

UNIVERSITAT DE BARCELONA

**TREBALL FINAL DE MÀSTER:
MÀSTER DE PSICOPEDAGOGIA**

**Programa preventiu d'assetjament
escolar a través de l'educació emocional
per a l'etapa d'Educació Secundària**

NÚRIA GARCIA CARRICONDO

TUTORA: Dra. NÚRIA RAJADELL

CURS 2014 - 2015

Todo aprendizaje tiene una base emocional.

-Platón.

Índex

1. Introducció	Pàg. 4
2. Finalitat del projecte	Pàg. 5
3. Estat de la qüestió	Pàg. 6
3.1 Adolescència	Pàg. 6
3.1.1 Què és l'adolescència?	Pàg. 6
3.1.2 Els canvis físics vs psíquics	Pàg. 7
3.1.3 Recerca de la identitat	Pàg. 8
3.1.4 Desenvolupament personal	Pàg. 9
3.1.5 Contextos en què es desenvolupen	Pàg. 10
3.1.5.1 Context familiar	Pàg. 10
3.1.5.2 Context formal: Educació Secundària Obligatoria (ESO)	Pàg. 11
3.1.5.3 Context informal: el lleure educatiu	Pàg. 12
3.2 Assetjament escolar	Pàg. 13
3.2.1 Història del concepte	Pàg. 13
3.2.2 Manifestacions del <i>bullying</i>	Pàg. 14
3.2.3 Agressors, víctimes i observadors	Pàg. 15
3.3 Educació emocional	Pàg. 16
3.3.1 Història del concepte	Pàg. 16
3.3.2 Què és educació emocional?	Pàg. 17
3.3.3 L'educació emocional com a eina de prevenció del <i>bullying</i>	Pàg. 20
4. Programa d'educació emocional per treballar l'assetjament escolar	Pàg. 22

4.1 Context d'aplicació	Pàg. 22
4.2 Disseny del programa	Pàg. 30
4.2.1 Destinatari concrets i anàlisi de necessitats	Pàg. 30
4.2.2 Objectius del programa	Pàg. 31
4.2.3 Continguts	Pàg. 32
4.2.4 Temporització	Pàg. 34
4.2.5 Metodologia i model d'intervenció: model de programes	Pàg. 34
4.2.6 Activitats	Pàg. 37
5. Avaluació del projecte	Pàg. 49
6. Proposta de viabilitat	Pàg. 50
7. Conclusions	Pàg. 51
8. Referències bibliogràfiques	Pàg. 53
Annexes	Pàg. 57

1. Introducció

Al llarg de la vida ens trobem en diferents situacions que ens fan sentir tota mena d'emocions. Un canvi de feina, una discussió amb algú estimat, una mort o un naixement –entre d'altres- són exemples de circumstàncies quotidianes que fan aparèixer en el nostre camí la tristesa, l'alegria, la sorpresa o la por. Es podria dir, llavors, que les nostres actuacions sorgeixen a partir dels nostres sentiments, de les nostres emocions. Tanmateix, cada persona viu les emocions, les transmet i les controla d'una forma específica i única.

Com exposa Ruiz (2008), un individu competent en l'àmbit emocional és aquell que tracta bé els altres, sap expressar-se sense atacar a ningú, té seguretat en sí mateix, mostra una actitud positiva davant la vida alhora que és capaç de controlar impulsos negatius i superar les dificultats que es puguin anar presentant.

L'educació -ja sigui formal o informal, explícita o implícita- és l'escenari pel desplegament de les competències emocionals. La persona amb competència emocional ha d'anar adquirint aquestes habilitats al llarg de la seva vida i adonar-se que qualsevol interacció social és inductora al desenvolupament emocional i social.

Té relació el fet de no treballar suficientment les emocions, tant a l'etapa d'Educació Primària com a la de Secundària, amb les dades que exposa Teruel?

“Las estadísticas del Defensor del Pueblo señalan que el 5% de los alumnos reconocen que algún compañero les pega, mientras que el Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo (IDEA) indica que un 49% de los estudiantes dicen ser insultados o criticados en el colegio, y que un 13'4% confiesan haber pegado a sus compañeros” (Teruel , 2007, p. 20)

En aquest treball final de màster es farà una aproximació sobre la relació que pot existir entre desenvolupar una adequada competència emocional amb tenir estratègies suficientment vàlides com per abordar les relacions socials sense que intervinguin les agressions físiques i/o verbals, el rebuig, el menyspreu, la burla o l'odi, el que avui dia s'anomena *bullying*, i es proposarà un programa d'educació emocional per a joves de secundària en un context molt concret com és un centre obert, en el qual he realitzat les pràctiques del màster de Psicopedagogia al llarg del curs acadèmic 2014-2015.

2. Finalitat del projecte

La motivació personal per portar a terme aquest Treball de Fi de Màster sorgeix de l'experiència com a alumna viscuda a l'aula, així com posteriorment amb el rol de mestra. A més, les Pràctiques d'aquest màster han reforçat la necessitat d'aprofundir en el coneixement i sobretot en una proposta pràctica per avançar en aquesta temàtica.

El fet de realitzar aquest projecte té dues vessants clarament diferenciades. Per una banda, una de les finalitats de la recerca és tenir una intenció informadora, de donar a conèixer al lector o als receptors del mateix, la difícil situació d'assetjament escolar d'avui en dia en el país i en el món en general.

En el transcurs de la realització d'aquest projecte van succeir dos fets dramàtics en el món de l'educació vinculats directament amb adolescents i *bullying*. El primer d'ells, va tenir lloc a la mateixa ciutat de Barcelona, al mes d'abril a l'institut Jaume Fuster, on un noi de segon d'ESO, va matar a un professor i va ferir a quatre persones. Tot i que a aquest noi no se li havia diagnosticat cap trastorn psicològic, disposava d'una llista "negra" de companys i professors la qual evidenciava que no hi tenia una bona relació.

El segon cas, més recent encara, va succeir a final del mes de maig a l'institut Ciutat de Jaén, ubicat en aquesta mateixa ciutat, on una noia es va acabar suïcidant pel continu assetjament que patia per part d'un altre jove del centre.

Actualment en el nostre país no hi ha cap protocol que dictamini els passos a seguir davant d'un assetjament escolar i és cada centre qui s'autogestiona i determina què fer i com fer-ho.

