitación.
3. La abrazo y le digo que no es tan grave como parece.

4. Le digo que tiene toda la razón y que es una injusticia.
5. Le digo que vendremos a menudo a ver los amigos.

La primera situación evalúa la microcompetencia de autoestima, la cual forma parte de la competencia de autonomía emocional. Y la segunda situación evalúa la microcompetencia regulación del otro que forma parte de la competencia regulación emocional. En función de la respuesta elegida obtendrán una puntuación.

Las puntuaciones se calculan en referencia al número total de estudiantes que han contestado hasta ahora la prueba. Como el test es una versión piloto, los resultados no son definitivos. Las puntuaciones se proporcionan como puntuaciones CI (media 100 y desviación estándar 15).

Conclusiones

El Desarrollo de un test situacional copy-left para el diagnóstico de competencias socioemocionales aporta diversos beneficios. Los centros y servicios que están colaborando en el estudio actual, afirman que está siendo una herramienta útil, tanto por el desarrollo en sí como por la posibilidad de trabajar con los jóvenes sus competencias emocionales a través de las guías didácticas que, desde el equipo IARS se les facilita.

Una vez validado en población normalizada, el test se revisará, realizándose pequeñas variaciones que permitan ajustarlo al contexto de los Centros Residenciales de Acción Educativa. Esta adaptación se validará por expertos de los CRAE además de realizar una prueba piloto en jóvenes residentes en estos centros. El propósito es la creación de un instrumento que podrá ser aplicado y utilizado en los Centros Residenciales de Acción Educativa (CRAEs), en los servicios de apoyo a la transición a la vida adulta, y en otros servicios no específicos del ámbito residencial, como: colegios, institutos, ciclos formativos, servicios educativos, entre otros. Siendo además, un instrumento sin coste alguno para las instituciones.

Es decir, será una herramienta innovadora, basada en situaciones, por lo tanto, contextualizada y que contará con todas las garantías psicométricas, que nos permitirán avanzar en futuros estudios.

Bibliografía

Álvarez, M., Bisquerra, R., Fita, E., Martínez, F. y Pérez-Escoda, N. (2000). Evaluación de programas de educación emocional. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 18, 2, 587-599.

- Álvarez, M. (coord.); Bisquerra, R., Filella, G, Fita, E., Martínez, F. y Pérez-Escoda, N. (2001). *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. y Pérez-Escoda, N. (2015). ¿Pueden las escalas Likert aumentar en sensibilidad? *REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 8 (2), 129-147. DOI: 10.1344/reire2015.8.2.82.
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., Mestre, J. M. y Guil, R. (2004) Medidas de evaluación de la inteligencia emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36 (2), 209-228.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2007) Una guía práctica de los instrumentos actuales de evaluación de la inteligencia emocional. En: M. Mestre Y P. Fernández Berrocal (Eds.), *Manual de Inteligencia emocional* (pp.99-1222). Madrid: Pirámide.
- Humphrey, N., Kalambouka, A, Wigelsworth, M., Lendrum, A., Deighton, J. y Wolpert, M. (2011). Measures of Social and Emotional Skills for Children and Young People: A Systematic Review *Educational and Psychological Measurement*, 71: 617-637, doi: 10.1177/0013164410382896.
- Mestre J. M. y Guil, R. (2006). Medidas de ejecución versus medidas de autoinformes de inteligencia emocional. *Ansiedad y estrés* 12 (2-3), 413-425.
- Pena, M. y Repetto, E. (2008). The state of research on Emotional Intelligence in Spain. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 15(6), 2.
- Pérez-González, J.C.; Petrides, K.V. y Furnham, A. (2007). La medida de la inteligencia emocional rasgo. En J. M. Mestre y P. Fernández-Berrocal, *Manual de Inteligencia Emocional* (pp. 81-97). Madrid: Pirámide.
- Pérez-González, J. C. (2008). Propuesta para la evaluación de programas de educación socioemocional. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology* 6(2), 523-546.
- Pérez-González, J. C. (2012). Revisión del aprendizaje social y emocional en el mundo. En: Bisquerra, R. (coord.); Punset, E.; Mora, F.; García Navarro, E.; López-Cassà, E.; Pérez-González, J.C.; Lantieri, I.; Nambiar, M.; Aguilera, P.; Segovia, N.; 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.
- Sala, J., Filella, G., Oriol, X., Ros, A., Secanilla, E. y Rodríguez, M. (2015). Test de Competències Socioemocionals. Diposit digital UAB.

El paper de l'art en el foment del benestar emocional

The role of art in the promotion of wellbeing

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

amundet@ub.edu

Universitat de Barcelona*

Resum. Aquesta comunicació revisa la literatura científica entorn la relació entre el procés de benestar i els llenguatges artístics. Aquesta revisió pretén iniciar el debat i impulsar encara més la investigació perquè les arts siguin més presents en el camp del benestar emocional. Els resultats mostren que la majoria dels articles publicats fins el moment mostren una relació positiva en termes de creixement emocional, en definitiva, de benestar personal. El principal objectiu d'aquest article és poder explorar la intersecció entre art i benestar personal. Els objectius específics es concreten en:

- Explorar què aporta l'art en els processos de benestar emocional
- Revisar què ha avalat la literatura científica entorn a aquest tema

Paraules clau: benestar emocional, llenguatges artístics, interaccions socials, revisió teòrica.

Abstract. This paper reviews literature regarding well-being process in interaction with art methodologies and explores the work done in conjunction with both concepts. This review attempts to initiate discussion and propel further research by the arts and wellbeing field regarding the growing need to research because of the positive results done for now.

The results showed that the majority of articles reported their positive findings in terms of emotional, in definitely, personal wellbeing.

The main objective of this communication is to can explore the intersection between art and wellbeing. The specific ones are:

- Explore what art contributes to wellbeing process
- Revise what scientific literature said about the relationship between art and welfare.

Key words: well-being, artistic languages, social interventions, review.

Introducció

Al llarg de la història de la humanitat, l'art ha estat present en totes les èpoques i civilitzacions d'una manera o una altra. Es pot constatar, doncs, que l'art està relacionat amb la vida humana d'alguna manera (Fauht, Roth & Brooks-Gunn, 2007; Harrison & Narayan, 2003; Lindblad, Hogmark & Theorell, 2007; Hampshire & Matthijsse, 2011). Per altra banda, des de la psicologia humanista, diferents teòrics (Keyes, 2000) han concordat que el benestar personal és fonamentalment sentir-se bé amb un mateix i estar content

(Casas, conferència VI Jornades d'educació emocional. Emocions Positives i benestar). Per altra banda, es considera que s'experimenta una sensació de benestar en la mesura que vivim emocions positives.

Desenvolupament

Metodologia

La nostra aproximació teòrica a la relació entre art i benestar inclou 21 referències d'investigacions i experiències que exploren aquesta relació.

El primer que s'ha dut a terme per realitzar l'aproximació ha estat una revisió sistemàtica en les bases de dades més destacables en l'àmbit de les ciències socials i humanes (*ERIC*, *SCOPUS*, *Dialnet* and *Psychinfo*) per tal de poder detectar les aportacions que hi consten vinculades amb els llenguatges artístics i el benestar (Taula 1).

Taula 1: Resultats de la cerca bibliogràfica en funció del buscador i el concepte associat

BUSCADOR	CONCEPTE DE RECERCA	RESULTATS
<i>ERIC</i>	Art & Wellbeing	165
	& Social Sciences	11
<i>Dialnet</i>	Arte	25.969
	Y bienestar	66
	Y ciencias sociales	11
<i>Psychinfo/ PscyNET</i>	Art & Wellbeing	145
	& resilience	14
<i>SCOPUS</i>	Art & Wellbeing	512
	& Social Sciences	11
	& Promotion of wellbeing	7
<i>Web of Science</i>	Art & Wellbeing	276
	& Social Sciences	11

La nostra recerca bibliogràfica ha inclòs 21 recerques, seguint uns criteris de rellevància i homogeneïtat. Tot seguit, se'n concreten els detalls a través dels criteris que han delimitat la recerca tant els inclusius com els excloents.

Els criteris de recerca usats com a criteris d'inclusió

- Art, benestar i ciències socials com a conceptes clau
- Els treballs en entorns comunitaris

- Realització de tot tipus de llenguatges artístics (música, teatre, dansa, lingüística)
- Les intervencions en el context educatiu curricular i extracurricular
- Documents que van informar resultats i explorar els impactes relacionats amb el benestar com a resultat de les intervencions.
- Anglès i castellà com a llengües
- Tot tipus de context educatiu, excepte la salut mental
- Les ciències socials com un domini de la investigació

A banda dels criteris de la recerca, hi ha una sèrie d'informació descriptiva interessant per acabar de concretar les recerques amb les que hem treballat. Aquests aspectes són:

- Any de publicació: hi ha recerques des del 1986 fins el 2012, tot i que el gran volum de recerques es situen entre els anys 2000 i 2012 (89% del total de referències)
- Territori d'actuació: hi ha representació nacional i internacional (5 context espanyol; 6 context anglosaxó; 10 context Nord-Amèrica, i 1 context asiàtic, Xina)
- Metodologia de la recerca: hi ha recerques tant qualitatives com quantitatives (58% i 42% respectivament)
- Validació científica: s'han buscat recerques l'aportació de les quals tingués una validació sistemàtica i científicament comprovada
- Tipologia de publicació: s'han prestat atenció a tota la tipologia de recerques.

Resultats

- a) Els resultats (Taula 2) que es presenten en aquesta comunicació volen demostrar a través de la literatura com els llenguatges artístics permeten millorar el benestar emocional (Barragán i Moreno, 2004; Navarro 2006, 2009; American Art Therapy Association, 2009; Canadian Art Therapy Association 2012; Brown i Sax, 2013). Aquesta dimensió emocional està relacionada amb tots aquells aspectes vivencials, fent al·lusió a la manera individual de viure i entendre la vida des de les experiències emocionals, és a dir, fa referència al sentir.
- b) En la literatura científica hi ha un creixent interès per vincular de manera positiva els llenguatges artístics i el benestar personal en termes d'emocions positives tals com joia, humor, calma o relaxació (Titus i Sinacore, 2013; Timmons i MacDonald, 2008; Reynolds, 1997, 2000).

Els processos artístics esdevenen una dimensió que permeten posar-se les ulleres de la imaginació, l'expressió d'emocions i de pensar l'entorn més immediat i projectar-se en el

futur de manera diferent (Moreno, 2010). Al mateix temps, permeten descobrir els recursos personals per afrontar, gestionar i viure de manera més positiva una emoció personal que permetrà expressar millor el que un sent, contemplar la realitat de manera diversa i d'actuar en ella de manera més positiva (Titus i Sinacore, 2013; Collie, Bottorff i Long, 2006; Cruz, Caballero i Ruiz 2013; Reynolds i Vivat, 2006; Reynolds, Vivat i Prior, 2008).

Diversos estudis han trobat una relació positiva entre el procés artístic i el benestar, ja que aquest promou emocions positives tals com la joia, l'humor, la calma o la relaxació (Titus i Sinacore, 2013; Timmons i MacDonald, 2008; Reynolds, 1997, 2000). Catteral, Chapleau i Iwanaga (1999), per la seva banda, dugueren a terme una recerca en la que demostraren com els infants i joves amb contacte amb les arts escèniques milloraven la seva capacitat d'expressió verbal, la seva empatia, l'autoconcepte i la tolerància en el sentit més ampli de la paraula.

Salmon i Rickaby (2012) asseguren que les persones que es relacionen amb les arts poden obtenir facilitats en el seu desenvolupament general, en la salut mental i en enfortir la resiliència individual, ja que aconsegueixen desenvolupar una autoestima, una confiança amb ells mateixos i una comunicació interpersonal i intrapersonal elevada.

Holman (1996) va dur a terme una recerca on va demostrar que l'expressió lingüística era una ajuda significant a l'hora de millorar l'autoconcepte i la identitat cultural de joves de Puerto Rico, afegint que el manteniment de la cultura és essencial pels bons resultats en la recerca.

Kerner i Fitzpatrick (2007) apunten que l'expressió lingüística, amb totes les seves facetes i entesa com una activitat artística i d'expressió, pot promoure canvis vitals positius. En aquest sentit, afirmen que permet apropar el món emocional a les persones i modular la vivència en que es viuen les emocions i els sentiments. Ells parlen de diferents tipus d'expressions escrites: diari, contes, autobiografia, memòries i poesia. Cada un d'ells és més o menys abstracte, i més o menys abocat a les emocions o a la cognició, identificant l'escriptura com a una eina molt eficaç per l'expressió emocional.

Winsler, Ducenne i Koury (2011) han demostrat que les activitats musicals i corporals són beneficioses per millorar l'autocontrol dels participants, ja que usen estratègies de moure's ràpid/lent o de cantar fort/flaix. Per tal de poder aconseguir tals objectius s'ha de desenvolupar un control sobre un mateix considerable i aquestes activitats el faciliten.

En aquesta revisió també s'ha constatat com hi ha recerques que evidencien que l'art té un

benefici a nivell social, però també a nivell emocional, essent indissociable aquests beneficis.

Ross (2000), des de la Universitat de New Orleans, plantejà una recerca amb unes premisses de treball relacionades en com l'expressió corporal, entesa a través de la dansa, afecta a l'autopercepció, l'autoestima i el desenvolupament social en adolescents en risc social. És una recerca participativa en la que es practica l'expressió corporal i no verbal. Els participants de la investigació milloraven en aspectes com la tolerància, la persistència i la confiança. L'estudi conclou que la dansa és una eina important per obtenir millores en l'àmbit personal, ja que permet créixer i progressar a nivell social i psicosocial.

Douglas, Warwick, Whitty i Aggleton (2000) dugueren a terme una investigació que posava de manifest els beneficis de l'expressió dramàtica en termes d'autoestima, expressió personal, habilitats socials i de salut en contextos empobrits de la metròpolis londinenca. Es tractava d'una recerca on van participar 19 persones d'edats compreses entre 19 i 21 anys les quals provenien de l'Àfrica o el Carib. En totes elles es va notar una millora en el seu benestar personal a través d'estratègies dramàtiques com a vehicles d'actuació. Aquestes varen significar per molts participants una nova i diferent oportunitat d'expressió que permeteren, alhora, descobrir noves facetes de la personalitat individual, explorar nous camins d'expressió emocional amb importants implicacions en l'autoconcepte i les relacions amb els altres.

Orme i Salmon (2002) posen de manifest a través d'una recerca realitzada a 28 escoles de barris desfavorits del nord d'Anglaterra (Bristol) que l'expressió dramàtica és un mitjà de comunicació eficaç per treballar les qüestions relacionades amb la infància en risc. Al mateix temps, asseguren que les estratègies teatrals ajuden a millorar el desenvolupament personal, social i de salut en general d'aquests infants, posant un èmfasi especial en la construcció d'un caràcter resilient i una consciència per poder refusar situacions d'abús en contextos negligents. Una de les conclusions de la recerca és el fet de considerar el potencial de l'expressió dramàtica per treballar la vessant personal, social i d'educació per la salut d'infants en risc, sinó a tota la població en general.

Boehm i Boehm (2003) exploraren la capacitat d'apoderament que té l'expressió dramàtica en el cas d'usar-la en col·lectius de risc social. Realitzaren una recerca on estudiaven els casos de 6 dones israelianes en situació de vulnerabilitat que usaven el teatre comunitari com a estratègia per promoure la seva fortalesa personal i social. Confirmaren que els processos individuals, grupals i comunitaris que s'activen en aquestes

dones contribuïren considerablement en millorar la seva autoestima, l'autoconeixement personal, l'autoconsciència, l'autocontrol i l'autonomia, l'expressió emocional, en la seva actitud positiva a actuar i de suport social informal. Per poder recollir la informació van utilitzar entrevistes semiestructurades en les quals s'insistia amb les experiències viscudes durant l'experiència teatral i la seva repercussió en la vida quotidiana i enregistraments visuals de les activitats dramàtiques on constava la participació i la implicació de les assistents. El principal resultat de la recerca és que el teatre comunitari ajuda a les participants a apoderar-se a través de la seva pròpia representació i també la de les altres persones en situació similar a la seva en comptes de deixar que altres les representin.

Amb totes aquestes aportacions es pot copsar com l'art contribueix al benestar de la persona en termes de benestar emocional perquè permet expressar sentiments, emocions, interessos, un sentit del "flow", sentir la llibertat, l'espontaneïtat,... En poques paraules, l'art contribueix a sentir-se millor amb un mateix perquè li permet connectar amb les seves emocions i expressar-les (Titus i Sinacore, 2013).

Cruz, Caballero i Ruiz (2013) van dur a terme una investigació quantitativa (pre/post-test) amb la finalitat de comprovar els efectes de la dramatització en l'expressió i el consegüent reconeixement d'emocions. L'estudi es va realitzar amb 45 alumnes de primària entre 10 i 11 anys d'edat, dividits en dos grups: un grup experimental (23 alumnes) i un de control (22 alumnes). El programa d'intervenció consta de sis sessions d'una hora de durada en què es treballa l'expressió i el reconeixement de les emocions a través d'exercicis dramàtics.

Taula 2: Revisió dels beneficis emocionals en la literatura científica

		Dramàtica	Musical	Lingüística	Corporal
BENEFICIS EMOCIONALS	Autoestima	Cruz, Caballero i Ruiz, 2013			Molina, Pastor Violant, 2009 Ross, 2000;
		Douglas, Warwick, Aggleton & Whitty, 2000; Catteral, Chapleau & Iwanaga, 1999			
	Comunicació intrapersonal	Orme & Salmon, 2002 Cruz, Caballero & Ruiz, 2013	Salmon & Rickaby, 2012		Molina, Pastor Violant, 2009
	Empatia	Catteral, Chapleau & Iwanaga, 1999			Molina, Pastor Violant, 2009
	Autoconfiança	Cruz, Caballero & Ruiz, 2013; Keyes, 2000			
	Aspectes de Relaxació				Reynolds, 1997; Molina, Pastor Violant, 2009
	Expressió emocional	Douglas, Warwick, Aggleton & Whitty, 2000; Cruz, Caballero & Ruiz, 2013			Molina, Pastor Violant, 2009
	Gestió de les emocions	Boehm & Boehm, 2003, 2007		Kerner & Fitzpatrick, 2007	Molina, Pastor Violant, 2009 Ross, 2000
	Seguretat personal	Catteral, Chapleau & Iwanaga, 1999 Keyes, 2000	Winsler, Ducenne & Koory, 2011		Molina, Pastor Violant, 2009

En resum, amb totes aquestes contribucions, podem comprendre el paper de l'art en la promoció de benestar personal en termes de benestar emocional (Daykin, 2007; Daykin et al. 2008; Joronen, Rankin i Astedt-Kurki, 2008). S'ha vist que l'art permet expressar sentiments, emocions, interessos, un sentiment de deixar anar i fluidesa, una llibertat i el sentiment d'espontaneïtat. En resum, els llenguatges artístics ajuden a les persones a sentir-se millor amb ells mateixos, ja que faciliten la connexió amb el seu món personal i, en conseqüència, millorar el seu benestar (Ross, 2000; Orme i Salmon, 2002; Boehm i Boehm, 2003; Kerner i Fitzpatrick, 2007; Hampshire i Matthijsse, 2010; Winsler, Ducenne i Koury, 2011; Salmon i Rickaby, 2012; Titus i Sinacore, 2013).