La segona finalitat d'aquest projecte és dissenyar –amb la possibilitat de portar-ho a terme posteriorment- un programa d'activitats per joves, la base del qual sigui fomentar la inclusió de tot el grup, treballant des del vessant de l'educació emocional. La raó fonamental no és arribar a aconseguir que les possibles víctimes de l'assetjament es tornin menys vulnerables, sinó conscienciar sobre la importància del grup i els joves "passius" davant d'una situació d'assetjament.

El programa *KiVa*, impulsat per una professora finlandesa, determina que el 20% del grup reforça el *bullying*, un 17% defensa a la víctima i la resta de persones es mostra passiva. On els companys ajuden hi ha menys assetjament, perquè l'agressor necessita retroalimentar-se d'un públic que alabi els seus actes.

3. Estat de la qüestió

3.1 Adolescència

L'adolescència és una etapa important per l'individu: deixen de ser infants, volen sentir-se adults, importants, però primer han de passar per una etapa transitòria, en ocasions no del tot agradable.

Tots hem sigut adolescents, sabem què se sent, què es pensa i què s'espera de nosaltres. Els adolescents canvien i evolucionen igual de ràpid que ho fa la societat que els envolta. Malgrat les seves reivindicacions, les noves veus o alçades, no hem d'oblidar que encara s'estan desenvolupant, que no són adults i que ens necessiten (d'una forma diferent de quan eren infants, però).

3.1.1 Què és ser adolescent?

Ser adolescent és viure en l'etapa de l'adolescència. Com exposa Moreno (2006), aquesta fase es caracteritza per ser un moment vital en el qual se succeeixen un gran nombre de canvis que afecten a tots els aspectes fonamentals d'un individu. Les transformacions que en aquest període es viuen són tan importants i rellevants per un mateix, que alguns experts parlen de l'adolescència com un segon naixement.

La paraula adolescència prové del terme llatí *adolescere*, que significa créixer, madurar, avançar. Un punt important donat que el mateix mot ja denota aquesta connotació de canvi. Aquest caràcter fronterer entre dues etapes molt marcades en la vida d'una persona (infància i maduresa) ha fet que alguns autors considerin l'adolescència com el final de l'etapa de la infantesa i d'altres com estudiar adults de 14-15 anys.

Si busquem el significat d'adolescència al diccionari de la Real Acadèmia Espanyola (RAE) trobem una única entrada, vinculada a la part més física i notòria dels canvis en la persona: *edad que sucede a la niñez y que transcurre desde la pubertad hasta el completo desarrollo del organismo*.

Bakan (1971) assenyala que en l'àmbit anglosaxó no s'utilitza el terme adolescència fins el segle XV. De fet, a les civilitzacions antigues (Grècia i Roma) no s'inclouïa l'adolescència com un període de la vida humana. Segurament va ser Rousseau, el qual en la seva obra *Emile* es va referir a l'adolescència com un període específic del desenvolupament, amb un seguit de característiques particulars de l'etapa. (Carretero, Palacios i Marchesi, 1997, p.20)

No hi ha un acord internacional sobre a quina edat comença l'adolescència i a quina acaba. La majoria dels autors, però, coincideixen en què el període de transició entre la

infància i la vida adulta transcorre entre els 11-12 anys i els 18-20 anys, sent més temprana (de forma general) en les noies i més tardana en els nois.

Aquesta franja tan ampla d'edats ha provocat la necessitat d'establir subetapes. Així doncs podem parlar d'una adolescència primerenca, entre els 11-14 anys, una adolescència mitjana, al voltant dels 15-18 anys, i una adolescència tardana o joventut, compresa a partir dels 18 anys (Moreno, 2006).

3.1.2 Canvis físics vs psíquics

Arribats a aquest punt, convindria diferenciar dos termes que moltes vegades s'utilitzen instintivament: adolescència i pubertat. De l'adolescència ja hem parlat anteriorment; pel que fa a la pubertat cal dir que molts autors actuals la defineixen com un seguit de canvis físics en el cos humà el producte de qual és, bàsicament, la maduració dels òrgans sexuals, la qual cosa comporta la plena capacitat per reproduir-se i relacionar-se sexualment (Carretero, Palacios i Marchesi, 1997, p.13).

Les manifestacions principals de la pubertat les mostren a través del quadre següent:

- Estirada adolescent: una acceleració seguida d'una desacceleració del creixement en la major part de les dimensions de l'esquelet i en molt òrgans.
- Desenvolupament de les característiques sexuals primàries: aquelles implicades directament en la reproducció.
- Desenvolupament de les característiques sexuals secundàries: aquells trets importants per distingir homes i dones, però que no són claus per a la reproducció.
- Canvis en la composició corporal: en la quantitat i la distribució del greix en associació amb el creixement de l'esquelet.
- Desenvolupament dels sistemes circulatoris i respiratoris que condueix a un augment de la força i la resistència.

Quadre 1. Manifestacions bàsiques de la pubertat (Moreno, 2006).

3.1.3 Recerca de la identitat

Identitat és un concepte molt complex de definir tenint en compte la gran varietat d'aproximacions teòriques que els diferents autors han realitzat al respecte. Un dels autors de més rellevància en aquest camp és Erik Erikson que va definir la identitat en termes d'autopercepció, a partir de la qual basem la nostra conducta, emfatitzant que és la percepció sobre la continuïtat que un mateix té amb el seu passat, el seu present i el seu futur i de la igualtat, malgrat els canvis que es produeixen en l'aparença física o en les diferents situacions vitals (Erikson, 1981).

El nom d'autoconcepte és definit com "la suma total de pensaments i sentiments que té l'individu sobre si mateix com a objecte" (Gecas i Burke, 1995). Però aquestes imatges o autoconceptes que tenim de nosaltres mateixos no són neutres, sinó que ens produeixen sentiments positius o negatius, alegria, rebuig, etc., i a això se li denomina autoestima (Tesser, 1988).

Lògicament no hi ha un únic retrat o imatge nostre sinó que es compon de múltiples retrats o formes variades de descriure a nosaltres mateixos que, sumats, donen com a resultat l'autoconcepte global i que reben el nom d'identitats (Gecas i Burke, 1995), existint diverses identitats, sent algunes de elles producte que ens definim i ens defineixen com a membres de determinades categories socials (dona, estudiant, pacifista, etc.) i es denominen identitats socials (Tajfel, 1984; Turner, 1988).

A partir dels 11-12 anys, els individus comencen a desenvolupar noves inquietuds de caire intel·lectual, nous gustos i noves aficions. Tots aquests canvis provoquen la necessitat de modificar la definició personal d'un mateix i dels altres.

D'acord amb Erikson, i tal i com apunta Moreno (2006), els joves han d'afrontar els seus canvis interns de tipus biològic i cognitiu, i compaginar-los amb les seves noves relacions socials i les demandes poc clares que reben de la societat adulta. Alguns adolescents no aconsegueixen formar un concepte realista que encaixi amb les seves característiques personals i socials. Seria un cas, llavors, de difusió d'identitat.

Virginia Maqueira (2001) defineix la identitat genèrica com "el complex procés elaborat a partir de les definicions socials rebudes i les autodefinicions dels subjectes". Per tant, la identitat genèrica no és estable i està relacionada amb el dia a dia de les persones i amb l'evolució en la forma en que es perceben a sí mateixes.

El context social en què una persona crea i desenvolupa la seva identitat acull un important pes en l'ensenyament secundari obligatori -que veurem amb més detall posteriorment-. És també en aquest moment quan pot tenir lloc un desequilibri entre els objectius acadèmics i els personals dels estudiants, donat que són joves en procés de desenvolupament i necessitats de formació en diversos aspectes personals (Moreno, 2006).

3.1.4 Desenvolupament personal

Durant l'adolescència la persona es desenvolupa a nivell cognitiu, a nivell moral i també a nivell emocional. A vegades la confrontació entre ells pot produir un xoc d'emocions i sentiments tan fort que ni la pròpia persona es capaç de gestionar sense la col·laboració per part de l'adult.

"El cos emocional és un producte incidental del desenvolupament de la vida. És el dipositari de moltes energies marcades per experiències i esdeveniments" (Griscom, 1996, p. 62).

L'adolescència és una etapa en la vida de la persona, la qual es caracteritza, entre diferents aspectes, per l'absència -o presència molt lleu- d'amortidors emocionals. L'individu viu tot allò que li succeeix en superlatiu, tant el que és positiu com el negatiu. És l'edat de les passions (Guasch, Martínez i altres, 2002).

Per aquests autors i d'altres, l'estat emocional d'un adolescent es caracteritza per la inestabilitat, conseqüència directa de la manca d'amortitzadors citats anteriorment, produint episodis d'eufòria, entusiasme, desil·lusió... fins al punt de poder arribar a desencadenar una patologia de desconcert i ansietat.

Altres trets de la personalitat d'un jove adolescent poden ser la timidesa -a vegades només és la disfressa d'aquest tret-, la rebel·lia, l'ansietat de voler ser acceptat pels seus iguals i l'autenticitat, que acompanya a la sinceritat i les ganes d'expressar tot allò que es pensa i se sent (Guasch, Martínez i altres, 2002).

És també en aquest període en el que s'adquireixen i desenvolupen les habilitats cognitives de complexitat creixent. Es comencen a posar en funcionament les activitats cognitives vitals per a generar el pensament abstracte, el pensament autoregulat i independent dels estímuls externs.

Tal i com expressa Rivière (1985) el subjecte no es fa de dins cap a fora. No és un reflex passiu del medi ni un esperit previ en contacte amb les coses i persones. Al contrari, és el resultat d'una relació, i això fa que el desenvolupament personal en aquesta etapa estigui directament relacionat amb el desenvolupament social de la persona.

Kohlberg (1976) ha descrit un seguit d'estadis que intenten explicar l'evolució lògica i social dels individus. Els sis estadis de la seva Teoria pel Desenvolupament Moral s'aglutinen en tres nivells: Preconvencional (estadis 1-2), Convencional (estadis 3-4) i Postconvencional (estadis 5-6).

A grans trets, del primer nivell podem dir que és quan les regles i les expectatives socials són alienes a la persona, i per tant, incontrolables i variables. Els individus actuen per evitar les represàlies negatives. Del segon nivell cal destacar que la persona s'identifica amb les regles i les expectatives dels altres i les comença a interioritzar, a

fer seves. I, finalment, al tercer nivell els valors es defineixen segons els principis de la pròpia persona, sense regles ni pressions externes.

La majoria dels adolescents se situarien en el segon nivell, en els estadis 3-4, caracteritzant-se per tenir principis morals i poder aplicar el raonament moral, però que actuen en busca del benefici propi (estadi 3) o tenen en compte el punt de vista dels altres, especialment dels iguals, a fi de sentir-se aprovats (estadi 4).

3.1.5 Contextos en els que es desenvolupen

L'adolescent comença aquesta nova etapa deixant endarrere l'anterior, la infantesa, amb necessitat interna de desprendre's de manera progressiva dels vincles familiars. Ja no se sent un nen al que han de cuidar i protegir els agents externs; vol experimentar en primera persona el viure, equivocar-se i sentir-se lliure.

Així doncs, la família va reduint la força de ser el vincle vital entre ell i el món, i la relació amb els iguals agafa molta més importància en l'escala de valors del propi adolescent, tant en l'àmbit formal (institut) com en el temps d'oci (lleure educatiu).

3.1.5.1. Context familiar

Ens diu Moreno (2006) que una de les condicions per arribar a ser adult consisteix a ser autònoms davant dels progenitors. En aquesta etapa es dona una ruptura o una desvinculació afectiva dels pares. Malgrat això, l'autonomia implica individuació però no l'apartament de les figures familiars com a referents.

En una investigació realitzada per López (1993) es va mostrar que el 62% dels adolescents menors de 15 anys tenen la mare com a figura central d'afecte i un 5% al pare o a un amic. Entre els 15-20 anys les xifres canvien. Tanmateix el 40% d'aquests adolescents i joves consideren la mare com a figura central d'inclinació.

De pares, com de fills, hi ha de molts tipus; poden haver progenitors que animin als seus fills a assumir responsabilitats, alhora que els encaminen cap a l'autonomia, ajuden als fills a progressar en la tasca de creació de la identitat. De la mateixa manera, hi ha pares que desenvolupen una actitud excessivament protectora cap els seus fills, motivada per les pors d'ells mateixos i que fa que el jove adolescent tingui més problemes per desenvolupar la seva pròpia identitat.