Discussió

En aquesta comunicació s'ha articulat un camí d'exploració en la intersecció entre art i benestar emocional. En aquest camí, ens hem aturat a entendre com el fet de participar en processos artístics contribueix a enfortir el benestar personal. S'ha pogut constatar com l'art significa un mitjà d'expressió i comunicació que facilita l'adquisició de la sensibilitat, l'oportunitat de crear bellesa i, en part, recuperar l'essència del ser humà perquè connecta amb les emocions de les persones (Vaquero, Urrea i Mundet, 2014).

En termes de beneficis emocionals, s'ha constatat que les estratègies artístiques ajuden a millorar l'autoestima, la comunicació amb un mateix, l'empatia cap als altres, l'autoconfiança, l'expressió d'emocions i la seva conseqüent regulació i la seguretat personal. Aquests resultats concorden amb els d'altres investigacions on s'afirmava que l'art es relaciona de manera positiva amb el desenvolupament emocional autocontrol, confiança, empatia, autonomia i autoconsciència (Timmons i MacDonald, 2008; Reynolds, 1997, 2000). Per enfortir els aspectes emocionals s'ha pogut veure com es fan servir, de manera força semblant, l'expressió dramàtica, la musical, la lingüística i la corporal, deixant de banda l'expressió plàstica. D'entre totes les variables beneficiades a nivell emocional, s'ha constatat que la més enfortida en els processos artístics és l'autoestima. En resum, els processos artístics tenen efectes positius en la salut, ja que afavoreixen el benestar dels individus, contribuint a processos de socialització, de maneig de les emocions i de pensaments positius relacionats amb la comunicació, l'autoestima i l'autoconeixement o la capacitat d'expressió (Moreno, 2010; Mundet, Beltrán i Moreno, 2015).

L'art en el creixement personal dóna lloc a un aprenentatge vivencial i real, no fingit ni fictici. Malgrat que el context sigui imaginat, les emocions que s'hi avoquen i es provoquen són reals i cal prestar-hi atenció per poder arribar a reconèixer-les, expressar-les i identificar-les (Cruz, Caballero i Ruiz, 2013). Es podria considerar l'expressió artística

com a estimulant del coneixement de la identitat pròpia i com a proposta per dialogar i comunicar a través de tots els sentits.

El creixent reconeixement i interès científic, afegit als resultats positius en les recerques realitzades fins el moment, posen sobre la taula la necessitat de seguir investigant i realitzant projectes de recerca que aconseguen posar en ferm les relacions positives trobades.

Bibliografia

- American Art Therapy Association (2009). Who are art therapists? Retrieved from <http://www.americanarttherapyassociation.org/upload/whoarearttheraists2009.pdf> in March 2014.
- Boehm, A. i Boehm, E. (2003). Community theatre as a means of empowerment in social work. *Journal of Social Work*, 3(3), 283.
- Brown, E. i Sax, K. (2013). Arts enrichment and preschool for low-income children at risk. *Early Childhood Research Quarterly*, 28, 337-346.
- Canadian Art Therapy Association (2012). *Art Therapy. Trainign programs* (acredited by cata). Available at <http://catainfo.ca/cata/study-at>. Accessed on June 20, 2015.
- Catterall, J., Chapleau, R. i Iwanaga, J. (1999). *Involvement in the arts and human development: General involvement and intensive involvement in music and theatre arts*. Document inèdit. University of California. Los Angeles.
- Collie, K., Bottorff, J.L. i Long, B.C (2006) A narrative view of art therapy and art making by women with breast cancer. *J Health Psychol* 11(5), 761-75.
- Cortada, L. (2003). Expresión corporal y creación: Elementos para una pedagogía de procesos. In Bassols, M. & Acevedo A. *Expresión-comunicación y lenguajes en la práctica educativa. Creación de proyectos*. Barcelona: Octaedro.
- Cruz, V., Caballero, P. i Ruiz, G. (2013). La dramatización como recurso didáctico para el desarrollo emocional. un estudio en la etapa de educación primaria. *Revista De Investigación Educativa*, 31 (2), 393-410.
- Daykin, A., Orme, J., Evans, D., Salmon, D., McEachran, M. i Brain, S. (2008). The impacts of participation in performing arts on adolescent Health and behaviour. *Journal of Health Psychology*, 13 (2), 251-264.
- Daykin, N. (2007). Context, culture and risk: towards an understanding of the impact of music in healthcare settings. In J. Edwards (Ed), *Music: Promoting health and creating community in healthcare contexts*, 83-104. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Douglas, N., Warwick, I., Whitty, G. I Aggleton, P. (2000). Vital youth: Evaluating a theatre in health education project. *Health Education*, 100 (5), 207-215.
- Fauth, R. C., Roth, J. L. i Brooks-Gunn, J. (2007). Does the neighbourhood context alter the

- link between youth's after-school activities and developmental outcomes? A multilevel analysis. *Developmental Psychology*, 43(3), 760-777.
- Hampshire, K.R. i Matthijsse, M. (2011). Can arts projects improve young people's wellbeing? A social capital approach, *Social Science & Medicine*, 71 (2010) 708-716.
- Harrison, P. A. i Narayan, G. (2003). Differences in behaviour, psychological; factors, and environmental factors associated with participation in school sports and other activities in adolescence. *Journal of School Health*, 73(3), 113-120.
- Holman, W. D. (1996). The power of poetry: Validating ethnic identity through a bibliotherapeutic intervention with a puerto rican adolescent. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 13(6), 371-383.
- Joronen, K., Rankin, S. i Astedt-Kurki, P. (2008). School-based drama interventions in health promotion for children and adolescents: systematic review. *Journal of Advanced Nursing*, 63 (2), 116-131.
- Kerner, E. A. i Fitzpatrick M. R. (2007). Integrating writing into psychotherapy practice: A matrix of change processes and structural dimensions. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 44, 333-346.
- Keyes, C. L. (2000). Empowering self, making choices, creating spaces: Black female identity via rap music performance. *Journal of American Folklore*, 113, 255-269.
- Lindblad, F., Hogmark, A. i Theorell, T. (2007). Music intervention for 5th and 6th graders e effects on development and cortisol secretion. *Stress and Health*, 23 (1), 9-14.
- Molina Garuz, M. C., Pastor, C. i Violant, V. (2009). *Guia d'estratègies ludicocreatives per al voluntariat de CiberCaixa hospitalària*. Barcelona: Obra Social. Fundació "la Caixa".
- Moreno, A. (2010). La mediación artística: un modelo de educación artística para la intervención social a través del arte, *Revista Iberoamericana de Educación*, 52/2.
- Mundet, A., Beltrán, A.M. i Moreno, A. (2015). Arte como herramienta social y educativa, *Revista Complutense de Educación*, 16 (2), 271-285.
- Navarro Solano, J. (2006). Drama, creatividad y aprendizaje vivencial: Algunas aportaciones del drama a la educación emocional. *Cuestiones Pedagógicas*, 18, 161-172.
- Navarro Solano, M. R. (2009). Dramatización y educación emocional. Avances en el estudio de la inteligencia emocional. Comunicación presentada al *I Congreso Internacional de inteligencia emocional*, 1, 545-550. Málaga: Fundación Marcelino Botín.
- Orme, J. i Salmon, D. (2002). Child protection drama in primary school – an effective educational approach? *Health Education*, 102 (4), 187 – 196.
- Reynolds, F. (1997). Coping with chronic illness and disability through creative needlecraft. *British Journal of Occupational Therapy*, 60 (8), 352-356.

- Reynolds, F. (2000). Managing depression through needlecraft creative activities: A qualitative study. *The Arts in Psychotherapy*, 27 (2), 107-114.
- Reynolds, Vivat i Prior, S. (2008). A 'lifestyle coat hanger': a phenomenological study of meanings of art work for women coping with chronic illness and disability. *Disability and Rehabilitation*. 2003;25:785–794.
- Reynolds, F. i Vivat, B. (2006). Narratives of art-making in chronic fatigue syndrome/myalgic encephalomyelitis. *The Arts in Psychotherapy*, 33, 435-445.
- Ross, J. (2000). Art and community: Creating knowledge through service in dance. Communication presented in *American Educational Research Association*, New Orleans. Available in: www.artsedsearch.org/summaries/art-and-community-creating-knowledge-through-service-in-dance.
- Salmon, D. i Rickaby, C. (2012). City of one: A qualitative study examining the participation of young people in care in a theatre and music initiative. *Children & Society*, Consultat el 22 Septembre 2013. Available in: www.10.1111/j.1099-0860.2012.00444.x
- Timmons, A. i MacDonald, E. (2008). 'Alchemy and magic': the experience of using clay for people with chronic illness and disability. *British Journal of Occupational Therapy*. 71:86–94.
- Titus, J. i Sinacore, A. (2013). Art-making and well-being in healthy young adult women. *The Arts in Psychotherapy*, 40 (1), 29–36.
- Vaquero, E., Urrea, A. i Mundet, A. (2014). Promoting Resilience through Technology, Art and a Child Rights-Based Approach. *Revista de Cercetare i Interventie Sociala*, 45, 144-159.
- Winsler, A., Ducenne, L. . i Koury, A. (2011). Singing one's way to self-regulation: the role of early music and movement curricula and private speech. *Early Education and Development*, 22, 274-304.

Valoración del profesorado del programa de Educación Emocional gamificado Happy 12-16

Teachers' evaluation of the Emotional Education game Happy 12-16

Pilar Mireya Rueda*; **Gemma Filella****; **Enric Cabello*****

p.rueda@pip.udl.cat

Universidad de Lleida

Resumen. El objetivo de este trabajo es conocer la valoración que realiza el profesorado de Educación Secundaria Obligatoria acerca del programa de Educación Emocional gamificado Happy 12-16, después de implementarlo en el aula durante el curso escolar 2014-2015.

La investigación se llevó a cabo seleccionando 903 alumnos de primer ciclo de Educación Secundaria. Participaron 431 alumnos como grupo control y 472 alumnos como grupo experimental. Los siete profesores-tutores que participaron en la entrevista monotemática semiestructurada fueron elegidos al azar de entre los veintisiete profesores que implementaron el programa con sus alumnos. La entrevista está compuesta por diez preguntas acerca de la implementación del programa en el aula, el aprendizaje del proceso de regulación emocional de los alumnos, la utilidad del programa en el contexto del alumno y la formación previa de los profesores antes de la implementación. La categorización de las entrevistas confirma la necesidad de mejorar el clima escolar e implementar en las aulas programas que ayuden a los alumnos a mejorar sus relaciones sociales.

Palabras clave: programa de educación emocional Happy 12-16, adolescencia, profesorado, mejora del clima escolar, regulación emocional.

Abstract. The aim of this research is to know the evaluation Secondary Education teachers do about the Emotional Education game Happy 12-16 programme, after its implementation in classrooms throughout the 2014-15 school year.

The investigation was carried on by selecting 903 students of the first cycle of Secondary education. 431 students participated as control group and 472 students as experimental group. The 7 teachers-tutors who participated in the monothematic, semi-structured interview were randomly selected amongst the 27 teachers that implemented the programme with their respective students. The interview consist in 10 questions relating to the implementation of the programme within the class, the learning of the emotional regulation process of the students, the usefulness of the programme within the students' context and the previous academic training of the teachers before its implementation. The categorization of the interviews confirms the need of improving the school atmosphere and implementing in their classrooms programmes to help students to progress in their social relationships.

Key words: emotional education Happy 12-16 programme, adolescence, faculty, social atmosphere improvement, emotional regulation.

Introducción

La investigación en la que se enmarca la presente comunicación es el diseño, la implementación y la evaluación de un nuevo programa de Educación Emocional gamificado: Happy 12-16. Este programa es un videojuego destinado a alumnos de secundaria, en el que se entrenan las competencias emocionales, en concreto el proceso de la regulación emocional, para poder dar respuestas asertivas a situaciones de conflicto. En concreto, las conclusiones de las entrevistas que presentamos son el resultado cualitativo de la tercera fase de la investigación: evaluación del programa.

Haciendo referencia a Rotger (2001) la historia del ser humano transcurre en paralelo a la cultura de la violencia. Hemos, incluso, trivializado la violencia y la muerte, el máximo valor del hombre (un adolescente de apenas 14 años ha presenciado la muerte violenta en televisión de más de 14.000 personas). Éste es el principal problema. Y es por ello, que se plantea conocer la opinión del profesorado acerca del clima de aula, así como el funcionamiento de la implementación del *programa de Educación Emocional Happy 12-16* en las aulas.

Que la violencia sea utilizada o no dependerá, en parte, de que seamos capaces de buscar y ofertar nuevas estrategias o formas de convivencia. Y algunas de ellas deberán ser, indudablemente, educativas.

El fenómeno de la violencia es un problema complejo. Y como dice Luhmann (2006), ante una realidad compleja no caben análisis simplistas. En sentido estricto, cuando pretendemos dar explicaciones simplificadas o simples de realidades complejas, lo que hacemos es añadir más complejidad a la realidad que pretendemos describir.

El problema radica en que tras toda acción violenta existe una cognición social que la valora: es responsabilidad de todos los profesores, de todas las etapas y niveles educativos, educar la cognición social, es decir, la capacidad empática del ser humano, la regulación emocional ante los conflictos y la asertividad para poder comunicarnos de una manera pacífica, respetando a la otra persona, sin vulnerar, por ello, nuestra autoestima.

Todas las teorías han de ser tenidas en cuenta a la hora de explicar la violencia. No obstante, desde la perspectiva educativa, es especialmente importante la teoría o interpretación de Bandura (1977). La transgresión de normas y la violencia se aprenden de la misma manera que otros comportamientos humanos: por imitación.

Aprendemos a ser violentos imitando comportamientos agresivos o violentos. Es decir, si un escolar observa que los adultos se comportan con violencia y obtienen un beneficio de este proceder, pueden “valorar” esta manera de actuar e imitar este comportamiento, adoptando, posiblemente, actitudes violentas. Por ello, es tan importante tener las percepciones de la empatía construidas desde el conocimiento, la valoración y la aceptación del otro como ser humano. De esta forma, se podrán poner unos límites frente

a los demás que tengan como criterio base la responsabilidad personal por el bienestar de los otros. Cuando predominan estos sentimientos, es difícil hacer daño a las personas porque uno se siente fuertemente identificado con ellas y porque la evaluación positiva tiende a hacer surgir una conducta prosocial hacia los demás.

El resultado de los planteamientos anteriores es que, aún en la actualidad, se siguen tolerando y legitimando acciones negativas y/o agresivas, evidenciando que, ¡se agrade a los demás por una razón! Cuándo debería estar terminantemente prohibido justificar cualquier tipo de violencia. Esta afirmación debería ser el núcleo de toda intervención educativa, pero no es así.

Así, en la medida que los marcos sociológicos en los que crecen los niños y adolescentes y en los que desarrollan sus aprendizajes vitales, por un lado olviden que la persona entendida como un todo es lo fundamental, y por otro, estén presididos, como afirma Camps (1999), por el rechazo al diferente, especialmente cuando éste es débil, marginado o pobre, se fomentan percepciones e interpretaciones insensibles, será mucho más difícil para ellos construir valores fundamentales como la tolerancia, la comprensión empática, la solidaridad y en general, los sentimientos prosociales hacia los demás, indispensables para superar los conflictos, desencuentros y dificultades que, además de frecuentes, son “normales” en las relaciones interpersonales y que no deben conducir necesariamente a actitudes de rechazo y de violencia.

La Educación Emocional para la mejora de la convivencia escolar

Queremos destacar los postulados defendidos por El Manifiesto de Sevilla contra la Violencia (1989), adoptado por la UNESCO y aceptado ampliamente por científicos de diversas disciplinas, en el que se afirma claramente que si nuestros antepasados inventaron la guerra, nosotros podemos y debemos inventar la paz.

Por ello, la educación, como proceso de socialización, se constituye como una de las herramientas básicas e imprescindibles para poder aprender, desde las primeras edades, las claves que permitan entenderse a sí mismos, a los demás y al mundo en el que vivimos, desde la necesidad de desarrollar unas actitudes de comprensión empática y aceptación de los otros, hasta la necesidad de aprender y practicar estrategias eficaces para relacionarse con los demás.

La presente investigación pretende avanzar hacia la convivencia pacífica y resolución asertiva de los conflictos, y así, mejorar la convivencia de los centros escolares, fomentando el ambiente de seguridad necesario que permita el óptimo rendimiento académico, una sana y equilibrada autoestima y, en general, el bienestar de los adolescentes, en su plena etapa de transición a la vida adulta.

Son muchas ya las investigaciones que demuestran que la gestión emocional inadecuada influye en las conductas violentas (Bisquerra y Pérez-Escoda, 2007; Blaya y Debarbieux, 2011; Díaz-Aguado, 2005; Fuentes Rodríguez et al. 2013) y en este sentido, se han diseñado, implementado y evaluado programas para educar las emociones con la finalidad de prevenir conductas disruptivas, indisciplina, conflictos y violencia.

Siguiendo a Ortiz (1999), la inteligencia emocional es importante para nuestra vida y es la manera con la que podemos conseguir una mejor empatía, saber controlar y entender nuestros sentimientos y aumentar, así, nuestra capacidad para resolver los problemas mejorando nuestra calidad de vida. Reconocer, controlar y saber gestionar las emociones es lo que hace que los seres humanos seamos capaces de relacionarnos de manera efectiva con los demás, dado que somos capaces de identificar el problema y buscar, entre muchas, la solución más adecuada al conflicto generado. Por este motivo, como dice Bisquerra (2012) la educación emocional es el elemento clave que contribuye a prevenir la violencia, dado que a través de las competencias emocionales (conciencia emocional, regulación emocional, autonomía personal, competencia social y competencia para la vida y el bienestar), se pretende que cada individuo sea capaz de afrontar los retos y las adversidades de la vida cotidiana de manera efectiva buscando su propio bienestar y el de los demás. Es en este contexto dónde nace el programa de Educación Emocional gamificado Happy 12-16.

Método

Muestra

Seleccionada mediante criterios de homogeneidad (profesores-tutores de primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria que implementaron el programa Happy 12-16 durante todo el curso escolar 2014-2015) y mediante técnica de muestreo aleatorio. La muestra estaba compuesta por 27 profesores de primer ciclo de secundaria de diez institutos de la provincia de Lleida (Cataluña) y Huesca (Aragón). Después del muestreo aleatorio, se seleccionaron 7 profesores, un profesor por centro de Educación Secundaria participante como grupo experimental.

Instrumentos

Para el estudio de la valoración de los profesores del programa de Educación Emocional gamificado *Happy 12-16* se procedió a diseñar una entrevista monotemática semiestructurada, compuesta por nueve preguntas sobre el proceso de implementación del programa en el aula, que finalmente, recoge las siguientes dimensiones:

- Eficacia del programa Happy 12-16 en la resolución de conflictos.
- Eficacia del programa Happy 12-16 en la mejora de las competencias emocionales.

- Existencia de casos de acoso escolar/bullying en los centros educativos de secundaria.
- Formación en Competencias Emocionales de los docentes para implementar programas de Educación Emocional, en concreto Happy 12-16.
- Satisfacción y valoración personal del programa.

Procedimiento

Diseñada la entrevista, se procedió a la recogida de información, transcripción y categorización de los datos durante un periodo de dos meses (Tabla 1, Tabla 2).