Musitu i Gutiérrez (1984) proposen tres dimensions de disciplina que posen en pràctica els pares: a) Disciplina inductiva o de suport, de la que formen part expressions d'afectivitat, de raonament sobre les dificultats que sorgeixen i de les recompenses

tangibles; b) Disciplina coercitiva, relacionada amb la coacció física, coerció verbal i les privacions i càstigs. Finalment, c) Disciplina indiferent o negligent, integrada per factors d'indiferència, permissivitat i passivitat.

De la mateixa manera, la unitat familiar no només la integren els progenitors. En molts casos la presència de germans o germanes, avis o àvies, tiets... afavoreixen o dificulten les xarxes de comunicació entre l'adolescent i la família.

És freqüent que els germans i germanes es proporcionin amiatat i companyia, comparteixin moltes experiències i vivències i actuïn com a confidents satisfent mútuament les seves necessitats de comptar amb relacions significatives i afecte, ajudant-se davant les situacions difícils, exercint una influència considerable en el desenvolupament socioemocional dels adolescents, especialment els germans grans que sovint fan de confidents, companys de jocs, mestres, cuidadors i pares substituïts, contribuint a que els més petits sentin acceptació, pertinença i seguretat.

Quan la diferència d'edat entre els germans i germanes és menor de 6 anys, la tendència a sentir gelosia és superior que quan és més gran. A més, la rivalitat entre germans és major a l'inici de l'adolescència que posteriorment. A mesura que els adolescents van madurant tendeixen a disminuir el conflicte en la seva relació amb els germans (Muñoz, 2000).

3.1.5.2. Context formal: Educació Secundària Obligatòria (ESO)

Els centres escolars són la primera instància socialitzadora que tenim les persones. El que passa a les escoles i als instituts pot repercutir i repercuteix en el que passa a la societat. L'educació és una porta a l'autoconeixement i, com hem dit, el primer lloc d'individualització-socialització (Carbonell, 2000).

La Generalitat de Catalunya, d'acord amb el previst a l'article 131.3.c de l'Estatut d'Autonomia de Catalunya, té competència compartida per a l'establiment dels plans d'estudi corresponents a l'Educació Secundària Obligatòria, incloent-hi l'ordenació curricular.

La Llei Orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'Educació, estableix a l'article 6 que s'entén per currículum el conjunt d'objectius, competències bàsiques, continguts, mètodes pedagògics i criteris d'avaluació de cadascun dels diferents ensenyaments.

La generalització de l'educació bàsica i obligatòria fins als setze anys té, com una de les seves finalitats, combinar la qualitat amb l'equitat de l'oferta educativa i potenciar la igualtat d'oportunitats per a tots els infants i joves que viuen a Catalunya.

En l'ensenyament secundari pot produir-se un desequilibri entre els objectius acadèmics i els objectius de formació integral dels estudiants. Els adolescents, malgrat la seva maduresa física, continuen sent individus en procés de desenvolupament, i que necessiten una formació àmplia referenciada als aspectes més personals (Moreno, 2006).

No podem obviar que, a més d'aprendre, els alumnes van al institut per instruir-se en el món social: relacionar-se amb altres iguals, crear i reforçar vincles. Muñoz (2000) considera que, en aquesta etapa, els amics depenen uns dels altres especialment per l'entreteniment, la companyia i la intimitat, mentre que pares i nens depenen un de l'altre per cobrir les necessitats d'afiliació, unió i nutrició.

La relació amb els amics compleix una funció important de suport psicològic, donant la seguretat, l'afecte, l'empatia i els models d'actuació que en l'etapa anterior de la infantesa proporcionava la família.

Segons Moreno (2006) la interacció amb els iguals promou el desenvolupament de competències socials, estimula l'autoregulació de la conducta, socialitza l'agressivitat i coopera en la transmissió de les normes culturals.

No obstant, la vida en grup no només implica aportacions positives per la persona. Els adolescents també pateixen pressions per part dels seus coetanis. Aquestes pressions poden ser des d'activitats antisocials, comportaments verbals o físics agressius (assetjament), assumptes familiars, fins a temes de drogoaddicció o de petita delinqüència.

3.1.5.3. Context informal: lleure educatiu

Els espais i els temps d'oci són els escenaris cada vegada més referenciats com a camps privilegiats d'experimentació i d'articulació de les cultures adolescents. En aquesta direcció, podem parlar de l'oci educatiu com un camp de creació cultural.

Tanmateix, no es pot no entendre l'oci com a espai comú en què tots els joves troben el seu present en llibertat i en tant que col·lectivitat homogènia i internament diferenciada. Entenem llavors, que l'accés a determinades dinàmiques d'oci depèn en bona mesura del nivell i de la posició en l'estructura social dels individus (Bonal, 2003).

L'oci reglat o educatiu és aquell on els joves s'han vist desplaçats del seu paper de protagonistes perquè els adults n'han agafat el control. Activitats extraescolars, ludoteques, grups d'esplai, centres oberts... són propostes educatives que tot i tenir marcades un horari fix, unes normes més o menys inamovibles poden ajudar a fixar la identitat del individu i es pot viure com un espai de llibertat, regulat i supervisat per un adult.

3.2 Assetjament escolar

3.2.1 Història del concepte

La paraula *assetjament* prové del terme *acusatio*, del llatí *ad causam*, que es refereix a les acusacions, el paper fonamental dels comportaments d'assetjament escolar (Informe Cisneros VII, 2005 citat a Teruel, 2007, p. 25).

Si busquem el significat d'assetjament al diccionari de la Real Acadèmia Española (RAE) els significats que trobem són els següents: *Perseguir, sin darle tregua ni reposo, a un animal o a una persona. Perseguir, apremiar, importunar a alguien con molestias o requerimientos.*

Per la seva banda, el Informe Cisneros VII (2005) defineix el *bullying* com:

“Un continuado y deliberado maltrato verbal y modal que recibe un niño por parte de otro u otros, que se comportan con él cruelmente con el objeto de someterlo, apocarlo, asustarlo, amenazarlo y que atentan contra la dignidad del niño.” (Teruel, 2007, p. 27)

Ellen R. Clore i Judith A. Hibell, infermeres titulades, defineixen en el seu article *Overcoming Bullying Behavior* que el *bullying* és com aquells casos en els que un o més d'un individu abusen físicament o psicològicament d'altres, la qual cosa també inclou les amenaces d'agressions físiques, la possessió d'armes, l'extorsió, la violació dels drets dels infants i les agressions amb lesions. Altres experts també consideren que l'assetjament sexual hauria d'entrar en la llista citada anteriorment (Beane, 2006, p. 35).