Tabla 1. Guión básico de entrevista semiestructurada

GUIÓN ENTREVISTA PROFESORES-TUTORES
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Consideras que Happy es una herramienta que facilita la resolución de conflictos en alumnos de primero y segundo de la E.S.O? • ¿Crees que consigue los objetivos programados con los alumnos? <i>Ser consciente de las emociones que siente, aprender estrategias de regulación emocional propias y de los demás y utilizar la comunicación asertiva para la resolución de conflictos.</i> • ¿Conoces o has conocido alguna situación de bullying o acoso escolar entre los alumnos del Instituto? • ¿Crees que es suficiente la formación que has recibido para poder aplicarlo? • ¿Te ha gustado del programa de Educación Emocional Happy 12-16? • ¿Qué es lo que más te ha gustado? • ¿Y lo que menos te ha gustado? • Si tuvieras que evaluar el software Happy 12-16 ¿Qué nota del 1 al 10 pondrías? ¿Por qué? • ¿Qué mejorarías del videojuego? Recomendaciones.

Tabla 2. Entrevistas. Categorías y subcategorías de análisis

CATEGORÍAS DE ANÁLISIS Y SUBCATEGORÍAS	
Eficacia del programa Happy 12-16 en la resolución de conflictos.	<ul style="list-style-type: none"> • El programa permite la existencia de un espacio temporal para hablar de los conflictos interpersonales como grupo-clase. • El programa ayuda a la contextualización del conflicto en la vida real y conocer el proceso para resolverlo.
Eficacia del programa Happy 12-16 en la mejora de las competencias emocionales.	<ul style="list-style-type: none"> • Los alumnos saben y expresan que todas las emociones son legítimas. • Los alumnos expresan sus emociones ante un conflicto: conciencia emocional. • Los alumnos ponen en práctica la respiración y las estrategias de regulación emocional para resolver un conflicto: regulación emocional. • Los alumnos expresan lo que sienten de manera asertiva: Competencia social.
Existencia de casos de acoso escolar/bullying.	<ul style="list-style-type: none"> • Los profesores han conocido/ o conocen situaciones de bullying en su centro. • Los profesores no tienen constancia de situaciones de bullying en su centro.
Formación de los profesores-tutores en competencias emocionales.	<ul style="list-style-type: none"> • Ha sido suficiente. • Sería necesaria más formación.
Satisfacción y valoración del programa Happy 12-16 del profesorado.	<ul style="list-style-type: none"> • Bajo nivel de satisfacción (menos de un 4) • Nivel medio de satisfacción (entre 5-6) • Alto nivel de satisfacción (más de un 7)

Resultados

El análisis cualitativo de las entrevistas, realizadas a profesores-tutores sobre la valoración del programa de Educación Emocional Happy 12-16 en su implementación en el aula, se realizó en base a las categorías y subcategorías de análisis especificadas en la tabla 2 y su presentación por porcentajes.

Tabla 3. Comparativa de resultados

CATEGORÍA ANALIZADA	RESULTADOS POR PORCENTAJES
Eficacia del programa Happy 12-16 en la resolución de conflictos.	100% de profesorado entrevistado considera que Happy 12-16 es una herramienta eficaz para enseñar a resolver los conflictos interpersonales a los alumnos: <i>"Ayuda a pensar sobre los conflictos desde otra perspectiva", "por las situaciones cotidianas que ofrece", "por fin se ha creado un espacio dónde poder hablar de los conflictos en clase", "ha habido un cambio en el clima de aula, y se nota", "ha ayudado mucho a reconocer lo que es un conflicto y cómo resolverlo", "¡por supuesto que ha ayudado!"</i> .
Eficacia del programa Happy 12-16 en la mejora de las competencias emocionales.	100% de profesorado entrevistado considera que Happy 12-16 es una herramienta que entrena y mejora las competencias emocionales de los alumnos: <i>"Ellos contestaban muy diferente antes de aprender a resolver conflictos", "de hecho, lo que más han aprendido es conciencia emocional y las estrategias de regulación emocional", "es una herramienta muy útil para la conciencia emocional porque han aprendido muchísimo vocabulario", "les ha ayudado a parar-respirar-elegir una estrategia de regulación", "¡reconocer las emociones sobre todo!", "sí, creo que ayuda a mejorar las competencias emocionales", "en general sí"</i> .
Existencia de casos de acoso escolar/bullying.	71% de profesorado entrevistado considera que han existido y existen situaciones de acoso o bullying en sus centros escolares: <i>"sí, he conocido", "yo no tengo constancia", "bullying no, conflictos sí...", "sí, claro que los hay...", "sí, he conocido sí", "sí, los hay"</i> .
Formación de los profesores-tutores en competencias emocionales.	57% de profesorado entrevistado considera que en un principio piensan que la formación es suficiente para implementar el programa Happy, pero no para resolver conflictos reales de clase, en ese caso, sería necesaria más horas de formación: <i>"Nos ha faltado cómo manejar estas situaciones reales con los alumnos", "sí, lo que pasa es que no he tenido tanta soltura para explicarlo como las profesoras del curso", "sí, pero es preciso asistir a las sesiones de formación, sino... puedes ir muy perdido", "en mi caso, hubiera necesitado más formación..."</i>
Satisfacción y valoración del programa Happy 12-16 del profesorado.	100% de profesorado entrevistado considera que el programa de Educación Emocional Happy 12-16 es útil para la vida de los alumnos (incluso de los propios profesores): <i>"sí, es útil para la vida", "sí, jesto no se olvida", "creo que sí, en todos los aspectos de la vida", "sí, lo pueden aplicar en casa con los hermanos"</i> . La valoración numérica que otorga el profesorado al programa tiene una media de 8,2 puntos sobre 10.

La valoración que tienen los profesores acerca del programa de Educación Emocional gamificado Happy 12-16 es positiva. En su mayoría valoran la existencia de un espacio temporal para hablar de los conflictos interpersonales como grupo-clase. Además, el programa ha ayudado a entrenar el proceso de regulación emocional de los conflictos de manera virtual, para poder entrenarlos antes de que puedan suceder en la vida real.

Asimismo, coinciden en apuntar que es una herramienta que entrena y mejora las competencias emocionales de los alumnos a lo largo del curso escolar, sobre todo, la competencia de conciencia emocional, debido a la facilidad de asimilación con la representación gráfica (la rueda) del videojuego. Además, el proceso de regulación emocional se repite en todas las situaciones conflictivas, hecho que ha ayudado enormemente a asimilar los pasos que se ha de seguir y algunas de las técnicas de regulación emocional, como por ejemplo, pedir ayuda al tutor/mediador, decirle de manera asertiva lo que sientes y piensas, contarle lo sucedido a un amigo...

Por otra parte, los profesores afirman la existencia de conflictividad en los centros educativos, incluso niveles extremos de conflicto, como son los casos de bullying. Se observan, por tanto, coincidencias en la necesidad de mejorar el clima escolar de los centros educativos, haciendo especial hincapié en el aprendizaje de la resolución de conflictos entre iguales.

Resulta interesante reflejar también la opinión de los profesores en cuanto a la formación recibida, puesto sólo el 43% sintió que tenía la formación necesaria para poder llevar a cabo un programa de estas características. Reflejando así, un 57% que considera importante y necesaria una formación en profundidad para poder abarcar los casos de conflicto con sus alumnos adolescentes.

Como hemos comentado, el objetivo de la presente comunicación es conocer la valoración del programa de Educación Emocional gamificado Happy 12-16 de los profesores participantes, por lo que, además de lo mencionado anteriormente, cabe destacar que el 100% del profesorado entrevistado considera que el programa de Educación Emocional Happy 12-16 es útil para la vida de los alumnos puesto que el entrenamiento realizado con las situaciones conflictivas y el aprendizaje adquirido les va a servir para su futuro más cercano, pero sobre todo, para entablar las bases de la empatía y la resolución asertiva de conflictos en un futuro próximo. Finalmente, la valoración numérica del programa otorgada por el profesorado tiene una media de 8,2 puntos sobre 10, por lo que se deduce un alto nivel de satisfacción.

Discusión

La presente investigación ha sido diseñada para mejorar la convivencia escolar entrenando la resolución asertiva de conflictos. En la presente comunicación se ha

presentado la valoración que realiza el profesorado respecto a la implementación del programa *Happy 12-16* en sus aulas durante un curso escolar.

Hemos puesto de manifiesto la importancia de crear un espacio temporal en el aula para hablar de situaciones conflictivas que afectan a los alumnos. Tal y como afirma Filella (2014) existen conflictos interpersonales e intrapersonales, a escala internacional, a nivel nacional y personal. Resolver los conflictos de manera satisfactoria tiene muchos beneficios en todos los niveles, aunque, también se puede constatar que la resolución satisfactoria de éstos no es una práctica habitual en la población mundial. Por ello, es tan importante contemplar la resolución de conflictos en el aula, con los alumnos y dedicarle, no solamente unas horas dentro del horario lectivo, sino toda una filosofía de centro, en el que padres, alumnos, profesorado y personal de servicios y administración estén implicados.

Los resultados obtenidos de la categorización de las entrevistas ponen de manifiesto que los profesores precisan de mayor formación en competencias emocionales para asumir el gran reto de la educación del siglo XXI: mejorar la convivencia escolar y la resolución asertiva de conflictos entre iguales.

Según Clemens, Bean y Clark (1998) el adolescente con suficiente autoestima, actúa de una forma autónoma, es capaz de asumir responsabilidades y afrontar retos, puede influir positivamente en los demás, disfruta con sus logros y posee una alta tolerancia a la frustración; y, consecuentemente, todas estas características inciden de forma positiva en su proceso educativo.

Por el contrario, un adolescente con poca autoestima infravalora sus capacidades, cree que los demás no lo valoran, se siente incapaz y sin recursos, es fácilmente influenciable, presenta dificultades para expresar sus sentimientos, soporta inadecuadamente las situaciones de ansiedad y fácilmente se frustra mostrando una actitud defensiva y realizando atribuciones externas de sus errores y debilidades. Esta forma de actuar afectaría negativamente en su proceso de enseñanza-aprendizaje con un decremento, entre otros, de su rendimiento académico.

Ante esta realidad educativa ¿Qué sucede cuando el alumno se siente intimidado, coaccionado y agredido por otros compañeros? ¿Cómo afecta el clima del aula y del centro en general en el rendimiento del alumno? ¿Qué sucede si el profesor es consciente de esta situación pero no tiene las herramientas suficientes para poder prevenir o actuar ante estas situaciones?

Ante tales preguntas retóricas, cabe afirmar que el fracaso académico y la convivencia escolar son dos de los principales retos educativos a nivel internacional (Díaz-Aguado, 2005; Marín, 2002; Martínez y Álvarez, 2005).

En España, cerca del 90% del alumnado de ESO dice haber observado agresiones verbales entre estudiantes (insultar, poner motes o hablar mal de alguien); más del 80% dice haber presenciado exclusión social entre compañeros (ignorar); cerca del 60% dice haber observado agresiones físicas directas (pegar); y entre el 40 y el 45% dicen haber contemplado episodios de violencia física indirecta entre estudiantes –robos y destrozos- (Defensor del Pueblo-UNICEF, 2007).

Sin embargo, hay un aspecto importante en la relación entre fracaso académico y violencia escolar que ha sido menos explorado. Sería de interés conocer si el alumnado que muestra fracaso escolar diverge, respecto al alumnado que no muestra ese bajo rendimiento académico, en cuanto a la percepción del clima de convivencia que existe en su centro educativo (Álvarez, Álvarez-García, González-Castro, Núñez y González-Pineda, 2006).

Existe, también, una fuerte relación entre la percepción de la calidad de la convivencia escolar y la implicación en fenómenos de acoso, en el sentido negativo. De hecho, más de la mitad de los implicados en casos de bullying están relacionados con conductas disruptivas y las dimensiones que componen la convivencia escolar. Es decir, que una buena calidad de la convivencia es básica para esperar que los problemas de acoso no se presenten (Ortega-Ruiz, Rey y Casas, 2013).

Si el 71% del profesorado entrevistado considera que ha existido y existen situaciones de acoso o bullying en sus centros escolares (“sí, he conocido”, “yo no tengo constancia”, “sí, claro que los hay...”, “sí, he conocido sí”, “sí, los hay”...) y además, afirman que no están lo suficientemente preparados para poder prevenir o actuar en estas situaciones, con la presente comunicación queremos hacer hincapié en la importancia de mantener una convivencia sana y segura, en la que los alumnos se sientan respetados y valorados entre ellos, que sepan resolver los conflictos de manera asertiva, conociendo su propio poder de regulación emocional. Y para ello, es clave que este tipo de prácticas educativas, como, en este caso, es el *programa de Educación Emocional gamificado Happy 12-16*, se contemple desde la raíz, siendo la mejora de la convivencia y el bienestar personal e intrapersonal la base pedagógica que respire el centro escolar.

Bibliografía

- Álvarez, L., Álvarez-García, D., González-Castro, P., Núñez, J.C., y González-Pineda, J.A. (2006). Evaluación de los comportamientos violentos en los centros educativos. *Psicothema*, 18, 686-695.
- Bandura, A. (1977). *Modificación de la conducta. Análisis de la agresividad y la delincuencia*. México: Trillas.

- Bisquerra, R. (2012). Diversidad y escuela inclusiva desde la educación emocional. *Diversidad, calidad y equidad educativas*, 1-23.
- Bisquerra, R., y Pérez-Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI: revista de la Facultad de Educación*, (10), 61-82.
- Blaya, C., y Debarbieux, E. (2011). La violencia en los colegios de enseñanza primaria: ¿cómo están los alumnos franceses? *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(8), 339-356.
- Camps, V. (1999). La identidad ciudadana. *La educación que queremos, Madrid: Fundación Santillana*, 1-7.
- Clemens, H., Bean, R. y Clark, A. (1998). *Como desarrollar la Autoestima en los niños*. Madrid: Debate.
- Defensor del Pueblo-UNICEF. (2007). Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria 1999-2006. Nuevo estudio y actualización del informe del 2000. C. del Barrio, M.A. Espinosa, E. Martín y E. Ochaíta. Madrid: Defensor del Pueblo.
- Díaz-Aguado, M. J. (2005). Por qué se produce la violencia escolar y cómo prevenirla. *Revista iberoamericana de educación*, 37(1), 1.
- Filella, G. (2014). *Aprender a convivir*. Barcelona: Barcanova.
- Fuentes, C. (coord.). (2013). *(Des) cortesía para el espectáculo: estudios de pragmática variacionista*. Madrid: Arco libros.
- Luhmann, N. (2006). *La Sociedad de la sociedad*. México: Herder.
- Marín, M. (2002). Aspectos psicosociales de la violencia en el contexto educativo. *Aula Abierta*, 79, 85-105.
- Martínez, R. y Álvarez, L. (2005). Fracaso y abandono escolar en Educación Secundaria Obligatoria: implicación de la familia y los centros escolares. *Aula Abierta*, 85.
- Ortega-Ruiz, R., Rey, R. y Casas, J. (2013). La Convivencia Escolar: clave en la predicción del Bullying. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 91-102.
- Ortiz, P. (1999). Concepciones de la inteligencia. *Revista de Educación Superior*. Lima. UNMSM, Facultad de Educación.
- Rotger, A. (2001). Cultura de la violencia y educación secundaria. *Revista española de educación comparada*, (7), 23-50.

Relació entre competència emocional i satisfacció amb la vida a l'educació secundària

Relationship between emotional competence and satisfaction with life in secondary education

Èlia López-Cassà*; Núria Pérez-Escoda*; Albert Alegre**

elialopez@ub.edu

*Universitat de Barcelona **East Stroudsburg University

Resum. El present estudi tracta sobre la competència emocional i la satisfacció amb la vida dels adolescents a l'educació secundària. L'adolescència és una etapa en la que sorgeixen canvis no només físics sinó també psicològics i emocionals que afecten a les conductes i actituds de la persona.

En aquest treball s'analitza la relació entre aquests dos constructes, la competència emocional i la satisfacció amb la vida, amb una mostra de 408 estudiants d'educació secundària de diversos instituts de Catalunya i el País Basc.

Per a la recollida de dades s'han utilitzat dos instruments d'avaluació: el QDE-SEC (Qüestionari de desenvolupament emocional per a l'educació secundària) de Pérez-Escoda, Álvarez, i Bisquerra (2008) i el qüestionari de Satisfacció a la Vida de Diener et al. (1985); adaptació al castellà de Atienza, Pons, Balaguer, y García-Merita (2000).

S'ha efectuat la correlació de la satisfacció amb la vida i la competència emocional dels joves de la mostra. Seguidament s'ha realitzat la comparació per cursos i gènere dels estudiants en relació al seu nivell de competència emocional i el seu nivell de satisfacció a la vida.

L'estudi conclou que el nivell de competència emocional es relaciona positivament amb el grau de satisfacció amb la vida dels adolescents que cursen l'educació secundària. Aquesta investigació permet afirmar que l'aplicació de programes que desenvolupin les competències emocionals dels i les alumnes milloraran al mateix temps el seu benestar subjectiu.

Paraules clau: satisfacció amb la vida, competència emocional, educació emocional, adolescència.

Abstract. This study discusses the emotional competence and life satisfaction of adolescents in secondary education. The adolescence is a stage of life in which the changes not only physical but also psychological and emotional affect behavior and attitudes of the person.

This study analyzed the relationship between these two concepts, emotional competence and satisfaction with life, with a sample of 408 high school students from various schools in Catalonia and the Basque Country.

For data collection were used two assessment instruments: the SEC QDE (Emotional Development Questionnaire for secondary education) de Pérez-Escoda, Álvarez, i Bisquerra (2008) and Satisfaction Questionnaire for Life Diener et al. (1985); adapted into Spanish Atienza, Pons, Balaguer, and García-Merita (2000). The correlation between life satisfaction and emotional competence of young people in the sample was done. Afterwards, we compared the kind of courses and students in relation to their level of emotional competence and their level of satisfaction in life.

The study concludes that the level of emotional competence is positively related to the degree of life satisfaction of adolescents enrolled in secondary education. The research results stated that the implementation of programs to develop the emotional skills of the students while improving their subjective well-being.

Key words: life satisfaction, emotional competence, emotional education, adolescence.

Introducció

L'adolescència és una etapa del desenvolupament en el que el subjecte experimenta canvis de tipus físic, emocional i psicològic. Coneguda com a etapa de la crisi d'identitat (Erikson, 1972). Aquesta comença als 13-14 anys i s'estén fins als 18-20 anys. L'element inicial que defineix aquest període és la pubertat i al final de l'adolescència arriba quan una persona ha adquirit una maduresa emocional i social que li permet desenvolupar-se a la vida adulta (Güell i Muñoz, 2003).

Tot i que, en qualsevol edat, és necessari conèixer-se un mateix i conèixer els altres, en l'adolescència es fa més evident la necessitat d'autoafirmar-se, valorar les seves capacitats i limitacions, prendre les seves pròpies decisions, sentir-se acceptat i valorat pels altres, etc. Així doncs, és una etapa evolutiva que ha de ser reconeguda, compresa i acceptada pels adults.

El desenvolupament de la competència emocional és un complement indispensable per al desenvolupament integral de la persona. L'evidència demostra que les competències emocionals tenen efectes en la motivació per les tasques escolars (IFMB, 2008). L'adolescència és un període a la vida en el que es fa necessari posar en pràctica les competències emocionals per al creixement i desenvolupament emocional i social del jove (Bisquerra et al., 2011). Així a l'educació secundària i al batxillerat a més dels resultats acadèmics, el professorat s'hauria de preocupar també pel desenvolupament de les competències socio-personals dels seus alumnes.

Existeixen algunes investigacions (Shapiro, 1997; Gottman, 1997; Elias, Tobias i Friedlander, 1999, 2001) que ens parlen del paper de la dimensió emocional en les diferents àrees de la vida humana (personalitat, relacions interpersonals, intel·ligència, etc.) i com pot influir la competència emocional a l'èxit escolar i a la vida de les persones. Així mateix, altres treballs destaquen la importància de l'autoestima en la construcció de la personalitat, en l'acceptació de la imatge corporal i en la formació de valors a la vida dels i les adolescents (Cava i Musitu, 1999; DuBois, Bull, Sherman Roberts, 1998; Fering i Taska, 1996; Parra, Oliva y Sánchez-Queija, 2004). No obstant, trobem que manquen

estudis que aportin evidències empíriques sobre la influència de la competència emocional en la satisfacció amb la vida dels i de les joves.

La majoria dels estudis empírics estan orientats a avaluar la satisfacció amb la vida dels adults en relació a les diferències socio-econòmiques, nivell d'ingresos, educació i feina (Veenhoven, 1994).

La competència emocional i la satisfacció amb la vida

La persona competent emocionalment és aquella que ha desenvolupat un conjunt de coneixements, capacitats, habilitats i actituds per prendre consciència, comprendre i expressar de forma apropiada els fenòmens emocionals (Bisquerra i Pérez-Escoda, 2007). Seguint el model teòric de competència emocional de Bisquerra (2000) i Bisquerra i Pérez (2007), les competències emocionals s'estructuren en cinc grans competències o blocs: consciència emocional, regulació emocional, autonomia personal, competència social i competències per a la vida i pel benestar.

La satisfacció amb la vida s'entén com una valoració global que la persona fa sobre la seva vida, posant en comparació el que ha aconseguit, amb l'assoliment dels seus reptes i expectatives (Diener et al., 1985; Pavot, Diener, Colvin y Sandvik, 1991; Veenhoven, 1994). L'avaluació global de la vida implica aspectes que figuren en la ment de la persona: reconeixement de les pròpies emocions i sentiments, acompliment de les seves expectatives, valoracions positives de la vida, etc. És un àmbit de la investigació que va tenir rellevància als anys setanta, moment el que aquest constructe va prendre una dimensió psicosocial més enllà de les condicions materials per a una bona vida (alimentació, medicaments, vivenda, etc.). Aleshores, la satisfacció amb la vida es relaciona amb un sentiment personal de benestar o de felicitat (Pérez-Escoda, 2013). En aquest sentit satisfacció amb la vida pot equiparar-se al concepte de benestar subjectiu.

Les investigacions sobre adolescents i satisfacció a la vida, no són gaire abundants. Algunes d'elles, relacionen els nivells d'autoestima amb els nivells de satisfacció amb la vida (MacDonald, Piquero, Valois, Huebner i Zullig, 2001; Ying i Fang-Biao, 2005), i d'altres ens evidencien la manca de treballs sobre les competències emocionals i els seus beneficis en el benestar subjectiu (Weisinger, 1997; Cooper i Sawaf, 1997) i la seva contribució en el context educatiu (Steiner i Perry, 1997).

Aquestes aportacions empíriques són necessàries per conèixer la realitat dels alumnes que estan en ple desenvolupament i creixement personal i la incidència de la satisfacció amb la vida i les competències emocionals en la seva adaptació al context escolar (Martínez-Antón, Buelga i Cava, 2007; Fernández-Berrocal y Extremera, 2009).

L'objectiu d'aquest estudi consisteix en analitzar si existeix una relació entre el nivell de la competència emocional i el nivell de satisfacció amb la vida en els adolescents espanyols.

Desenvolupament

Participants

En l'estudi han participat un total de 408 joves estudiants d'educació secundària de tres centres educatius espanyols, dos de Catalunya i un del País Basc. La mostra està formada per un 45,1% de noies i un 54,9% de nois, amb una edat mitjana de 13,6 (SD = 1.56). La distribució dels estudiants en funció del curs es la següent: 182 (44,6%) de primer curs, 88 (21,6%) de segon, 69 (16,9%) de tercer i 69 (16,9%) de quart curs de la secundària obligatòria.

Procediment

Després d'obtenir els permisos necessaris, es van administrar els instruments d'avaluació als estudiants en els seus propis centres educatius comptant amb la col·laboració dels seus professors tutors. L'avaluació es va realitzar en tot moment tenint cura de respectar les normes ètiques de la recerca a ciències socials.

Instruments

En aquesta recerca s'han utilitzats dos instruments d'avaluació: El QDE-SEC i l'escala de Satisfacció amb la vida.

El QDE-SEC de Pérez-Escoda, Álvarez, i Bisquerra, (2008), Qüestionari de desenvolupament emocional en la versió per a adolescents. Dissenyat d'acord amb el model de competència emocional del GROU (Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica) de la Facultat de Pedagogia de la Universitat de Barcelona. La versió utilitzada en aquest estudi data de 2008 com a evolució i millora del CEE, (Cuestionario de Educación Emocional) publicat a Álvarez (Coord; 2001). Consisteix en una escala d'autoinforme que consta de 35 ítems amb format de resposta tipus Likert, amb 11 opcions de resposta en una escala de 0 (completament en desacord) a 10 (completament d'acord). Els resultats que s'obtenen permeten detectar les necessitats que cada alumne pot tenir a nivell global i en cadascuna de les dimensions emocionals. El seu índex de consistència interna, mesurat mitjançant el coeficient alfa de Cronbach, és de .84 en el present estudi.

El segon instrument és l'Escala de Satisfacció amb la Vida (The Satisfaction With Life Scale, SWLS) de Diener, Emmons, Larsen i Griffin (1985). En el nostre estudi s'ha utilitzat l'adaptació d'aquesta escala al castellà d'Atienza, Pons, Balaguer i García-Merita (2000). Es tracta d'una escala que aporta un índex general de satisfacció amb la vida, entesa aquesta com un factor del constructe general de benestar subjectiu. La persona utilitza la seva

pròpia percepció per valorar diferents aspectes de la seva vida. Consta de 5 ítems amb un rang de resposta entre 1 (totalment en desacord) i 7 (totalment d'acord). La consistència interna mesurada a través del alfa de Cronbach en la present mostra és de .85.

Objectius i hipòtesis

En aquest estudi volem comprovar si les competències emocionals i la satisfacció en la vida estan relacionades. Partim de diferents hipòtesis que guiaran el treball.

La primera hipòtesi consisteix en determinar l'existència d'una intensa relació positiva entre ambdós constructes. Es a dir, a més competència emocional total també més satisfacció en la vida. Així mateix sorgeix com a subhipòtesi que es trobaran correlacions significatives entre les diferents dimensions de la competència emocional i la satisfacció amb la vida dels adolescents.

Una segona hipòtesi és que els estudiants varien en les seves competències emocional i en la seva satisfacció en la vida depenent del curs en el que es troben.

Finalment, una tercera hipòtesi rau en que hi ha diferències entre els nois i les noies en algunes dimensions de les competències emocionals però no en la satisfacció a la vida.

Resultats

Tal i com es pot observar a la Taula 1, els resultats obtinguts amb l'estudi correlacional han confirmat la nostra primera hipòtesis. No només s'han trobat correlacions estadísticament significatives entre la competència emocional total i la satisfacció amb la vida ($r=.52$; $p<.01$) sinó que aquesta última, també correlaciona significativament amb cadascuna de les dimensions de la competència emocional, avaluades amb el QDE-SEC: consciència emocional ($r=.40$; $p<.01$), regulació ($r=.28$; $p<.01$), competència social ($r=.37$; $p<.01$), autonomia ($r=.24$; $p<.01$) i de forma especialment intensa ($r=.61$; $p<.01$) amb la dimensió de competències per a la vida i el benestar.

Taula 1. Dades descriptives i correlacions entre las competències emocionals i la satisfacció amb la vida

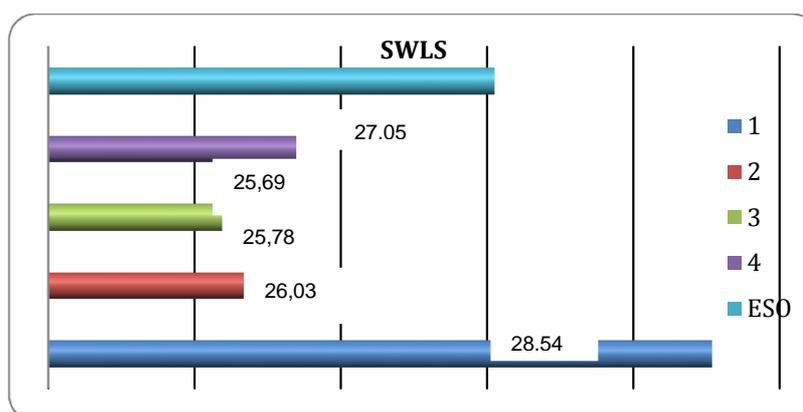
	SWLS	TOTAL C. EMOCIONAL	CONSCIÈNCIA	REGULACIÓ	C. SOCIAL	AUTONOMIA	COMP.VIDA I BENESTAR
M	27,05	6,23	7,34	5,27	6,09	6,06	6,68
DS	6,47	1,12	1,42	1,54	1,58	1,56	1,58
SW LS	---	,52**	,40**	,28**	,37**	,24**	,61**

Nota: N= 408; ** $p < .01$

Per posar a prova la segona hipòtesis s'ha utilitzat l'anàlisi de la varianza entre les puntuacions en les competències emocionals i la satisfacció amb la vida dels estudiants en funció del curs en el que es troben.

L'anàlisi confirma l'existència de diferències entre els cursos ($F = 6,048$; $p < .001$), tal com es pot observar a la Taula 2, els estudiants disminueixen força intensament la seva satisfacció amb la vida entre primer curs ($M = 28,54$; $SD = 6,15$) i segon ($M = 26,03$; $SD = 7,10$) de ESO i aquesta segueix decreixent més lentament en tots els altres cursos.

Gràfic 1. Satisfacció amb la vida en funció dels cursos



Pel que fa a les competències emocionals no s'observen diferències significatives en la competència emocional total entre els alumnes dels diferents cursos ni en les dimensions de Regulació, autonomia i competència social, però sí en les dimensions Consciència emocional ($F = 7,8$; $p < .001$), i Competències de vida i benestar ($F = 3,92$; $p < .01$) on també decreixen les puntuacions a mesura que passen de curs.

Taula 2. Competències emocionals en funció dels cursos

	1er.		2on.		3er.		4art.		ANOVA	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	F	Sig.
Total Competència Emocional	6,38	1,15	6,14	1,05	6,13	1,04	6,01	1,13	2,40	,07
Consciència Emocional	7,67	1,34	7,33	1,44	6,90	1,28	6,93	1,51	7,8	,00
Regulació Emocional	5,28	1,67	5,14	1,45	5,24	1,37	5,43	1,49	,47	,70
Autonomia Emocional	6,11	1,66	5,98	1,59	6,18	1,37	5,90	1,51	,50	,68
Competència Social	6,24	1,69	6,03	1,49	6,18	1,41	5,68	1,53	2,18	,09
Competències de Vida i Benestar	6,96	1,62	6,57	1,69	6,43	1,56	6,32	1,17	3,92	,01

Nota: N= 408

Finalment per comprovar la tercera hipòtesis en la que indicàvem que possiblement hi hauria diferències entre els nois i les noies en algunes dimensions de les competències emocionals però no en la satisfacció a la vida, s'ha efectuat el contrast de mitjanes utilitzant la prova t de Student.

Els resultats de l'anàlisi mostren que no hi ha diferències significatives en cap de les dimensions de la competència emocional i tampoc en el total ni en la satisfacció a la vida.

Discussió

Els resultats del nostre estudi evidencien la relació positiva entre la competència emocional i la satisfacció amb la vida dels adolescents. És a dir, a mida que millora la seva competència emocional augmenta també el seu benestar subjectiu.

També s'han observat diferències en els nivells de satisfacció i competències emocionals. El fet de què aquests nivells decreixin a mida que passen els i les alumnes de curs, de forma semblant tal com s'observava a estudis de Pérez-Escoda i Pellicer (2009), junt amb les evidències de què les competències emocionals es poden millorar intervenint educativament (Schutte, Malouff, Bobik et al., 2001; Rodríguez- Ledo, 2015; Vázquez-de Prada, 2015; Berástegui, 2016), ens permet defensar la necessitat de dur a terme programes d'intervenció que millorin la competència emocional als centres educatius quan més aviat millor.

Quan s'observa un bon nivell de satisfacció en els joves existeix un bon nivell de desenvolupament emocional i aquests factors influeixen decisivament, segons diversos estudis com el de Fernández-Berrocal i Extremera (2002), en el rendiment acadèmic de l'alumnat. Per aquest motiu podem defensar que cuidar el desenvolupament emocional dels nostres joves beneficiarà el seu rendiment acadèmic.

Per desenvolupar la competència emocional cal intervenir educativament mitjançant programes d'educació emocional dins el currículum escolar. Per tant, els i les docents poden esdevenir agents dinamitzadors de benestar i desenvolupament emocional dels alumnes des de les primeres edats, afavorint una escola positiva i contribuint cap a una societat cada cop més feliç (Fernández-Berrocal i Extremera, 2009). L'aprenentatge del benestar emocional i de l'autèntica felicitat és un repte que tenim pendent (Bisquerra et al., 2010).

Som conscients de la necessitat de tenir més estudis que aprofundeixin sobre aquesta temàtica i ampliar-ho amb mostres d'altres edats. Així mateix cal investigar encara més envers la influència dels agents educatius (docents, família i iguals) en el nivell de competència emocional i la satisfacció a la vida dels adolescents.

Bibliografia

- Álvarez, M. (Coord.), Bisquerra, R., Filella, G., Fita, E., Martínez, F. y Pérez-Escoda, N. (2001). *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*. Barcelona: Praxis.
- Atienza, Pons, Balaguer i García-Merita (2000). Propiedades psicométricas de la escala de satisfacción con la vida en adolescentes. *Psicothema*, 12 (2), 314-319.
- Berástegui, J. (2016). Evaluación del desarrollo de la educación emocional en un centro educativo. País Vasco: Universidad del País Vasco. Tesis doctoral inédita.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (Coord.) (2010). *La educación emocional en la práctica*. Barcelona: Horsori-ICE.
- Bisquerra, R. (Coord.) (2011). *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia*. Esplugues de Llobregat (Barcelona): Hospital Sant Joan de Déu.
- Bisquerra, R. i Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Cava, M.J. i Musitu, G. (1999). Percepción del profesor y estatus sociométrico en el grupo de iguales. *Informació Psicològica*, 71, 60-65.
- Cooper, R.K. i Sawaf, A. (1997). *Estrategia emocional para ejecutivos*. Barcelona: Martínez Roca.

- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95, 542-575.
- Diener, E., Emmons, R., Larsen, R. J. i Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71-75.
- Dubois, D.L., Bull, C.A., Sherman, M.D. i Roberts, M. (1998). Self-esteem and adjustment in early adolescence: A social-contextual perspective. *Journal of Youth and Adolescence*, 27, 557-583.
- Elías, M.J., Tobias, S.E. i Friedlander, B.S. (1999). *Emotionally Intelligent Parenting: How to Raise a Self-disciplined, Responsible, and Socially Skilled Child* (Trad. Cast. Plaza y Janes, 1999). New York: Harmony Books.
- Elías, M. J., Tobias, S. E. i Friedlander, B. S. (2001) *Educar adolescentes con inteligencia emocional*. Barcelona: Plaza Janés.
- Erikson, E. (1972). *Adolescence et crise: la quête de l'identité*. Paris : Flammarion
- Fering, C. i Taska, L. (1996). *Family self-concept: Ideas on its meaning*. En B. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept*, 317-37. New York: Wiley.
- Fernández-Berrocal, P. i Extremera, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 1-6.
- Fernández-Berrocal i Extremera (2009). *La Inteligencia Emocional y el estudio de la felicidad*. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 66 (23,3),85-108
- Galindez i Casas (2010) Adaptación y validación de la Students' Life Satisfaction Scale (SLSS) con adolescentes. *Estudios de Psicología*, 2010, 31 (1), 79-87
- Gottman, J. (1997). *The Heart of parenting: How to raise an emotional intelligent child*. New York: Simon y Schuster.
- Güell, M. i Muñoz, J. (2003). *Educación emocional. Programa para la educación secundaria postobligatoria*. Barcelona: Praxis.
- IFMB (Informe Fundación Marcelino Botín). (2008). *Educación emocional y social. Análisis internacional*. Santander: Fundación Marcelino Botín.
- MacDonald, J., Piquero, A., Valois, R. i Zullig, K. (2005). The relationship between life satisfaction, risk-taking behaviors and youth violence. *Journal of Interpersonal Violence*, 20, 1495-1518.
- Martínez-Antón, M., Buelga, S. i Cava, M.J (2007). La satisfacción con la vida en la adolescencia y su relación con la autoestima y el ajuste escolar. *Anuario de Psicología*, 38, 2, 293-303.
- Parra, A., Oliva, A. i Sánchez-Queija, I. (2004). Evolución y determinantes de la autoestima durante los años adolescentes. *Anuario de Psicología*, 35, 331-346.
- Pavot, W., Diener, E., Colvin, C. R. i Sandvik, E. (1991). Further validation of the Satisfaction With Life Scale: Evidence for the cross-method convergence of well-being measures. *Journal of Personality Assessment*, 57,149–161.

- Pérez-Escoda, N., Álvarez M. i Bisquerra R. (2008) *Qüestionari de desenvolupament emocional per a educació secundària QDE-SEC*. Document d'ús intern. GROU Universitat de Barcelona.
- Pérez-Escoda, N., Bisquerra, R., Filella, G. i Soldevila, A. (2010). Construcción del cuestionario de desarrollo emocional de adultos (QDE-A). *REOP Revista Española de orientación psicopedagógica*, 21, 2, 367-379.
- Pérez-Escoda (2013) *Variables predictivas de la satisfacción con la vida en estudiantes universitarios*. Comunicación presentada al XVI Congreso Nacional / II Internacional Modelos de Investigación Educativa de AIDIPE, Alicante, 4-6 septiembre.
- Pérez-Escoda, N. i Pellicer, I. (2009) *Necesidad de desarrollo emocional en la adolescencia*. I Jornades de Tutoria a l'ESO al segle XXI. Universitat de Barcelona, 2009 <http://issuu.com/eprat.ice.ub/docs/necesidad_de_desarrollo_emocional_en_la_adolescencia> [Consulta: 7 de febrer de 2016].
- Rodríguez-Ledo, C. (2015). Potenciando la inteligencia socio emocional y la atención plena en los jóvenes. Programa de intervención SEA y determinantes evolutivos y sociales. Zaragoza: Universidad de Zaragoza Tesis doctoral inédita.
- Shapiro, L.E. (1997). *How to Raise a Child with a Higher EQ*. New York: Harper Collins.
- Schutte, N. S., Malouff, J., Bobik, C., Coston, T., Greeson, C., Jedlicka, C. et al. (2001). Emotional intelligence and interpersonal relations. *Journal of Social Psychology*, 141 (4), 523-536.
- Steiner, V. i Perry, R. (1998). *La educación emocional*. Buenos Aires: Javier Vergara
- Valois, R.F., Zullig, K.J., Huebner, E.S. i Drane, W. (2001). Relationship between life satisfaction and violent behaviors among adolescents. *American Journal of Health Behavior*, 25, 353-366.
- Vázquez-de Prada, C. (2015). Análisis del proceso y resultados de un programa de educación emocional en la escuela. Coruña: Universidad de la Coruña. Tesis inédita.
- Veenhoven, R. (1994). El estudio de la satisfacción con la vida. *Intervención Psicosocial*, 3, 87-116.
- Weisinger, H. (1987). *Emocional intelligence at work: The untapped edge for success*. San Francisco: Josey-Bass,
- Ying, S. i Fang-Biao, T. (2005). Correlations of school life satisfaction, self-esteem and coping style in middle school students. *Chinese Mental Health Journal*. 19, 741-744.