Si ens centrem en què és el *bullying* i com va sorgir aquest terme, ens hem de remuntar a la dècada dels seixanta-principis dels setanta a Suècia, on va començar a despertar un gran interès envers les relacions violentes que es donaven en molts casos entre els estudiants, que se les va anomenar assetjament.

Daniel Olweus, investigador escandinau i reconegut en l'actualitat com una gran autoritat en temes d'assetjament escolar pels seus coneixements sobre el tema, va començar a utilitzar els mots *agressor i víctima* en els seus estudis, que van obrir camí a altres termes com el maltracte entre iguals, les agressions entre companys (Harris, 2006, p. 17).

Tanmateix, la paraula més reconeguda internacionalment per referir-se a aquesta problemàtica és el mot en anglès *bullying*, creat pel mateix Olweus al 1993. Aquesta paraula anglesa inclou una altra, *bull*, que, en català significa bou. Com aquest animal és gran i fort, sovint provoca por. El terme *bullying* prové d'aquí, perquè un bou és

capaç d'intimidat només amb la mirada i pot arribar a envestir a qui estigui més a prop seu, amb qui sigui més fàcil o, simplement, qui es creui en el seu camí (De Acevedo i González, 2010, p.11).

3.2.2. Manifestacions del bullying

L'assetjament entre els nens o joves es pot donar en qualsevol espai on s'estiguin relacionant un grup d'infants; tot i així, per les hores i les relacions socials que implica, el recinte escolar esdevé l'escenari més freqüent d'aquestes manifestacions negatives.

El *bullying* s'ha estudiat molt àmpliament, tant a Europa com als Estats Units, Canadà, Japó, Nova Zelanda i Austràlia. Al Japó, Maeda (2000) deia que el *Ijime* (terme molt semblant al *bullying*) s'ha convertit en un acte molt freqüent, i destaca que el 60% dels alumnes han patit alguna experiència d'aquest tipus de conducta violenta, ja sigui com agressor, com a víctima o com a espectador.

Walls (2000) senyala que en uns estudis realitzats als Estats Units proporcionaven la preocupant xifra del 78% dels nens deien haver sigut víctimes d'assetjament escolar durant el mes anterior, i gairebé el 10% declarava que l'assetjament era greu (Harris, 2006, p. 20-21).

Per Teruel, la violència i les agressions entre els iguals pot adquirir diferents formes i totes elles ser considerades assetjament. Algunes d'aquestes manifestacions poden ser molt detectables, com per exemple el maltractament físic proporcionat per una empenta o bé un cop a l'esquena; tanmateix hi ha altres formes d'agressió, com el maltractament psicològic, que resten força més ocultes a la vista de l'adult i la víctima, moltes vegades, pateix més ja que es materialitzen en conductes ambigües, incomprensibles i difícils d'interpretar per ella, la qual cosa suposa un problema a l'hora d'explicar la situació que suporta (Teruel, 2007, p. 27).

Segons l'informe Cisneros VII (2005), (Teruel, 2007, p. 29) l'assetjament escolar es manifesta per un comportament de persecució continuat i persistent que es materialitza en vuit tipus de conducta:

- Comportaments de menyspreu i ridiculització
- Coaccions
- Restricció de la comunicació i menyspreu
- Agressions físiques
- Comportaments d'intimidació i amenaces
- Comportaments d'exclusió i de bloqueig social

- Comportaments de maltractament verbal
- Robatoris, extorsions, xantatges

3.1.3 Agressors, víctimes i observadors

Generalment, quan parlem de *bullying* tendim a pensar que aquest fet es dona més comunament en zones menys afavorides, i que en conseqüència el nivell de conflicte i violència és major. Tot i així cal destacar que el *bullying* és present a qualsevol context, a qualsevol realitat i no entén ni de condicions socials ni sexes (Teruel, 2007, p. 47).

Harris explica que encara que les noies parlin més que els nois d'actes d'assetjament, el més habitual és que els nois adoptin conductes intimidatòries i siguin víctimes d'elles. A més a més, les noies són més propenses a l'assetjament indirecte (excloure a algú d'un grup o d'una activitat), mentre que els nois tendeixen més a l'assetjament físic, visible a través de cops o esgarrapades, entre altres (Harris, 2006) .

Teruel també exposa un seguit de característiques que manifesten els nens amb un perfil agressor, senyalant que tendeixen a tenir un comportament provocador i d'intimidació, que tenen un model de conducta agressiva per resoldre els possibles conflictes del dia a dia i que no practiquen l'empatia.

L'ambient en el que el nen viu té una influència tremendament decisiva en el seu comportament, ja que aquestes persones potencialment agressores, moltes vegades han sigut o són víctimes a la seva vegada d'abusos o maltractaments, no tenen afecte i s'eduquen en un entorn familiar problemàtic en el qual és habitual la falta d'atenció i el control dels pares.

Quan els nens no se senten estimats, procuren suplir aquestes carències utilitzant la violència com a mitjà per assolir alguna meta, aconseguir l'ansiat protagonisme o sentir-se respectats davant d'un grup (Teruel, 2007).

Pel que fa a les víctimes, en general, se sap menys d'elles que dels *bullies*. Als nens se'ls fa víctimes moltes vegades pel seu aspecte físic, els gestos o simplement perquè no "encaixen". De fet, aquest últim, sembla ser el motiu que amb més freqüència alegen els nens i nenes que són assetjats pels seus iguals (Hoover i Oliver, 1996).

La majoria de les víctimes són o bé passives (ansioses, insegures) o bé provocadores (irascibles, impacients). Aquestes últimes corren el risc de convertir-se en acusadores. També hi ha una altra categoria basada en la gelosia i l'enveja, on les víctimes passen a ser aquells alumnes talentosos o amb popularitat, considerats com els privilegiats de la classe i els preferits pels professors davant dels seus companys, motiu pel qual els turmenten amb la intenció que canviïn el seu comportament (Beane, 2006).