Les competències emocionals i les dificultats quotidianes a l'adolescència

Emotional competencies and the daily difficulties in adolescence

Núria Pérez-Escoda*; Marta Viñals Albiol; Núria García-Aguilar

nperezescoda@ub.edu

*Universitat de Barcelona

Resum. L'objectiu d'aquest treball és estudiar com el grau de competències emocionals pot afavorir i, alhora disminuir, les dificultats quotidianes més freqüents en els adolescents, així com trobar la possible relació entre ambdues variables per posar l'atenció en la importància que l'educació emocional té pels adolescents i la necessitat de potenciar-la als instituts i a altres institucions educatives. La finalitat principal és formar joves capaços de gestionar les seves emocions i enfocar la seva vida de manera saludable, per tal d'aproximar-se al màxim benestar possible, tant individual com col·lectiu.

L'estudi s'ha dut a terme amb una mostra final de 658 alumnes d'Educació Secundària Obligatòria (ESO) i Batxillerat de 4 escoles diferents de Barcelona ciutat i rodalies. La mitjana d'edat oscil·la entre els 12 i els 19 anys ($M = 15,64$; $D.T. = 1,58$). D'aquest total, 338 són nois (51,4%) i 320 són noies (48,6%). La distribució per nivell d'estudis és de 231 casos que pertanyen a l'ESO (35,1%) i 427 casos que cursen Batxillerat (64,9%).

L'anàlisi correlacional mostra relacions moderades inverses entre les dimensions de la competència emocional i les dificultats quotidianes, a excepció de la competència social. Aquestes dades ens permeten afirmar que seria de gran interès desenvolupar programes d'intervenció d'educació emocional enfocats a la prevenció i disminució de les dificultats quotidianes a l'adolescència.

Paraules clau: educació emocional, dificultats quotidianes, adolescència.

Abstract. The aim of this research is to study the degree to which emotional competencies can vary positively and decrease the daily difficulties most frequently found in, as well as find the possible relationship between the two variables to bring attention to the importance of the Emotional Education for teenagers and the need to promote it in schools and other educational institutions. The main purpose is to train young people to be able to manage their emotions and help focus on healthy way of life, to approach the maximum possible comfort, both individually and collectively.

The study was carried out with a final sample of 658 students of Secondary Education (ESO) and Bachelor's degree from four different schools in Barcelona and its surroundings. The average age is between 12 and 19 years ($M = 15.64$; $DT = 1.58$). Of this total, 338 are boys (51.4%) and 320 are girls (48.6%). The distribution by educational level is 231 cases that belong to the ESO (35.1%) and 427 cases enrolled in high school (64.9%).

Correlational analysis shows moderate inverse relationship between the dimensions of emotional competence and difficulties daily, except for social competence. Based on this data, it is confirmed that it would be of great interest to develop emotional education intervention programs aimed at the prevention and reduction of daily difficulties in adolescent life.

Key words: emotional education, daily difficulties, adolescence.

Introducció

El present treball presenta els resultats d'una recerca sobre com les dificultats quotidianes en els adolescents i les competències emocionals es poden veure relacionades.

Si les sospites que un grau més alt de competències emocionals es relaciona amb menys dificultats quotidianes en els adolescents es compleixen, tindríem una base i una motivació més en què sustentar les intervencions d'educació emocional. Obtindríem així noves evidències per demostrar la necessitat d'educar les emocions que, en definitiva, és educar per a la vida. L'educació emocional té com a finalitat el desenvolupament de les competències emocionals que proporcionen un major benestar personal i social (Bisquerra, 2000).

Els adolescents viuen immersos en un món on el bombardeig de les noves tecnologies és el pa de cada dia, en un entorn en el qual l'accés a substàncies no recomanables està a l'abast, i on es viu amb un ritme frenètic i un consumisme desfrenat. En resum, en una societat que viu una crisi de valors i en la qual la gestió de les emocions es converteix en una necessitat fonamental a desenvolupar (Pellicer, 2011). Així, desenvolupar les competències emocionals és essencial per afrontar la vida de manera positiva i saludable, amb l'objectiu d'aproximar-se a la felicitat. A més, és imprescindible recordar que tant els infants com els adolescents d'avui en dia són els futurs ciutadans de la nostra societat i, per aquest motiu, volem que tinguin el màxim d'habilitats per a poder viure i contribuir a una societat crítica i, alhora, una societat que busqui el benestar individual i col·lectiu.

Objectius

- Mesurar el grau de desenvolupament de la competència emocional i de les seves dimensions dels estudiants d'Educació Obligatoria Secundària i de Batxillerat participants, en funció del nivell educatiu i del sexe.
- Avaluar quines són les dificultats quotidianes amb les que s'acostumen a trobar els adolescents (estudiants d'Educació Obligatoria Secundària i de Batxillerat participants) en funció de cada etapa (ESO i Batxillerat) i del sexe.
- Estudiar la relació entre ambdues variables, amb l'objectiu de comprovar si es compleix o no la hipòtesi inicial d'aquesta recerca: a major competència emocional menys dificultats quotidianes.

Model de competència emocional

Per a fonamentar la present recerca, ens centrarem en el model proposat pel GROU. En aquest cas, les emocions es defineixen com a "*estats complexos de l'organisme que es caracteritzen per una excitació o pertorbació que predisposa a una resposta organitzada*"

(Bisquerra, 2000). Així, les emocions són aquelles reaccions que es produeixen en les persones davant d'estímuls, tant interns com externs, que ens predisposen a l'acció. El model del GROPE està creat en una orientació formativa i, consegüentment, s'organitza en 5 competències que es pretenen desenvolupar a través de l'educació emocional: la consciència emocional, la regulació emocional, l'autonomia emocional, la competència social i les habilitats de vida i benestar (figura 1).

Figura 1. Model pentagonal de competència emocional (GROPE)



El desenvolupament emocional a l'adolescència

Tot i no disposar d'un acord unànim respecte al concepte adolescència, després d'haver revisat diversos autors, podríem dir que "*l'adolescència s'entén com el període de transició entre la infantesa i l'adulesa que transcorre entre els onze i els dotze anys i els divuit i vint anys aproximadament*" (Moreno, 2015).

Els adolescents tenen més capacitat de comprensió a partir de la intuïció i dels sentiments, que no pas mitjançant el raonament o l'anàlisi. A més, tenen la sensibilitat a flor de pell i reaccionen de forma intensa. Algunes de les emocions més comuns al llarg de l'adolescència són la por, la preocupació i l'ansietat per fer front a les relacions socials, davant un mateix i per respondre a les exigències escolars. Així mateix el temor i preocupació apareixen també en relació a la situació econòmica-social o al seu futur laboral i personal. Experimenten sovint disgust, frustració i pena davant de nombroses situacions com les injustícies, els càstigs i al prendre consciència de les seves limitacions, al afrontar les pròpies mancances o els obstacles que els impedeix accedir als seus desitjos. Apareixen també davant les seves friccions amb els pares i a causa dels desenganys amorosos. La ira pren força davant d'estímuls d'ordre social com per exemple les burles, el tracte injust, les mentides, etc.; i finalment, també experimenten sovint alegria, afecte, amor i felicitat davant les relacions socials satisfactòries, la bona adaptació intel·lectual, el sentiment de superioritat, el bon estat físic, etc.

Els adolescents posseeixen una ment tipus zàping, la qual neix del món de la imatge i es caracteritza pels missatges curts, discontinus i entrellaçats.

En resum, l'adolescència és una etapa de creixement personal caracteritzada per molts canvis. Tanmateix, s'observa que molts d'aquests canvis tenen a veure amb les dificultats quotidianes dels adolescents. Tot plegat permet justificar la idoneïtat del moment per a la pràctica i la presa de consciència de l'educació emocional. Es pot dir que "*el gran repte de l'adolescent en la seva transició a la vida adulta és l'aprenentatge del bon ús de les competències emocionals*" (Pérez-Escoda, 2015a).

Les dificultats quotidianes

Entenem per dificultats quotidianes com els diversos problemes que els adolescents són susceptibles a tenir al llarg d'aquesta etapa de la vida. Alguns d'aquests problemes o símptomes poden provocar desviacions en la conducta. D'acord amb Schuerger (2003) podem agrupar en quatre grups les dificultats quotidianes: Malestar personal, Posar-se en problemes, Dificultats en contextos específics i Mancances d'afrontament.

a) El **Malestar personal** es relaciona amb trets com el desànim, la preocupació, una imatge pobre de sí mateix i una disconformitat general. D'acord amb Hernández y Rodrigo (2003) aquests trets apareixen entre els trastorns més habituals dels adolescents i sovint van acompanyats de baix autocontrol i nivells considerables d'ansietat.

El desànim implica un estat d'ànim baix, apatia i alienació. Hi ha casos de desànim extrem que s'acosten a manifestacions de depressió, d'expressions de símptomes vegetatius o pensaments suïcides. El desànim caracteritza als joves disconformes amb sí mateixos, que se senten incapaços de respondre a les demandes externes o internes, que no controlen les respostes a donar i no s'esforcen en buscar solucions, deixant a l'atzar l'esdevenir dels esdeveniments ja que pensen que facin el que facin els sortirà malament.

La preocupació elevada fa referència a símptomes d'intranquil·litat, por i d'ansietat força seriosos, és a dir, un adolescent amb molta preocupació es manifesta apensiu, tens, nerviós, amb ansietat i temors importants.

La percepció d'una imatge pobre d'un mateix, implicant preocupacions referides al propi cos, l'alimentació, el sobrepès i l'aparença general. Aquesta pobre percepció personal afecta a la seva adaptació al context ja que tot i que sempre hi ha un cert marge d'error en les valoracions sobre un mateix, el fet de que es tinguin valoracions sistemàticament pejoratives envers a un mateix incideix decisivament a produir una inseguretat personal i a que el jove reaccionï de forma més vulnerable a qualsevol opinió dels altres i ala autocrítica.

Schuerger (2003) parla de disconformitat general quan es refereix a una combinació de desànim, preocupació i pobre imatge personal.

b) Posar-se en problemes inclou un conjunt de dificultats que es relacionen amb reaccions agressives, dificultats davant de l'autoritat i problemes amb substàncies addictives.

En un primer cas es trobarien els joves que tenen propensió a experimentar ira-agressió de forma intensa i que mostren accions iracundes o sentiments violents cap als altres. La seva reacció es caracteritzaria com inadequada al desbordar-se i descontrolar-se davant de situacions o fets que perceben com amenaces.

En un altre bloc es troben els adolescents amb dificultats front a l'autoritat, fent referència als qui tendeixen a involucrar-se amb problemes de gravetat seriosa, com per exemple, problemes amb la llei com poden ser robatoris. Es mostren vigilants, mancats d'autocontrol, molt atents a les seves pròpies necessitats sense considerar les normes i les alternatives socialment reconegudes. Sovint es tracta de joves que es consideren incompresos, amb sentiment de desconfiança envers els demés de qui creuen que s'han de prevenir i això els provoca una tensió considerable.

Pel que fa al consum de substàncies, principalment tabac i alcohol però extensible a altres drogues, es pot afirmar que es un dels principals problemes de salut pública a Espanya (Molina, Inda y Fernández, 2009). En general es troba una variabilitat gran en els joves que experimenten amb les substàncies addictives no obstant presenten com a característica comuna la dificultat per a controlar la seva conducta i se senyalen com a factors de risc la tendència a la impulsivitat, les persones poc sociables i amb baixa autoestima.

c) Pel que fa a les **dificultats en contextos específics**, Schuerger (2003) destaca dos entorns on freqüentment els adolescents tenen problemes: a casa i a l'escola.

Els joves que manifesten problemes a casa acostumen a sentir-se incompresos i insegurs, mancats de la seguretat de la llar es mostren ansiosos, intranquils, impacients i reservats o tancats en si mateixos. A casa no acaten les normes i no s'esforcen en l'ordre ni en la participació, pel que moltes vegades són considerats com a ganduls.

Els adolescents que tenen problemes a l'escola estan sovint abstrerts, capficats en pensaments relacionats amb fantasies i fent volar la imaginació; els costa parar atenció a les coses que els envolten i per tant els seus errors són freqüents. No significa que la seva capacitat intel·lectual sigui menor, si no que sovint els estudis no són importants per a ells i no s'adapten a les normes de l'escola fugint de la planificació i la organització necessària pels estudis.

d) Finalment per **Mancances d'afrontament** s'entén la insuficient competència social o en l'execució de tasques i també les dificultats relacionades amb els estils, actituds, valors i mètodes d'afrontament dels problemes ja siguin personals, relacionals, familiars o escolars. En general els adolescents amb mancances d'afrontament es caracteritzen per

mostrar-se poc afables, amb un baix raonament i subjectes a una tensió important. Els preocupen els problemes i s'hi poden arribar a capficar, se'ls reserven per si mateixos i s'hi angoixen fins al punt que no són capaços de respondre efectivament.

Desenvolupament

Mostra

La recerca s'ha dut a terme amb alumnes d'Educació Secundària Obligatòria (ESO) i Batxillerat de 4 escoles diferents de Barcelona ciutat i rodalies. El total d'alumnes que formen part de la mostra i que han respost completament ambdues proves és de 658 casos. D'aquests, 338 són nois (51,4%) i 320 són noies (48,6%) les edats dels quals oscil·len entre els 12 i els 19 anys ($M = 15,64$; $D.T. = 1,58$). Respecte a la distribució per cursos, cal dir que hi ha un total de 60 casos de primer d'ESO (9,1%), 53 casos de segon d'ESO (8,1%), 54 casos de tercer d'ESO (8,2%), 64 casos de quart d'ESO (9,7%), 289 casos de primer de Batxillerat (43,9%) i 138 casos de segon de Batxillerat (21%). Així, la distribució per nivell d'estudis és de 231 casos que pertanyen a l'ESO (35,1%) i 427 casos que cursen Batxillerat (64,9%). També és important dir que aquests alumnes no han rebut prèviament cap intervenció d'educació emocional.

Instruments

Per tal de realitzar aquesta recerca, s'han aplicat dues proves diferents a tots els alumnes que configuren la mostra: el 16 PF-APQ i el QDE-SEC. Tot seguit es presenten els dos instruments utilitzats:

16 PF-APQ Qüestionari de Personalitat per a Adolescents (Schuerger, 2005)

Aquest qüestionari tracta d'un autoinforme que té com a finalitat conèixer la personalitat, la capacitat de resolució de conflictes del subjecte, delimitar les seves preferències ocupacionals i informar sobre les dificultats quotidianes que els adolescents poden tenir. Es tracta d'un qüestionari dividit en 4 apartats o dimensions avaluatives: Trets de personalitat, Resolució de problemes, les Preferències ocupacionals, i per últim, el quart apartat que se centra en les dificultats quotidianes, en el qual es basa el present estudi.

La secció de dificultats quotidianes és un estudi sobre alguns dels problemes o símptomes que els joves poden patir i que quan es donen de manera severa poden provocar desviacions en la conducta; en essència és una mesura addicional als trets de personalitat i als interessos ocupacionals per tal d'apreciar diversos aspectes clínics propis dels adolescents. Està format per 40 elements els quals permeten avaluar els quatre grups de dificultats assenyalades anteriorment: Malestar Personal, Posar-se en problemes, Context de les dificultats i Afrontament Malestar personal, Posar-se en problemes, Dificultats en

contextos específics i Mancances d'afrontament. Les preguntes es troben en forma d'afirmacions a les que el subjecte ha de respondre com a verdaderes o falses.

QDE-SEC Qüestionari de Desenvolupament Emocional per l'Educació Secundària (Pérez-Escoda, Álvarez i Bisquerra, 2008)

El segon qüestionari aplicat ha estat el QDE-SEC Qüestionari de Desenvolupament Emocional per l'Educació Secundària (Pérez-Escoda, Álvarez i Bisquerra, 2008). La seva aplicació s'estima adequada entre els 12 i els 18 anys (Pérez-Escoda, 2015b).

Aquest qüestionari s'empra per tal de mesurar el grau de la competència emocional i les seves cinc dimensions, basant-se amb el model del GROPE: consciència emocional, regulació emocional, autonomia emocional, competència social i competències de vida i benestar.

El QDE- SEC consisteix en una escala d'autoinforme que consta de 35 ítems amb format de resposta tipus Likert, amb 11 opcions de resposta en una escala que puntua entre 0 (completament en desacord) i 10 (completament d'acord).

Resultats

Aquest apartat està dividit en tres seccions: primerament, es revisen les dades sobre les competències emocionals obtingudes a partir del QDE-SEC; seguidament, es presenten els resultats respecte a les dificultats quotidianes a partir del 16PF-APQ; i finalment, es mostren les correlacions que existeixen entre el grau de competències emocionals i les dificultats quotidianes que tenen els adolescents participants.

Avaluació del nivell de competència emocional

En primer lloc, s'observa que la puntuació mitjana de la mostra total en competència emocional global és de 6,05 (en una escala de 0 a 10). Cal dir que la puntuació promig obtinguda es pot considerar mitjana-baixa. Tot i així, cal tenir en compte que tant en el total de competència emocional com cadascuna de les dimensions trobem diferències importants entre els subjectes que puntuen més alt i els que puntuen més baix. Així per exemple a la Taula 1 es pot observar com hi ha com a mínim un subjecte que en una escala de 0 a 10 ha obtingut una puntuació de 2,60 en la competència emocional total, indicant que les seves mancances són importants i requereixen una atenció acurada.

Si observem els nivells mitjans assolits per la mostra es conclou que la dimensió més desenvolupada és la consciència emocional (7,13), seguida per les competències per a la vida i el benestar (6,52), la competència social (5,91), l'autonomia emocional (5,69) i finalment, la competència amb una puntuació més baixa és la regulació emocional (5,27).

Taula 1. Grau de desenvolupament de les competències emocionals segons el QDE-SEC

	N	Mínim	Màxim	Mitjana	DT
Consciència emocional	658	2,17	9,83	7,13	1,19
Regulació emocional	658	2,00	9,00	5,27	1,30
Autonomia emocional	658	1,43	9,57	5,69	1,37
Competència social	658	0,71	9,86	5,91	1,34
Competències per a la vida i el benestar	658	2,00	10,00	6,52	1,30
Total Competència emocional	658	2,60	8,89	6,05	0,96

Analitzant el nivell de competència emocional de la mostra en funció del sexe i de l'edat, s'observa que en termes generals, el grau de les competències emocionals augmenta lleugerament amb l'edat. Tanmateix els nois tendeixen a tenir un grau més elevat de competències respecte a les noies en algunes dimensions. No obstant això, totes les puntuacions obtingudes són mitjanes-baixes. Aquests resultats suggereixen la necessitat d'impulsar programes d'intervenció per tal d'afavorir el desenvolupament de les competències emocionals amb l'objectiu de millorar el benestar dels adolescents i per a que puguin afrontar els reptes comuns a l'etapa de l'adolescència amb èxit.

Avaluació de les dificultats quotidianes

En relació al segon objectiu proposat en aquesta recerca, s'ha avaluat el grau de dificultats quotidianes que els adolescents d'ESO i Batxillerat participants presenten d'acord amb la sessió de dificultats quotidianes del qüestionari 16PF-APQ.

Taula 2. Grau del total de dificultats quotidianes segons el 16PF-APQ del total de la mostra

	N	Mitjana (centil)	DT
Total en dificultats quotidianes	658	27,26	14,28

A la Taula 2 es pot veure que la puntuació mitjana del total en dificultats quotidianes és de 27,26. Aquesta puntuació d'acord amb el perfil de descripció dels resultats del 16PF-APQ, al trobar-se entre percentil 30 i el 50 es troben dins de la corba normal tendint a la banda baixa. Així doncs podem concloure que en termes generals, els adolescents participants tenen poques dificultats quotidianes.

Tal com mostra la Taula 3, totes les mitjanes dels participants són puntuacions situades prop del percentil 50, és a dir, es troben dins les puntuacions habituals de la població, les quals indiquen normalitat en dificultats quotidianes. No obstant això, d'igual forma al que

es comentava en relació a les competències emocionals, existeix una variabilitat important entre els adolescents de la mostra, on trobem alguns subjectes que presenten puntuacions extremes en totes les dificultats avaluades i, per tant, tot i que majoritàriament es tracta d'alumnes amb poques dificultats quotidianes, també n'hi ha alguns amb dificultats importants. Per aquest motiu, és important parar atenció a les diferències individuals i buscar recursos adients per acompanyar a aquests joves en l'afrontament d'aquestes dificultats.

A l'analitzar el grau de dificultats quotidianes de la mostra en funció del sexe i de l'edat, podem concloure que en la mostra de referència les noies tenen més dificultats quotidianes que els nois. Així mateix s'observa que el grau de dificultats quotidianes tendeix a disminuir amb l'edat.

Taula 3. Grau de dificultats quotidianes segons el 16PF-APQ del total de la mostra

	N	Mitjana	DT
Desànim	658	53,80	27,34
Preocupació	658	51,28	29,64
Imatge pobra d'un mateix	658	51,19	29,31
Ira-agressió	658	49,30	27,93
Dificultats amb l'autoritat	658	49,59	27,68
Dificultats amb l'addicció	658	57,90	28,11
Dificultats a casa	658	48,95	27,95
Dificultats al col·legi	658	50,41	27,73
Afrontament deficient	658	55,98	28,81

Correlacions entre el nivell de competència emocional i les dificultats quotidianes

Pel que fa al tercer objectiu consistent en analitzar la relació entre el nivell de desenvolupament de la competència emocional amb les dificultats quotidianes, s'ha realitzat un estudi correlacional entre els resultats de les dues proves que es presenta a la Taula 4. S'observa una correlació moderada i inversa entre les dimensions de la competència emocional i les dificultats quotidianes, a excepció de la competència social. A més, la correlació entre el total de competència emocional i el total de dificultats quotidianes és alta. És a dir, d'acord amb els resultats, a més grau de competència emocional, menys dificultats quotidianes. S'observa que les competències per a la vida i el benestar són les que tenen una correlació més alta amb el total de dificultats, seguides per la regulació emocional, l'autonomia emocional i la consciència emocional. En últim lloc, trobem la competència social, la qual té una correlació baixa però significativa.

Taula 4. Correlació entre el total de dificultats quotidianes i les competències emocionals

	Total competència emocional	Consciència	Regulació	Autonomia	Competència social	Competències per a la vida
Total de dificultats quotidianes	-,610**	-,402**	-,492**	-,469**	-,288**	-,584**

Nota: N= 658; **p<0,01

En la Taula 5, s'observa que la correlació entre cadascuna de les dificultats quotidianes i el total de competència emocional és significativa ($p<0,01$) en tots els casos. Destaca el desànim com a la dificultat amb una correlació més elevada amb la competència emocional, seguit per l'afrontament deficient i la imatge pobra d'un mateix. A continuació es troba la preocupació, seguida per les dificultats a casa i la ira-agressió. No obstant cal tenir en compte que les dificultats al col·legi i les dificultats amb l'autoritat també són significatives i moderades.

Taula 5. Correlacions entre les dificultats quotidianes i el total de competència emocional

	Total Competència Emocional
Desànim	-,534**
Preocupació	-,451**
Imatge pobra d'un mateix	-,468**
Ira-agressió	-,329**
Dificultats amb l'autoritat	-,277**
Dificultats amb l'addicció	-,139**
Dificultats a casa	-,437**
Dificultats al col·legi	-,322**
Afrontament deficient	-,471**

Nota: N= 658; **p<0,01

D'acord amb aquests resultats, podem dir que resulta de gran interès i valor dissenyar intervencions d'educació emocional, ja que les relacions trobades entre la competència emocional i les dificultats quotidianes són altes. Per tant, d'acord amb els valors obtinguts, observem que a més competència emocional, menys dificultats quotidianes.

Amb l'ànim d'aprofundir una mica més s'ha fet la correlació entre cadascuna de les dimensions de la competència emocional i les diverses dificultats quotidianes. Tal com podem veure a la Taula 6, s'observa que totes les dimensions de la competència emocional es correlacionen de manera significativa amb les diverses dificultats quotidianes que s'acostumen a trobar els adolescents, especialment amb el desànim, la imatge pobra d'un mateix i l'afrontament deficient. L'autonomia emocional i les competències per a la vida i el benestar són les dues dimensions que han obtingut correlacions més elevades. D'aquesta manera, d'acord amb els resultats obtinguts, podem seguir afirmant la importància d'intervenir des de l'educació emocional per tal d'ajudar als adolescents a disminuir les seves dificultats quotidianes i es pot apuntar que aquestes intervencions haurien de contemplar especialment en aquestes edats el desenvolupament de l'autonomia emocional i dels competències de vida i benestar.

Taula 6. Correlacions entre les competències emocionals i les dificultats quotidianes

	Desànim	Preocupació	Imatge pobra d'un mateix	ira-agressió	Dificultats amb l'autoritat	Dificultats amb l'addicció	Dificultats a casa	Dificultats al col·legi	Afrontament deficient
Consciència emocional	-,393**	-,239**	-,299**	-,220**	-,199**	-,115**	-,308**	-,163**	-,327**
Regulació emocional	-,368**	-,430**	-,376**	-,344**	-,249**	-,079*	-,307**	-,268**	-,352**
Autonomia emocional	-,443**	-,455**	-,446**	-,153**	-,066	-,042	-,336**	-,160**	-,397**
Competència social	-,309**	-,212**	-,230**	-,135**	-,126**	-,027	-,188**	-,160**	-,220**
Competències per a la vida i el benestar	-,457**	-,288**	-,355**	-,350**	-,383**	-,260**	-,473**	-,419**	-,436**

**** Nota: N= 658; **p<0,01 * p<0,05**

Discussió

En relació al primer objectiu d'aquest treball, avaluar el nivell de desenvolupament de la competència emocional i de les seves dimensions dels estudiants participants, podem afirmar que el nivell promig de competència emocional total i de les seves dimensions és mitjà-baix. S'han apreciat diferències entre sexes, essent els nois els que tenen un grau lleugerament més alt de competència emocional respecte a les noies.

També s'ha observat que els alumnes de Batxillerat tenen un grau major de competència emocional que els alumnes de l'ESO. Aquest darrer resultat ens fa pensar que el grau de competència emocional augmenta amb l'edat. No obstant això, caldrien altres estudis per a poder afirmar-ho amb certesa.

Un cop analitzats els resultats, es pot afirmar que seria de gran interès la implementació d'intervencions d'educació emocional amb la finalitat de desenvolupar preventivament les competències emocionals. D'acord amb Bisquerra (2000), aquest desenvolupament contribuirà en un major benestar personal i social de la persona, sempre tenint present les diverses casuístiques, ja que tal i com s'ha pogut veure, existeix una variabilitat considerable entre els alumnes.

Pel que fa al segon objectiu, a l'avaluar les dificultats quotidianes dels adolescents participants en l'estudi s'ha pogut observar que en termes generals els resultats es troben dins dels promitjos de normalitat, la qual cosa ens permet afirmar que la mostra de l'estudi estava formada per adolescents amb un índex baix de problemàtiques, tot i que hi haguessin alguns estudiants els quals si requereixen una atenció més acurada.

També s'ha apreciat que els nois presenten en general menys dificultats quotidianes que les noies.

En relació als nivells educatius, s'observa que els alumnes de Batxillerat també tenen menys dificultats que els alumnes d'ESO. Sembla lògic que sigui així, ja que els alumnes de Batxillerat es troben ja cap al final de l'etapa adolescent i, per tant, la inestabilitat pròpia d'aquesta etapa comença a decreïxer. A més, les experiències viscudes en els cursos anteriors els poden haver permès adquirir recursos per minvar aquestes dificultats. Malgrat que la mitjana obtinguda es trobi en tots els casos dins dels promitjos de normalitat, és important parar atenció a cadascuna de les dificultats en particular i buscar oferir oportunitats de desenvolupament d'estratègies de resolució i prevenció de conflictes als adolescents.

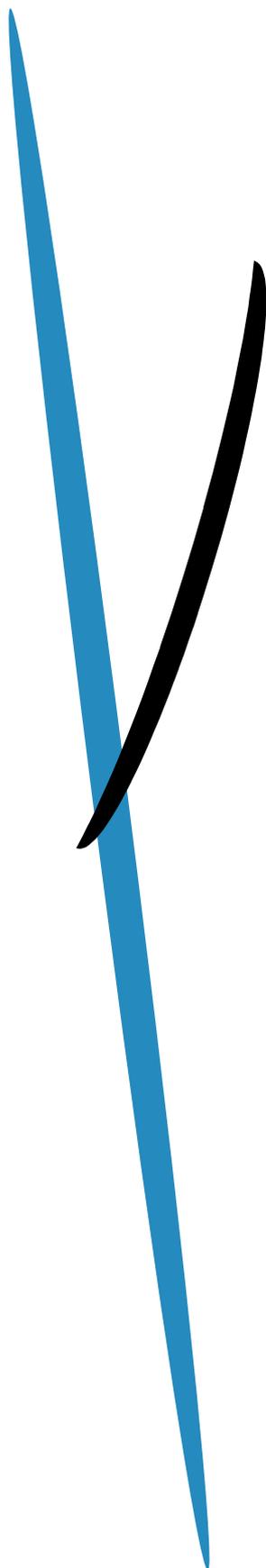
Finalment i en resposta al tercer objectiu "analitzar el grau de competència emocional i les seves dimensions dels adolescents participants en relació amb les dificultats quotidianes avaluades", cal dir que s'han trobat correlacions inverses i estadísticament significatives entre les competències emocionals i les dificultats quotidianes amb una intensitat alta i moderada. D'aquesta manera, d'acord amb els resultats podem interpretar que quant més grau de competència emocional, menys dificultats quotidianes a l'adolescència. Aquesta relació ens permet afirmar que seria de gran interès aprofundir en l'estudi en un futur, amb la finalitat de trobar més dades fiables i pistes que ajudin a desenvolupar programes d'intervenció d'educació emocional enfocats a la prevenció i disminució de les dificultats quotidianes a l'adolescència, sempre tenint en compte l'atenció a la diversitat.

D'altra banda, es pot considerar que la formació en educació emocional esdevé essencial per a tots els professionals de l'educació, especialment per aquells que treballen a l'etapa adolescent. La seva disposició tant a portar a terme les intervencions d'educació emocional com a ser referents i models requereix d'un esforç i sovint d'una bona formació en EE. Implica adquirir eines i disposar de recursos, així com potenciar el desenvolupament d'un mateix. Veure la vitalitat d'educar les emocions és bàsic per a poder afavorir una educació integral dels nostres adolescents, els futurs ciutadans de la nostra societat.

Com a síntesis, l'estudi ens indica que resulta de gran rellevància aprofitar l'educació emocional per a poder oferir als nostres adolescents noves eines i recursos per a afrontar les dificultats quotidianes i, alhora, prevenir conductes de risc. Es tracta de treballar pel desenvolupament integral dels adolescents. En definitiva, educar en i les emocions és educar per a la vida i, si eduquem per la vida és perquè volem arribar a una societat en què els seus membres s'aproximin cada vegada més al benestar personal i social.

Bibliografia

- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Hernández, R. i Rodrigo, M. (2003). Ansiedad, depresión y conducta suicida en la adolescencia. *Medicine*, 116, 6199-6208
- Molina, S., Inda, M. i Fernández C.M. (2009). Vinculación de conductas problemáticas y rasgos de personalidad en la adolescencia. *Revista de Investigación Educativa*, 27, (1), 73-87
- Moreno, A. (2015). *El desenvolupament durant l'adolescència*. Barcelona: UOC.
- Pellicer, I. (2011). *Educación Física Emocional. De la Teoría a la Práctica*. Barcelona: INDE.
- Pérez-Escoda, N. (2015a). *Apunts no publicats de les sessions del Postgrau d'Educació Emocional i Benestar*. Barcelona: UB
- Pérez-Escoda, N. (2015b). Cuestionario del GROPE para la evaluación de la competencia emocional (CDE). Comunicació presentada al (CIIEB) // *Congreso Internacional de Inteligencia Emocional y Bienestar*. Zaragoza: Asociación Aragonesa de Psicopedagogía.
- Pérez-Escoda, N., Álvarez, M. i Bisquerra, R. (2008). *QDE-SEC Qüestionari de desenvolupament emocional Educació Secundària*. Barcelona: GROPE. Universitat de Barcelona.
- 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.



PÒSTERS

PÓSTERS

LLEICOP RULES: PROGRAMA DE

EDUCACIÓN EMOCIONAL A TRAVÉS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

JOSE VTE. LÓPEZ COMPANYY. UNIVERSITAT DE VALÈNCIA jlacom@alumni.uv.es

Percepción emocional:
**EmoR: Relajación-
Respiración Emocional.**

Conocer las propias emociones y las
emociones de los demás.
La Alfombra Mágica



Mayer y Salovey (1997)
Habilidades emocionales



**Asimilación emocional: EmoJ: Juegos Motores-
Emocionales.**

Manejar las emociones.
Me Quedo Plasmado



OBJETIVOS

Desarrollar la percepción emocional y
tomar conciencia de las emociones.
Utilizar la expresión motriz y sus
capacidades en la educación física.
Desarrollar la conciencia corporal y
comprender emociones propias y
ajenas.
Conocer la manera de expresarnos
rítmicamente, creativa y musical.
Aprender nuevas formas de relación
emocional, comunicación y
expresión.
Establecer lazos de afectividad a
través del cuerpo.

RESULTADOS

No hay vencedores.
Se fomenta la cooperación y el diálogo
igualitario.
Se mejoran las relaciones y la Educación
Emocional.
Vivenciación del Impacto emocional.
Actividades que desarrollan aspectos
emocionales enriquecedoras.
Educación Emocional para mejorar la
calidad.

Alumnado de 5º y 6º
(10-12 años)

Actividades:
Expresión Corporal
Relajación
Respiración
Movimiento C.
Ritmo
Colaboración
Motivación
Crecimiento...

Comprensión emocional:
**EmoC: Expresión Emo-
corporal.** Motivarse a sí mismo.
**Libro de los Artilugios
Emocionales**



**Régulación emocional: EmoV:
Movimiento Emocional.**
Establecer relaciones.



Bibliografía
Bisquerra, R. (2003) "Educación Emocional y competencias básicas para la vida"
Camps, A. & López, J. V. (2008) "Hip Hop. Cuaderno De actividades"
Carpens, A. (2010) "Desarrollo de las competencias emocionales en el marco escolar"
Decreto 105/2014 de 4 de julio, del Consell, por el que establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la educación primaria en la Comunitat Valenciana.
Delors, J. (1996) "La educación encierra un tesoro"
Extremera, N. & Fernández-Berrocal, P. (2004) "El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas".
Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997) "What is Emotional Intelligence?"

Emocions pertorbadores, edat i rendiment acadèmic en estudiants de Mestre d'Educació Primària

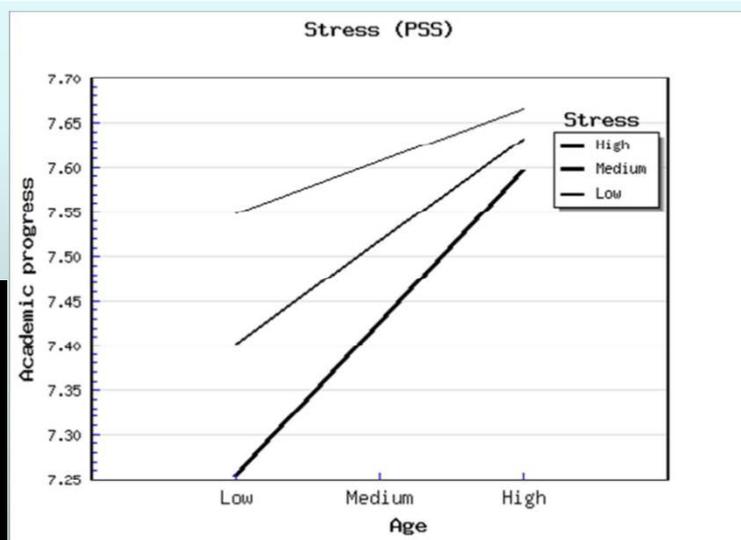
Introducció i Objectius

Metodologia

Resultats

Els resultats van revelar tres grups de dades:

- molts dels estudiants tenen estrès i utilitzen estratègies d'afrontament evitatives,
- els estudiants amb menys estrès, menys evitació cognitiva i millor resolució de problemes enfront d'afrontament van ser



Conclusions

Agraïments

Referències bibliogràfiques

- Bewick, B., Kotosopoulou, G., Miles, J., Slaa, E., & Barkham, M. (2010). Changes in undergraduate students' psychological well-being as the progress through university. *Studies in Higher Education*, 35(6), 633-645.
- Horwitz, A. G., Hill, R. M., & King, C. A. (2011). Specific coping behaviors in relation to adolescent depression and suicidal ideation. *Journal of Adolescence*, 34(5), 1077-1085.
- Vaez, M., & Laflamme, L. (2008). Experienced stress, psychological symptoms, self-rated health and academic achievement: a longitudinal study of Swedish university students. *Journal of Social Behavior and Personality*, 36, 183-196.

MÚSICA, EMOCIONES Y NEUROCIENCIA

Objetivo

Exponer de forma divulgativa los datos más relevantes en relación a los procesos neuronales que se desencadenan con la emoción estética musical, es decir, cómo funciona el cerebro ante la música que nos emociona. Todo ello lo realizaremos a partir de la recopilación, análisis y organización de los resultados de estudios científicos expuestos en libros, artículos y documentos varios.

Estado de la cuestión

A pesar de que el estudio neurocientífico sobre la emoción musical ha aumentado considerablemente en los últimos años aun se conoce relativamente poco respecto a la naturaleza de este fenómeno, pues el cerebro ante cualquier tipo de música actúa de forma holística implicando una extensa y compleja red de estructuras neurales corticales, subcorticales y del oído interno.

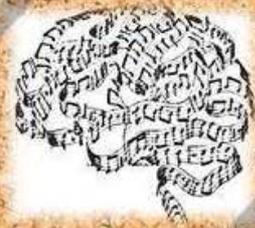
Instrumentos utilizados para la investigación

La mayoría de estudios que tienen como objetivo conocer la neuroarquitectura de la emoción musical se basan en el registro de la actividad cerebral a través de técnicas de neuroimagen y técnicas electrofisiológicas, entre las que destacan la tomografía por emisiones de positrones, resonancia magnética funcional, electroencefalografía y magnetoencefalografía.