3.3 Educació emocional

3.3.1 Història del concepte

La paraula *emoció* prové del llatí *movere* -que traduït equival a moure-, i que afegit el prefix *e* (de “*ex*”), significarà moure cap a fora. Curiosament, tot i sent un concepte molt antic, l’auge que ha experimentat des de la dècada dels 90 aquest terme és bastant considerable, donant lloc a la revolució emocional, que afecta a la psicologia, l’educació i a la societat en general.

El tractament de les emocions per part de la filosofia ve de molt antic. Els clàssics ja parlaven de les passions, sovint relacionades amb la voluntat. Varen tractar de forma explícita les passions, emocions o afectes, filòsofs com Aristòtil (384-322 aC), Spinoza en la seva obra *l’Ètica* (1744), Maine de Biran (1766-1824) o Nietzsche (1844-1900), entre d’altres.

Charles Darwin (1809-1882) i la seva teoria sobre l’evolució s’ha erigit com un referent històric en la teoria de les emocions per la seva obra *The Origin of Species* al 1859 (Ekman 1973: 171; Garrido, 2000: 24-30; Bisquerra, 2000: 33-34; entre d’altres). La seva aportació decisiva es produí l’any 1872 en l’àmbit de l’emoció amb la publicació de *The Expression of the Emotions in Man and Animals*, obra en què defensa la continuïtat entre la ment dels animals i de l’home exposant tres principis: principi dels hàbits útils associats, de l’antítesi i de les accions degudes a la constitució del sistema nerviós.

Segons Darwin, les emocions en els animals i en l’ésser humà funcionen com a senyals que comuniquen intencions; tendeixen a ser reaccions apropiades a l’emergència enfront certs esdeveniments de l’entorn. La funció més important és la d’augmentar les oportunitats de supervivència en el procés d’adaptació de l’organisme al medi ambient. Es produeix un paral·lelisme entre el comportament adaptatiu dels animals i el de l’home. Això ho podem observar sobretot en les conductes d’emergència de l’estil “lluita o vola” (*fight or flight*), cuidar d’altres, conducta imitativa, comunicació d’alarma, amenaça, domini, reproducció, ocupació de territoris, entre d’altres.

Per a LeDoux (1999) l’emoció és un constructe directament relacionat amb l’evolució: respostes físiques controlades pel cervell que varen permetre sobreviure a organismes antics en entorns hostils i procrear. Per Acarín (2001) és la resposta a una situació experimentada, reaccions organitzades pel sistema nerviós en funció dels continguts conscients i inconscients que s’han produït en el cervell.

Es podria continuar citant una extensa llista de definicions sobre emoció; tanmateix, es proposa per la seva actualitat i per tractar més d’una dimensió, la definició que suggereix Bisquerra que considera que “*l’emoció és un estat complex de l’organisme caracteritzat per una excitació o pertorbació que predisposa a una resposta*

organitzada. Les emocions es generen habitualment com a resposta a un esdeveniment extern o intern” (Bisquerra, 2000, p. 61).

La situació actual de l'educació emocional s'emmarca dins de l'estructura del currículum vigent en el sistema educatiu espanyol que s'estableix a partir de l'entrada en vigor de la Llei Orgànica General d'Ordenació General del Sistema Educatiu, LOGSE, que ha estat matisada per la publicació de la Llei Orgànica de Qualitat de l'Educació, LOCE.

La Llei Orgànica 1/1990, del 3 d'octubre, d'Ordenació General del Sistema Educatiu (LOGSE), juntament amb la Llei Orgànica 10/2002, de 23 de desembre, de Qualitat de l'Educació (LOCE), esdevenen un referent obligat de la nostra proposta de desenvolupament d'un programa d'educació emocional en un centre educatiu.

Com apunta Agulló (2003), la LOCE es basa pràcticament en els aprenentatges cognitius i només contempla com a objectius a nivell afectiu, el desenvolupament dels valors i normes de convivència, l'actitud responsable i el respecte als altres i a la iniciativa individual, i l'hàbit de treball en equip. En canvi, la LOGSE, tot i ser anterior a la LOCE, tenia en compte la promoció del desenvolupament integral, considerant l'educació cognitiva i emocional en l'àmbit educatiu.

3.3.2 Què és l'educació emocional?

L'educació emocional, com qualsevol altre concepte complex, no pot descriure's amb una definició breu. Hi ha molta literatura relacionada amb aquest terme i molts autors, d'entre els que es destaca a Rafael Bisquerra com un autor rellevant en matèria emocional.

De Bisquerra i del seu llibre *Educación emocional y bienestar* (2006) destaquem la definició d'educació emocional:

"Proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral. Por ello se propone el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones a fin de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que se plantean en la vida cotidiana. Todo esto tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social " (Bisquerra, 2006, p. 243)

En la mateixa obra, l'educació emocional també és definida com una forma de prevenció primària inespecífica, consistent a intentar minimitzar la vulnerabilitat a les disfuncions o prevenir la seva ocurrència. Arrel de la realització d'una entrevista al doctor Bisquerra, aprofundirà aquesta concepció, afegint que:

“L’educació emocional pretén ser una prevenció inespecífica en tant que es proposa el desenvolupament de competències i que l’adquisició d’aquestes competències es poden aplicar a distintes situacions de la vida, relacionades amb la prevenció d’ansietat, estrès, depressió, consum de drogues, suïcidis, violència, etc.”

L’educació emocional suposa passar de l’educació afectiva a l’educació del afecte. Fins ara l’educació afectiva s’entenia com educar posar afecte durant el procés educatiu. Ara es tracta d’educar l’efecte, és a dir, impartint coneixements teòrics i pràctics als alumnes per saber pal·liar i conviure amb les emocions que ens envolten diàriament (Bisquerra, 2006).

Els objectius de l’educació emocional -tal i com exposa Bisquerra- es poden resumir en els següents termes: adquirir coneixement sobre les emocions i saber identificar les pròpies i les dels demés; Desenvolupar habilitats de control de les pròpies emocions alhora que es desenvolupa l’habilitat de generar emocions positives; Desenvolupar una major competència emocional i d’automotivació, adoptant una actitud positiva davant la vida mentre aprenem a fluir (Bisquerra, 2006).