Muestra y técnicas empleadas para conocer el procesamiento emocional de la música

Los parámetros musicales (tempo, modo, timbre) influye en el estado emocional de las personas. Para conocer cómo afecta la música emocional a las múltiples partes del cerebro se emplean técnicas de diferente índole como por ejemplo:

- Los participantes son expuestos a diferentes audiciones en las que se modifican los parámetros musicales de forma sistemática.
- Se comparan resultados obtenidos entre personas con entrenamiento musical y un grupo control.
- Se utilizan resultados recopilados de población clínica con lesiones o disfunciones cerebrales.



Corteza sensorial auditiva

- ✓ Analiza exhaustivamente los parámetros musicales y los transforma en la sensación musical final que se percibe.
- ✓ Activación significativa en regiones de la corteza auditiva según el tipo de música (consonante, disonante, rápida, lenta, etc.). De ahí que se deduzca el papel primordial de esta zona en la discriminación de estímulos musicales emocionales.

Sistema límbico y paralímbico

- ✓ Las emociones estético-musicales están asociadas con modulaciones significativas en la amígdala, el hipocampo, el giro parahipocámpico, los polos temporales... Estas modulaciones se exteriorizarán a través de respuestas psicofisiológicas, motoras y cognitivas parecidas a las emitidas ante cualquier emoción funcional.
- ✓ Estos resultados evidencian el potencial terapéutico de la música como tratamiento para mejorar el estado de ánimo, apaciguar el dolor, etc.

Efectos neurobiológicos emocionales de la música.

Escuchar o interpretar una música valorada positivamente se correlaciona con:

- ✓ Aumento de nivel en neurotransmisores como la serotonina o la dopamina y reducción de hormonas estresantes como la adrenalina.
- ✓ Incremento de la conectividad cerebral y la densidad de la materia gris.
- ✓ Desarrollo de competencias de tipo cognitivo y emocional como mejora en los procesos creativos y resultados académicos, contribución al bienestar... etc.

Áreas somatosensoriales y motoras

- ✓ La audición musical induce a movimientos sincronizados con ésta (bañar, marcar la pulsación, etc.) ello corrobora la estrecha relación entre percepción musical y mecanismos cerebrales de acción motora.
- ✓ Este fenómeno conocido como *embodiment* emocional, consiste en activar las áreas de percepción del estímulo percibido junto con las áreas cerebrales responsables de la producción de dicho estímulo.

Conclusiones

Tal y como hemos visto el fenómeno musical es un potente estímulo multisensorial en el que se activan e intervienen simultáneamente numerosos mecanismos cognitivos y neuronales, de ahí la importancia del uso de la música para investigar sobre las capacidades y funcionalidades del cerebro, especialmente aquellas relacionadas con los complejos procesos emocionales.

Bibliografía

- Jarvis, J. (2013). *Centros y música: una pareja seducible*. Madrid: Editorial Grupo Roca.
- Justin, P., Sibels, J. (2010). *Handbook of Music and Emotion*. Oxford: Oxford University Press.
- Julin, P., Vuust, D. (2008). Emotional responses to music: The need to consider underlying mechanisms. *Behavioral and Brain Sciences*, 31, 559-621.
- Macdonald, R., Kraus, G., Mitchell, I. (Eds.) (2012). *Music, health, and wellbeing*. Oxford: Oxford University Press.
- Perez, I.; Zatorre, R. (2006). Brain organization for music processing. *Annual Review of Psychology*, 56, 89-114.
- Sol, A., Cárdenas-Morino, B. (2013). Neurociencia de la emoción musical. *Revista de Neurología*, 56, 289-297.
- Soriano-López, G.; Daque, P.; Garza-Moreno, J. M. (2011). Música y cerebro: fundamentos neurocientíficos y tratamiento musical. *Revista de Neurología*, 52, 45-55.

Educació Emocional i Neurociència.

XII Jornades d'Educació Emocional

Barcelona 2016

Salvador Oriola Requena (salvaoriola@ub.edu) - UB

Josep Gustems Carnicer - UB



Funciones cognitivas, preocupación ansiosa y repercusión emocional en pacientes con cáncer no metastásico resecado: proyecto NEOCOPING

Caterina Calderón¹, Carmen Beato², Teresa García³, Beatriz Castelo⁴, M^a Carmen Soriano⁵, M^a del Mar Muñoz⁶, Avinash Ramchandani⁷, M^a Angeles Vicente⁸, Alberto Carmona-Bayonas⁹, Carlos Jara¹⁰, Paula Fonseca¹¹

Facultad de Psicología, Universidad de Barcelona¹. Grupo Hospitalario Quirón, Sevilla². Hospital Universitario (HU) Morales Meseguer, Murcia^{3,8,9}. HU La Paz, Madrid⁴. Hospital Virgen de la Luz, Cuenca^{5,6}. HU Insular de Gran Canaria, Las Palmas⁷. Fundación Hospital Alcorcón, Madrid¹. HU Central de Asturias¹¹

Introducción:

La pérdida de funciones cognitivas es un síntoma que deteriora la calidad de vida y uno de los más temidos por el paciente oncológico, quien lo concibe como una situación de pérdida de control en la que los mecanismos de afrontamiento y el estado psicológico juegan un papel primordial.

Método:

NEOCoping, "afrontamiento, toma de decisión compartida y calidad de vida en pacientes con cáncer en estadio precoz tratados con quimioterapia adyuvante", es un estudio prospectivo, multicéntrico y observacional. Cuenta con una página web para registrar datos clinicopatológicos, personales y biopsicosociales de pacientes con cáncer antes de iniciar la quimioterapia.

Los datos se recogen de la historia clínica y dos cuestionarios cumplimentados por el médico y 12 realizados por los pacientes. En el proyecto participan 10 centros españoles y 15 investigadores.

Las pruebas aplicadas fueron: función cognitiva (EORTC QLQ-C30), Cribado psicopatológico (BSI) y Mini-Mental Adjustment to Cancer (MAC)- imagen 1.

Objetivos:

El objetivo de este estudio es analizar el funcionamiento cognitivo en pacientes oncológicos que inician tratamiento con quimioterapia y estudiar la relación entre las estrategias de afrontamiento y el estado psicológico.

IMAGEN 1: Afrontamiento: MAC

0= absolutamente en desacuerdo

1= en desacuerdo

2= de acuerdo

3= absolutamente de acuerdo

0 1 2 3	1. He estado haciendo cosas pero creo no mejorarán mi salud	0 1 2 3	15. Siento mucha ansiedad a causa de la enfermedad
0 1 2 3	2. Creo que no puedo hacer nada para animarme	0 1 2 3	16. No tengo mucha esperanzas sobre el futuro
0 1 2 3	3. Mis problemas de salud me impiden hacer planes de futuro	0 1 2 3	17. De momento, procuro vivir día a día
0 1 2 3	4. Creo que mi actitud positiva será beneficiosa para mi salud	0 1 2 3	18. Me siento como si me hubiera rendido
0 1 2 3	5. Creo firmemente que mejoraré	0 1 2 3	19. Intento conseguir toda la información sobre mi enfermedad
0 1 2 3	6. Creo que nada de lo que pueda hacer cambiará las cosas	0 1 2 3	20. Creo que no puedo controlar lo que sucede
0 1 2 3	7. Dejo todo en manos de mis médicos	0 1 2 3	21. Trato de tener una actitud muy positiva
0 1 2 3	8. Siento que en la vida no me queda esperanza	0 1 2 3	22. Evito informarme más sobre la enfermedad
0 1 2 3	9. Desde que conozco mi diagnóstico valoro mucho más la vida y trato de sacar mayor partido de ella	0 1 2 3	23. Veo mi enfermedad como un reto
0 1 2 3	10. Tengo planes para el futuro	0 1 2 3	24. Respecto a mi enfermedad, lo que tenga que ser será
0 1 2 3	11. Me preocupa que vuelva la enfermedad o que vaya peor	0 1 2 3	25. Me siento completamente desorientado/a sobre lo que hacer
0 1 2 3	12. He tenido una buena vida; lo que me quede es suplemento	0 1 2 3	26. Estoy muy enfadado/a por lo que me ha pasado
0 1 2 3	13. Estoy decidido/a a ponerlo todo por parte mía	0 1 2 3	27. En realidad, yo no creo que tenga una enfermedad
0 1 2 3	14. Me cuesta creer que esto me haya pasado a mi	0 1 2 3	28. Tengo en cuenta los beneficios que me ha traído la enfermedad
		0 1 2 3	29. Intento luchar contra la enfermedad

Resultados:

La edad media fue 57,8 años (SD=12.7) y un 56% eran mujeres. Los cánceres principales fueron: mama (35%), colon (35%) y estómago (15,3%), estadio I-II (50%). Los resultados indican que los pacientes que perciben que su estado físico o tratamiento interfiere en sus funciones cognitivas (concentración, memoria, etc.) presentan estrategias de afrontamiento de tipo más ansioso caracterizado por una constante preocupación por la salud, miedo a la propagación o recurrencia de la enfermedad que los lleva a la búsqueda frecuente de reafirmación (t = 2,699, p = ,008). Asimismo, también son pacientes que presentan más síntomas de somatización (t =4,344, p <,001), depresión (t = 4,280, p <,001) y ansiedad (t = 4,777, p <,001).

Conclusiones:

La percepción de pérdida de capacidades cognitivas junto con la incertidumbre y la pérdida de control que experimenta el paciente oncológico que ha superado un cáncer puede dificultar la adaptación a su situación, la pérdida de calidad de vida y un mayor malestar emocional.



Patricia Mayorga Almonacid
pmaycid@gmail.com
Alejandro Gallardo Jaque

¿Para qué?

Para fortalecer la labor educativa en la formación de futuros docentes

Trabajo en equipo

Apreciar la importancia del aporte individual para el trabajo común.

Bienestar emocional

Tomar conciencia de disfrutar de una mejor salud mental y personal.

Empatía

Desarrollar la capacidad de sentir lo que el otro siente.

Conciencia corporal

Comprender la importancia de la toma de conciencia del cuerpo.

OBJETIVO GENERAL:

Ofrecer una formación especializada en el ámbito de la educación socioemocional desde el punto de vista teórico-didáctico y personal.



METODOLOGÍA:

Investigación con enfoque cualitativo y descriptivo.



RESULTADOS Y CONCLUSIONES:

- Carenacias y dificultades encontradas
- Requerimientos para la formación de profesores.
- Rol de la Universidad en su vinculación con los establecimientos educacionales
- Relevancia y Satisfacción con el trabajo realizado.

INTERROGANTES

- 1.º ¿Cómo podrían las Instituciones de educación superior potenciar a los profesores en ejercicio el desarrollo del área socioemocional?
- 2.º De qué manera las instituciones de educación superior integran en su Currículum la formación del área socioemocional?

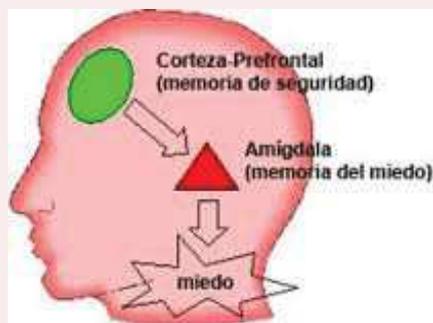


ELS 6 PERFILS EMOCIONALS SEGONS R.J.DAVIDSON

Cinta Forcadell Vericat. cinta.forcadell@urv.cat URV CTE

Resum dels resultats de 30 anys d'investigació de Richard J. Davidson vers les diferències emocionals de les persones. Localitza sis zones cerebrals que corresponen a sis dimensions emocionals amb els seus respectius gradients. El llibre de Davidson (2012) inclou textos d'autocorrecció per als alumnes i també proporciona exercicis per a millorar les dimensions. (recomanacions)

CERVELL RESISTENT

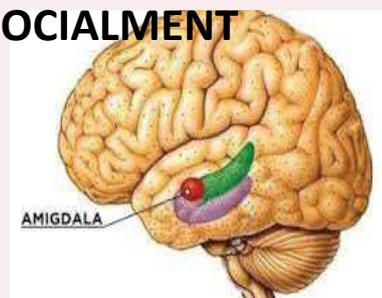


Aquells que es recuperen ràpidament de les adversitats tenen alta connectivitat CP i A

Recomanacions:

Consciència plena i respiració. Entrenament cognitiu de Beck : beckinstitute.org

CERVELL SOCIALMENT INTUÏTIU



El cervell té una activitat baixa a l'amígdala i alta en la circumvalació fusiforme. **Recomanacions:**

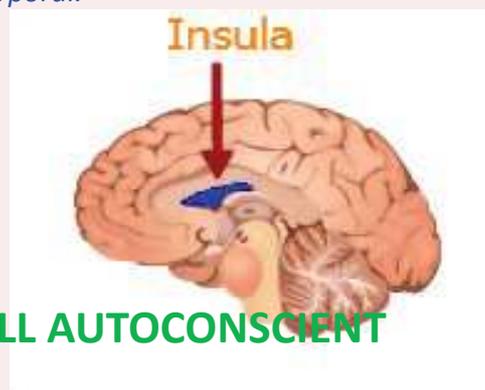
Les microexpressions facials (MEF) es produeixen quan una persona amaga un sentiment; cal llegir el llenguatge de les cares i els ulls dels altres per a interpretar les MEF. Paul Ekman. Proposa fer exercicis per a treballar els tres canals alhora: la veu, la postura i el llenguatge corporal.

CERVELL SENSIBLE AL CONTEXT



Les persones adaptades amb bona comprensió del context fan més ús de l'hipocamp.

R: Teràpia d'exposició que implica seguretat per a les persones amb TEPT: trastorn per estrès postraumàtic



CERVELL AUTOCONSCIENT

Persones que avaluen el significat dels senyals corporals i escolten el seu cos.

R: Exercicis d'Escàner corporal per evitar els pensaments rumiatoris en resposta als senyals.

CERVELL AMB ACTITUD +



Persones que tendeixen a interpretar les emocions positives

R: Teràpia del benestar. Giovanni Andrea Fava: Cal expressar gratitud, fer elogis i comentar les característiques positives dels altres

CERVELL ATENT



Persones amb atenció selectiva i "centrament".

Recomanacions: consciència plena. [Mindfulness](#)

Bibliografia: Davidson, R. J. (2012). *El perfil emocional de tu cerebro*. Barcelona:Destino.

PROGRAMA DE SENSIBILITZACIÓ MUSICAL ADREÇAT A INFANTS, FAMÍLIES I DOCENTS.

Anna Vendrell Aragoneses

XII Jornades d'educació emocional

anamaria.vendrell@urv.cat



La música i les emocions
comparteixen la mateixa zona
del cervell:
còrtex prefrontal.

PICANTAROLS:

Programa de sensibilització musical.
Llars d'infants municipals de Tarragona

La música supera les barreres del llenguatge. Afecta les emocions, la memòria, el batec del cor. Ens evoca records i ens canvia l'estat d'ànim. Fomenta l'empatia, les relacions socials i la cooperació.

OBJECTIUS CAP A LES FAMÍLIES

- Augmentar la sensibilització musical
- Fer participants actius a les famílies i actuar com a element mediador i d'interacció entre famílies, infants i cultures diverses
- Promoure recursos per a la interacció de les famílies amb els infants a través de la música

OBJECTIUS CAP A LES LLARS D'INFANTS

- Promoure un entorn sonor agradable i de benestar
- Transmetre valors relacionats amb la interculturalitat
- Oferir als equips educatius de les llars d'infants estratègies i recursos metodològics

Any d'iniciació del programa: 2.004
Infants que participen cada curs: 440
Nombre de llars d'infants participants: 9

ACCIONS QUE ES DESENVOLUPEN

- Sessions setmanals amb l'especialista de música
- Tallers adreçats a les famílies
- "PINZELADES MENUDES"**: classe oberta amb participació d'infants i famílies al final de curs
- Formació adreçada a les docents

L'experiència envoltant de la música deixa rastre al nostre cervell. **C. Drosser**

AVALUACIÓ

- Qüestionaris de valoració a les famílies i a les llars d'infants
- Valoració conjunta de tots els agents implementant propostes de millora

RESULTATS

- Augment de competències envers la música
- Ús de la música com a eina educativa
- Augment de la sensibilització envers altres cultures.

Bibliografia: DROSSER; C. (2012) *La seducció de la música*. Barcelona: Ariel

MODEL DE PASSIÓ SOSTENIBLE

ENTENEM PER SOSTENIBILITAT LA CAPACITAT DEL PROFESSIONAL PER GESTIONAR LES EXIGÈNCIES DEL DIA A DIA DE MANERA POSITIVA I AMB BENESTAR A LA VEGADA QUE ALLUNYANT-SE DE L'ESTRÈS I D'ALTRES PROCESSOS PROPIS DE LES EMOCIONS NEGATIVES NO GESTIONADES.

HI HA PASSIÓ?

(1) **SI**

NO (2)

COM ÉS AQUESTA PASSIÓ?

CANVIA DE FEINA

ACTIVA (1.1)
(provocada, exercida)

D'ON PARTEIX?

DE TU,
TU LA PROVOQUES

la relació amb les persones i les circumstàncies es basa en el que TU VOLS SER i en la manera en la que TU VOLS ESTAR AL MÓN

depende de tu

PASSIVA (1.2)
(esperada, diferida)

D'ON PARTEIX?

DELS ALTRES I DE LES CIRCUMSTÀNCIES
TU L'ESPERES

la relació amb les persones i les circumstàncies es basa en com les PERSONES i les CIRCUMSTÀNCIES demanen ser tractades

depende dels altres i de les circumstàncies

A LA FEINA ETS AIXÒ

GENÈRES EMOCIONS POSITIVES I LES CONTAGIES PROVOQUES UN CLIMA FAVORABLE (TU CREES EL CLIMA)
TENS ACTITUD POSITIVA
T'ANTICIPES I ETS PROACTIVA
PREDISPOSICIÓN OBERTA I FLEXIBLE
TREBALLAS AMB RIGOR, COHERÈNCIA I JUSTICIA
L'HUMOR ESTÀ DINS EL TEU REPERTORI

+DOPAMINA
+OXICITOXINA
+ENDORFINES
+SEROTONINA

BENESTAR
SATISFACCIÓN
MOTIVACIÓ

BONA EXPERIÈNCIA PROFESSIONAL

A LA FEINA ETS AIXÒ

NO SEMPRE GENÈRES EMOCIONS POSITIVES
EL CLIMA DETERMINA EL TEU ESTAT (TU ETS VÍCTIMA DEL CLIMA)
NO SEMPRE TENS ACTITUD POSITIVA
ETS REACTIVA I RECREES EL MODEL FAIG ALLÒ JUST I NECESSARI I NO MÉS
PREDISPOSICIÓN RÍGIDA
EL RIGOR I LA COHERÈNCIA NO SÓN UNA PRIORITAT

-ENDORFINES
-OXICITOXINA
-DOPAMINA
-SEROTONINA
+CORTISOL

MALESTAR
APATIA
INSATISFACCIÓN

MALA EXPERIÈNCIA PROFESSIONAL

HI HA PASSIÓ?

SI

CONTINUA, GAUDEIX I DESENVOLUPAT EMOCIONALMENT

HI HA PASSIÓ?