A llarg del anys s’han realitzat moltes propostes per descriure les diverses competències emocionals que pot tenir una persona. Entre altres podem citar a autors com: Salovey i Sluyter (1997), Goleman (1995), Goleman, Boyatzis i Mckee (2002), Saarni (1997).

Tal i com exposa Bisquerra a la seva pàgina web podem definir la consciència emocional com la capacitat per prendre consciència de les pròpies emocions i de les emocions dels altres, incloent l’habilitat per captar el clima emocional d’un context determinat. La consciència emocional és el primer pas per poder passar a les altres competències emocionals.

La regulació emocional és la capacitat per utilitzar les emocions de forma apropiada. Suposa prendre consciència de la relació entre emoció, cognició i comportament; tenir bones estratègies d’afrontament, capacitat per autogenerar emocions positives.

La definició d’autonomia emocional la podem entendre com un concepte ampli que inclou un conjunt de característiques i elements relacionats amb l’autogestió personal, entre les que es troben autoestima, actitud positiva davant la vida, responsabilitat, capacitat per analitzar críticament les normes socials, capacitat per buscar ajuda i recursos, així com autoeficàcia emocional.

La competència social és la capacitat per mantenir bones relacions amb altres persones. Això implica dominar les habilitats socials bàsiques, capacitat per a la comunicació efectiva, respecte, actituds prosocials, assertivitat, entre d’altres.

Les competències per a la vida i el benestar són les capacitats per adoptar comportaments apropiats i responsables per afrontar satisfactòriament els desafiaments diaris de la vida, ja siguin personals, professionals, familiars, socials, de lleure, etc. Les competències per a la vida permeten organitzar la nostra vida de manera sana i equilibrada, facilitant experiències de satisfacció o benestar.

Per una altra banda, es proposa el desenvolupament humà, és a dir, el desenvolupament personal i social, o amb altres paraules, el desenvolupament integral del individu. Això inclou el desenvolupament de la intel·ligència emocional (Bisquerra, 2006).

La intel·ligència emocional té uns antecedents en l'evolució històrica de les investigacions sobre la intel·ligència, des dels seus orígens a principis del segle XX fins a les intel·ligències múltiples vuitanta anys després. La intel·ligència emocional és un aspecte important de la psicopedagogia de les emocions per diferents raons: com a fonament de la intervenció, com a base de les competències emocionals, com a referent de l'educació emocional, etc.

Es considera que el primer article científic sobre la intel·ligència emocional és el de Salovey i Mayer (1990) amb el títol Emotional Intelligence. Aquest, però, va passar gairebé desapercebut fins uns anys després. A l'any 1994 es va fundar el Consortium for the Advancement of Social and Emotional Learning (CASEL) per tal de potenciar l'educació emocional i social per tot el món. No va ser però fins el 1995 amb la publicació de Emotional Intelligence de Daniel Goleman, que el concepte va tenir una gran difusió.

Goleman contrastava la intel·ligència emocional amb la intel·ligència general, arribant a afirmar que la primera pot ser tan poderosa o més que la segona i que el Coeficient Emocional (EQ) en el futur substituirà al Coeficient d'Intel·ligència (QI). Totes les persones poden aprendre intel·ligència emocional; per tant, totes les persones poden ser emocionalment intel·ligents.

Segons la versió original de Salovey i Mayer (1990), la intel·ligència emocional consisteix en l'habilitat per regular i gestionar els sentiments i emocions, discriminar entre ells i utilitzar aquests coneixements per dirigir els propis pensaments i accions. Aquesta primera definició ha anat sent reformulada en posteriors publicacions, una de les quals exposa que la intel·ligència emocional s'estructura en quatre apartats que s'interrelacionen: la percepció emocional, la facilitació emocional del pensament, la comprensió emocional i la regulació emocional.

Per Goleman (1995), la intel·ligència emocional consisteix en cinc habilitats que també s'interrelacionen: conèixer les pròpies emocions, gestionar les pròpies emocions, motivar-se a sí mateix, reconèixer les emocions dels altres i, establir relacions amb els altres.

En la imatge següent es representen gràficament en vermell els països amb iniciatives d'educació emocional segons els informes d' Evaluación Internacional de la Educación Emocional y Social, Fundación Marcelino Botín, 2008 y 2011, "SEL Across the Globe". Analitzant el mapa veiem que els únics països que comencen a treballar aquests temes són països desenvolupats d'Amèrica del Nord, Europa i Oceania (a excepció de Japó, Xile i Colòmbia). Tot i així, són encara pocs els països que comencen a tenir en compte l'educació emocional.



Figura1. Països amb iniciatives d'Educació Emocional (Fundación Marcelino Botín 2011)

3.3.3 L'educació emocional com a eina de prevenció del bullying

Generalment, quan una persona pateix assetjament -independentment de que sigui adult o infant- experimenta diferents sensacions i sentiments envers aquesta situació, que poden anar des de la desesperança, la frustració, estrès, depressió o ansietat.

Tanmateix, si aquest mateix fet li succeeix a un adult, pot tenir estratègies personals que el portin a resoldre aquestes situacions negatives d'una forma beneficiosa per ell; però en el cas d'un infant, pot esdevenir que si no sap com regular les emocions negatives que l'envolten, el poden convertir en un ésser vulnerable i una presa fàcil pel seu agressor (Teruel, 2007)

A més a més, el doctor Bisquerra en una entrevista realitzada per un portal web de Navarra a l'octubre del 2012, afirma que:

“He dirigit cerca de diez tesis doctorales sobre esta temática que aportan evidencias y muchos artículos publicados ponen de manifiesto los efectos positivos de las competencias emocionales en la prevención de comportamientos de riesgo y del bullying, en el desarrollo de un mejor clima educativo de centro y mejores relaciones entre profesores, alumnos y familias.

La generalización de la educación se promovió a finales del siglo XIX para formar técnicos que pudieran contribuir al sistema productivo y así se desarrolló en el siglo XX. Ha llegado el momento de plantear que además de esto necesitamos formar personas en total integridad que quieran contribuir al bienestar personal y social. Y esto trabaja la educación emocional. Cada vez se habla más de ella y su presencia en los medios de comunicación puede contribuir de forma significativa a la sensibilización del profesorado y de la sociedad. Necesitamos impulsar la formación del profesorado para que pongan en práctica su conocimiento y repercutan en el desarrollo de competencias emocionales de la sociedad.”