NO

CANVIA DE FEINA

seu desenvolupament emocional → FATIGA— SÍNDROME DEL SACRIFICI* → (1.1.1) PASSIÓ NO SOSTENIBLE

amb desenvolupament emocional → SOSTENIBILITAT → PASSIÓ (1.1.2) SOSTENIBLE

DESENVOLUPAMENT EMOCIONAL → renovació →

I TU?
ON ESTÀS HABITUALMENT?

NO TINC PASSIÓ	(1)
SI TINC PASSIÓ	(2)
TINC PASSIÓ PASSIVA	(1.2)
TINC PASSIÓ ACTIVA	(1.1)
TINC PASSIÓ ACTIVA NO SOSTENIBLE	(1.1.1)
TINC PASSIÓ ACTIVA SOSTENIBLE	(1.1.2)

*GOLEMAN, BOYATZIS, MCKEE (2010)



El Sofriment D'infermeria a urgències: Experimentar a través dels altres

AUTORS: E. Arimon Pagès, J. Torres Puig-gros, S. Sáez Cárdenas, L. Naté López

 esterarimon@gmail.com
Facultat d'Infermeria
Universitat de Lleida

INTRODUCCIÓ

La Síndrome de Desgast per Empatia (SDpE) o Trauma Vicari (TV)¹ i l'ansietat solen aparèixer en professionals que mantenen contacte directe i continu amb persones que viuen situacions traumatitzants i compartint el seu sofriment. Això afecta la seva qualitat de vida i la del seu exercici professional². En absència dels mecanismes necessaris per a comprendre, integrar i gestionar aquestes respostes es produeix un efecte residual de clínica característica: reexperimentació, embotiment emocional o hiperactivació, afectant la qualitat de vida en totes les seves esferes^{3,4}. L'ansietat associada, es mostra com una desagradable sensació d'angoixa, por i desig de fugida.

Estudis internacionals indiquen que al voltant d'un 25% dels professionals d'infermeria manifesten alt risc, i fins a un 50% un risc moderat de patir SDpE i al voltant del 30%, entre els nivells clínic i subclínic de d'ansietat associada⁵.



Hipòtesi:
La prevalença d'ansietat/SDpE és elevada en els professionals d'infermeria dels serveis d'urgències hospitalàries.

Objectius:
Determinar la prevalença d'ansietat/SDpE en els professionals d'infermeria dels serveis d'urgències i la seva associació amb variables sociodemogràfiques, laborals, de formació, psicològiques i valoracions personals.

METODOLOGIA

Disseny: Estudi observacional, descriptiu i transversal

Participants: Pilotatge amb una mostra de conveniència n=47 Diplomats Universitaris d'Infermeria (DUI) dels serveis d'urgències dels Hospitals Moises Broggi i General d'Hospitalet, a través de sessions informatives en els quatre torns de treball, establint com a exclusió la no acceptació, la no presència i professionals en període de formació.

Els qüestionaris estan conformats per:

Variables independents: Entrevista estructurada de resposta tancada que recull dades sociodemogràfiques, laborals, de formació, psicològiques i valoracions personals.

Variables dependents: Escales ProQOL IV (subescales satisfacció, Burnout i TV) i STAI d'Ansietat (subescales d'ansietat Tret i Estat), ambdues validades i amb resposta en escala tipus Likert.

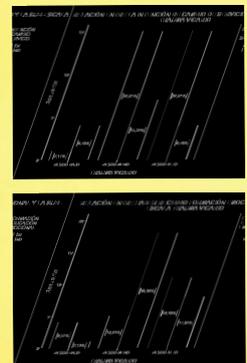
Grau de significació estadística de $p < 0.05$.

RESULTATS

Les prevalències van superar les de referència: Superiors al 40% d'alta afectació i un 50% d'afectació mitjana de patir TV i superiors al 50% de l'ansietat associada. Per contra menys d'un 5% del professionals van mostrar un alt grau de satisfacció.

Es va observar una relació estadísticament significativa entre la subescala TV i la variable "haver rebut formació en Gestió Emocional" i la variable "intenció de reelecció de la professió".

No es van mostrar relacions estadísticament significatives amb la resta de variables, ni entre els resultats d'ambdós centres.



CONCLUSIONS

Podem concloure que es confirma la hipòtesi ja que les altes prevalències de la SDpE i Ansietat concorden amb allò esperat.

Només es mostra relació significativa entre la subescala TV i haver rebut formació en Gestió Emocional, i totes les subescales i les variables de tipus psicològic com la no intenció a recollir la professió i haver valorat el canvi de servei.

BIBLIOGRAFIA

1. Pearlman L. A., Saakvitne K. W. Trauma and the therapist: Countertransference and vicarious traumatization in psychotherapy with incest survivors. New York: Norton; 1995
2. Figley C. Compassion fatigue: coping with secondary traumatic stress disorder in those who treat the traumatized. BR NY and London Edit; 1995
3. Stamm, B-H. The ProQOL Manual. Idaho, USA: Idaho State University; 2005
4. Leigh, J-P., Kravitz, R-L., Schembri, M., Samuels, S-J. & Mabley, S. (2002). Physician career satisfaction across specialties. Archives of Internal Medicine. 2002; 62,1577-1584
5. Beck CT. Secondary traumatic stress in nurses: A systematic review. Arch Psychiatr Nurs. 2011;25(1):7-10.

Aquest estudi ha estat finançat total o parcialment pel Col·legi Oficial d'Infermeres i Infermers de Barcelona en el marc de les Ajudes a Projectes de Recerca PR-2117/15

 COL·LEGI OFICIAL
INFERMERES I INFERMERS
BARCELONA

La utilización de rúbricas para evaluar la competencia emocional en el profesorado

XII Jornadas de Educación Emocional: Educación Emocional y Neurociencia. Barcelona (12 y 13 de Marzo de 2016)

Patricia Torrijos Fincias
Departamento de Didáctica, Organización y Métodos de Investigación
Facultad de Educación, Universidad de Salamanca
patrizamor@usal.es
Facultad de Educación, Universidad de Salamanca



María José Rodríguez Conde
Instituto Universitario de Ciencias de la Educación (IUCE)
Facultad de Educación, Universidad de Salamanca
mjrc@usal.es



La evaluación de programas de Educación Emocional constituye un aspecto fundamental para garantizar la efectividad de las intervenciones en cuanto a la promoción y desarrollo de una serie de competencias emocionales y en la búsqueda por favorecer el bienestar personal y social de las personas con las que tenemos ocasión de trabajar (Álvarez González, Bisquerra, Filella, Fita, Martínez y Pérez Escoda, 2001; Pérez González, 2008)

Presentamos el proceso de elaboración e implementación de una rúbrica como procedimiento de evaluación de una serie de supuestos prácticos (previamente elaborados) con los que se pretende medir la capacidad de los profesores para identificar pensamientos, emociones así como adoptar conductas apropiadas ante los desafíos de su práctica docente.

1. Elección de supuestos prácticos a evaluar

Cristina es una alumna de 4º E.S.O., por lo general suele llevar hechas las tareas y los resultados en los exámenes le permiten ir progresando académicamente. Sin embargo, tiene una forma de ser "bastante rebelde" y sus contestaciones están "bastante fuera de lugar". Tiene la costumbre de llegar a clase diez minutos después de que suene el timbre, lo cual hace que interrumpa tus explicaciones. Esta mañana, como de costumbre, ha aparecido 10 minutos tarde y, cansado de que haga lo que le venga en gana, le has pedido que se vaya a ver al jefe de estudios y que le explique cuales son los motivos que le llevan a entrar en clase cuando "le viene en gana". Su respuesta ha sido: "No me da la gana y te pongas como te pongas no me voy a ir. Yo tengo derecho a estar en clase y tú no eres nadie para decirme si puedo o no estar en clase".

Este trimestre Pablo parece estar despistado en clase. Se olvida las tareas constantemente tienes que estar llamando su atención para que siga tus instrucciones y pueda implicarse en las actividades. Le conoces ya desde hace dos años y solía ser bastante participativo, por lo que ante ese cambio de actitud decides contactar con sus padres para hablar con ellos y poder ayudarle. A la reunión acude solo el padre, quien además de llegar media hora tarde a la reunión y tras explicarle la situación, su respuesta más inmediata es: "¿Me ha hecho venir hasta aquí y dejar mi trabajo solo porque mi hijo ha perdido interés por su asignatura? ¡Esto es lo que me faltaba! Creo sinceramente que de esas cosas se debe encargar usted. Mi hijo en casa está como siempre y entiendo que todos los niños se aburren en clase, de usted depende motivarle cuando ve que mi hijo pierde el interés, ¡Mi mujer y yo bastante tenemos ya con preocuparnos de que no le falte techo ni comida!

2. Recogida de respuestas y diseño de la rúbrica

2.1. Identificación de atributos a valorar, de acuerdo a las preguntas de los supuestos prácticos:

2.2. Seleccionar los indicadores del nivel de dominio, determinar escala de valoración.

2.3. Determinar los descriptores que determinan los distintos niveles que configuran la escala de valoración

	0	1	2	3	4
Identificación de pensamientos	No contesta a la pregunta	Confunde pensamientos con emociones y/o conductas. No es capaz de ponerse en situación	Presenta los pensamientos, aunque de forma distorsionada. Emite juicios hacia sí mismo y hacia las otras personas que no favorecerán la solución del conflicto	Tiene claros cuales son los pensamientos. Ausencia de distorsiones cognitivas.	Tiene claro los pensamientos. Sus pensamientos favorecerán la adopción de conductas beneficiosas para la situación
Reconocer Emociones	No contesta a la pregunta	No es capaz de identificar emociones. Confunde de emociones con sensaciones, pensamientos y/o conductas. Hace elucubraciones y elabora "teorías" sobre los otros	Presenta las emociones sin hacerlas suyas, justificándolas de acuerdo a los comportamientos de los otros o de acuerdo a la situación. Ejemplo: Pena por la niña	Identifica las emociones y/o sensaciones físicas que le acompañan.	Es capaz de identificar las emociones y sentimientos propios de acuerdo a la situación. Utiliza un vocabulario emocional a decuado. Sabe distinguir entre sus emociones y las de los otros.
Conductas manifestadas	No contesta a la pregunta	Confunde Las conductas con emociones y/o pensamientos. Hace elucubraciones, divagaciones, habla del comportamiento del otro. No tiene clara la respuesta	Presenta su posición y las conductas que adoptaría ante la situación presentada, sin tener en cuenta la influencia de las emociones y los pensamientos. Da la respuesta aceptada socialmente o pone en práctica respuestas de evitación (ej. Mandarlo al jefe de estudios)	Expone correctamente sus acciones, aunque dejándose llevar por el "secuestro emocional" o por los juicios. Pone en práctica respuestas de confrontación	Tiene claro cómo las emociones y los pensamientos influyen a la hora de abordar la situación. Pone en marcha estrategias de regulación emocional. Plantea respuestas conciliadoras y asertivas, en beneficio propio y de los otros.

Resultados

La evaluación de los supuestos prácticos se realizó según un proceso de revisión por jueces en el que participan 3 expertos en educación emocional, resolución de conflictos y evaluación educativa

El calculo de la correlación bivariada mostró evidencias suficientes para afirmar existen indicios de una relación directa positiva entre las puntuaciones establecidas por los evaluadores ($r_{xy} > .4$) en las distintas dimensiones

Conclusiones

La rúbrica diseñada constituye un instrumento que nos permite establecer y acordar diferentes niveles de desempeño y calidad en las distintas dimensiones de la competencia a evaluar, ofreciendola posibilidad de establecer una medida consensuada de expertos sobre el nivel de desarrollo de las habilidades evaluadas (Blanco, 2007; Torrecilla, Rodríguez Conde, Olmos y Martínez Abad, 2013).

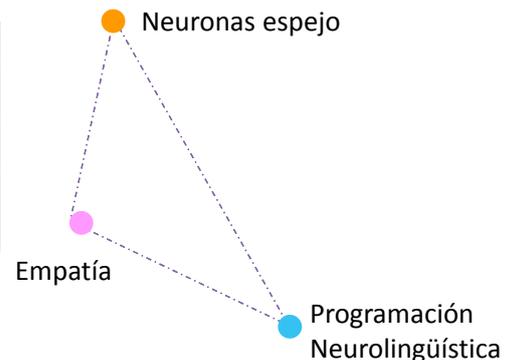
Este instrumento de evaluación permite complementar la información obtenida a través de otras medidas de Competencia Emocional, contrastando la información obtenida a través de pruebas objetivas previamente diseñadas y validadas, donde el sujeto informa del nivel de competencia emocional autopercebido, como por ejemplo el Cuestionario de Desarrollo Emocional (CDE-A) de Pérez Escoda, Bisquerra, Filella y Soldevilla, 2010 o el TMMS-24 de Fernández Berrocal, Extremera y Ramos (2004)

- Álvarez González, M., Bisquerra, R., Filella, F., Fita, F., Martínez, F. y Pérez, R. (2001). Diseño y evaluación de programas de educación emocional (1ª ed.). Barcelona: Octaedro.
- Blanco, A. (2007). Las rúbricas: un instrumento útil para la evaluación de competencias. En L. Prieto (Ed.), La evaluación universitaria centrada en el aprendizaje (pp. 173-188). Barcelona: Octaedro.
- Fernández Berrocal, P., Extremera, M. & Ramos, N. L. (2004). Validity and reliability of the spanish modified version of the trait meta-emotion scale. *Psychological Reports*, 94, 721-732.
- Pérez González, J. C. (2008). Propuesta para la evaluación de programas de educación vocacional. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(2), 322-346.
- Pérez Escoda, R., Bisquerra, R., Filella, F., y Soldevilla, A. (2010). Construcción del cuestionario de desarrollo emocional de alumnos (CDE-A). *RIE*, 21(2), 363-376.
- Torrecilla Sánchez, E. M., Rodríguez Conde, M. J., Olmos Magalhães, S., y Martínez Abad, J. (2013). La evaluación con rúbricas en la detección de habilidades para la gestión de la competencia en centros de educación secundaria. En J. Gázquez Linares, M. del C. Pérez Fuentes, M. del M. Millera García, y R. Pérez Guillán (Eds.), *Investigación en el ámbito escolar: un acercamiento multidimensional a los variables psicológicas y educativas* (pp. 329-338). Guadalupe (México): DCE-Ediciones.

Las neuronas espejo: una aproximación social desde la Programación Neurolingüística

Cristina Febrer
cfebrersospedra@gmail.com

Objetivo: reflexionar sobre la importancia de las neuronas espejo y presentar herramientas de la Programación Neurolingüística (PNL) que reproducen los efectos que las neuronas espejo tienen en los seres humanos. Todo ello con el objetivo final de hacer aflorar recursos para mejorar la comunicación, la empatía y el bienestar emocional.



1. ¿Qué son y qué impacto tienen las neuronas espejo?

- ❖ Descubiertas por Giacomo Rizzolatti (1996), las neuronas espejo reproducen las acciones que observamos en los demás. Su impacto va más allá de la neurociencia, permitiendo hacer propias las sensaciones y emociones de terceros.
- ❖ Las investigaciones sugieren que participan activamente en el procesamiento de la acción observada:



2. ¿Qué es la Programación Neurolingüística?

- ❖ La PNL explora la interacción dinámica entre el funcionamiento del sistema nervioso (neuro), el lenguaje verbal y no verbal (lingüística) y cómo esa interacción se organiza según programas mentales (programación), en su mayoría inconscientes, que establecen nuestro sentir y nuestra manera de obrar.

3. Herramientas de la PNL que contribuyen a activar los efectos de las neuronas espejo

- ❖ En un encuentro comunicativo, el acompañamiento de comportamientos verbales y no verbales permite establecer una sintonía que mejora la interacción comunicativa → Rapport comunicativo

Sistema representacional Visual, Auditivo y Cinestésico (VAC)

✓ Bloque Visual

Enfocado a lo visible (imágenes, colores, verbos de acción visual...)

✓ Bloque Auditivo

Enfocado al sonido (modelo de lenguaje)

✓ Bloque Cinestésico

Enfocado a la acción y sensaciones físicas

Formas de rapport

- ✓ Expresiones faciales
- ✓ Postura corporal

- ✓ Movimientos corporales y gestos
- ✓ Aspectos vocales

- ✓ Repeticiones y recapitulación
- ✓ Respiración

Escucha activa

Escuchar no sólo lo que se dice, sino también los sentimientos, pensamientos e ideas que subyacen

4. Conclusiones

- ❖ La imitación de expresiones emocionales favorece una sutil conexión emocional con otras personas.
- ❖ Acompañar el comportamiento de nuestro interlocutor repitiendo, reforzando o intensificando la comunicación a través de la escucha activa, el rapport o los sistemas representacionales de la PNL, nos permite comprender mejor lo que la persona quiere comunicarnos y nos acerca a su modelo de mundo.
- ❖ Estas herramientas de la PNL contribuyen a percibir desde la perspectiva del otro, favoreciendo una posición de empatía que asimila la experiencia ajena como si se estuviera viviendo en carne propia → neuronas espejo.
- ❖ Un buen intercambio genera armonía, cordialidad, comprensión y autenticidad.

Referencias bibliográficas

- Asociación Educar, *Descubriendo el cerebro y la mente*, núm. 74.
[https://issuu.com/luisenrique87/docs/descubriendo el cerebro y la mente](https://issuu.com/luisenrique87/docs/descubriendo_el_cerebro_y_la_mente)
- Goleman, D. (2006), *La inteligencia social*, Kairós.
- Long, R. y Martínez, S. (2015), Notas extraídas del Máster 235 Programación Neurolingüística, Barcelona.

“La habilidad social depende de las neuronas espejo”

(Goleman, 2006)



Investigación NEUROEDUCATIVA de la Empatía en alumnos de secundaria

Hacia la TRANSDISCIPLINARIEDAD



Con el objetivo de UNIR METEAS

1

TEST T.E.C.A.

2

SOCIOGRAP®

Evaluando

Empatía

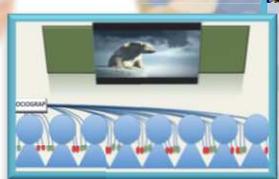
Registramos

Actividad Electrodermica

23 adolescentes

Obteniendo

- 3 grupos
- 1- Muy empáticos
 - 2- Nivel medio de empatía
 - 3- Menos empáticos



A los 3 grupos se les muestra sucesivamente 3 vídeos independientes durante el visionado de las escenas con contenido significativo para la implicación emocional. Mediante 2 electrodos colocados en las segundas falanges de los dedos corazón y anular de ambas manos

Investigamos en el aula

Obteniendo

¿Qué podemos aprender de esta experiencia?

Es importante el contraste de pruebas y mediciones para estudiar la autoevaluación en adolescentes

Se aprecia dominancia hemisférica DERECHA en aquellos que se autovaloran más



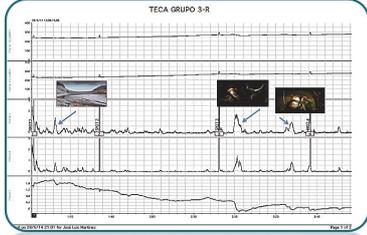
Sincroniza imagen y registro

Arousal

Activación bioeléctrica que vincula las propiedades de la piel con reacciones de estructuras corticales

Reacción grupal a tiempo real

Discrimina reacciones subjetivas individuales



Resultado llamativo

Reactividad solo apreciable en el grupo "3- Menos empáticos" cuya dominancia hemisférica era ligeramente derecha