4. Programa preventiu d'assetjament escolar a través de l'educació emocional per a l'etapa d'Educació Secundària

4.1 Context d'aplicació

Dades generals del centre

PES Cruïlla – Projecte Centre Obert Ciutat Meridiana

Direcció: c/Pedraforca 2-6 08033 Barcelona

Telèfon: 93.359.55.76

Pàgina web: www.centrecruilla.com

Titularitat: Salesians Sant Jordi

Àmbit d'intervenció: atenció a infants i joves en risc d'exclusió Social (entre 6 i 18 anys)

Què és un Centre Obert?

La Federació d'Entitats d'Atenció i d'Educació a la Infància i a d'Adolescència (FEDAIA) defineix un Centre Obert com un servei d'atenció a la infància i a l'adolescència i les seves famílies, que fan una tasca educativa, de detecció i d'integració des del vessant de l'educació social especialitzada durant el temps lliure dels infants i adolescents.

Els centre obert es constitueix com un espai d'educació social que atén especialment persones, col·lectius i territoris en entorns d'exclusió social, i que per la seva metodologia d'intervenció, es diferencia del casal infantil o bé ludoteca, que treballen específicament des del camp de l'educació en el lleure.

Entre els objectius generals que tenen els Centres Oberts, cal destacar:

- Prevenir i evitar el deteriorament de les situacions de risc i de ruptura amb la família i l'escola
- Desenvolupament personal i integral de la persona
- Potenciar l'adquisició d'aprenentatges i competències
- Acompanyar i orientar a les famílies en els processos educatius

Per tant, quan parlem de Centres Oberts estem referint-nos a unes plataformes educatives la funció de les quals és bàsicament de caire preventiu i on el menor és l'impulsor i el protagonista del seu procés.

Marc legal i situació actual

Els Centres Oberts (CO) tenen un espai definit per llei dins el Sistema Català de Serveis Socials i tenen, així mateix, una definició de funcions i característiques de funcionament que estan recollits a la Llei de Serveis Socials i a la Cartera de Serveis.

- **Llei 12/2007, d'11 d'octubre, de Serveis Socials** (DOGC 4990, de 18-10-2007)
- A la Cartera de Serveis Socials al punt **1.1.6.1 Servei de Centre Obert**, dintre del punt 1.1.6 Serveis d'intervenció socioeducativa no residencial per a infants i adolescents

Característiques generals dels Centres Oberts

Es poden concretar les característiques bàsiques d'aquestes centres en les cinc que es mostren a continuació:

- **Integrador - normalitzador**, donat que prioritza l'atenció a la infància i adolescència en situació de risc, però que compta amb la participació de població normalitzada per tal de permetre una millor socialització.
- **Preventiu**, ja que el fet de ser una plataforma oberta al barri permet contactar i apropar-se a la població que no s'ha detectat una situació de risc.
- **Detecció**, mitjançant el model integrador i preventiu, ens permet detectar les possibles situacions de risc que es puguin donar en la població general i en concret en la població en risc. Gràcies a la relació de confiança que s'assoleix entre educador – educant, els CO són uns llocs privilegiats de detecció precoç.
- Servei **arrelat al territori**, el fet que es treballi en l'entorn proper de l'infant o jove és un element integrador per ells i per les seves famílies, a la vegada que ajuda a descobrir noves situacions i a valorar inflexions i a prevenir.

- És treballa a partir de l'**entorn habitual** dels usuaris del centre, el seu dia a dia.

La PES Cruïlla

Ubicació del centre

La PES Cruïlla (Plataforma Educativa Salesiana) es troba situat al barri de Ciutat Meridiana, en el districte de Nou Barris, a Barcelona. És un barri amb un col·lectiu de famílies d'un nivell socioeconòmic bastant baix i castigat per la crisi econòmica que afronta el país en els darrers anys.

Ciutat Meridiana és un dels exemples més clars de l'urbanisme especulatiu predemocràtic. La seva construcció va constituir una autèntica mossegada a la serra de Collserola, implantant un conjunt de grans blocs d'habitatges en uns terrenys de forts pendents -desestimats per a fer-hi un cementiri perquè eren massa humits...-, i sense dotar-lo dels serveis urbans i equipaments més bàsics.

Ha hagut de fer-se després un gran esforç, al llarg de molts anys, per corregir aquelles greus mancances. La creació del centre cívic Zona Nord i altres equipaments, les escales mecàniques que salven alguns dels grans desnivells, la construcció d'un aparcament o l'arribada del metro en són exemples destacables.

La inclusió de Ciutat Meridiana, juntament amb Torre Baró, en el Pla de Barris que promou la Generalitat garanteix les dotacions que permetran endegar noves actuacions urbanístiques, d'equipaments i socials que complementin les ja realitzades i abordin els dèficits encara pendents.

Tipologia d'infants i joves

A grans trets, podem diferenciar en tres grans blocs les tipologies d'usuaris d'aquest centre obert:

- Alguns presenten dificultats personals i familiars.
- Alguns presenten deteriorament en l'àmbit social i econòmic.
- Alguns presenten carències en les relacions interpersonals.

Això fa que els nois/es arribin al centre amb les següents característiques:

- Manca d'autocontrol.

- Falta d'afectivitat.
- Agressivitat.
- Baixa autoestima.
- Falta de motivació.
- Falta de recursos per resoldre conflictes.

Breu història del centre

El centre va començar a funcionar com un Esplai de caps de setmana l'any 1984, promoguda des de la congregació religiosa de la Mare de Déu de la Mercè de la congregació Salesiana. La comunitat Salesiana de Ciutat Meridiana és responsable de la PES Cruïlla.

Des de l'esplai i el Centre Juvenil s'oferien activitats durant la setmana i els caps de setmana, però cada vegada es feia més palesa la urgència d'una atenció continuada en horari extraescolar dels infants i joves del barri que no gaudien del suficient i necessari suport familiar.

Aquest fet feia que passessin moltes hores sols al carrer sense que ningú es preocupés per ells, amb la conseqüent resposta en el deteriorament personal i social de l'individu. Per això l'1 d'abril de 1992 es va iniciar el Centre Obert Ciutat Meridiana. Posteriorment, al 2001, es va crear el Centre Cruïlla, una plataforma d'educació social que integra tres projectes:

- El Centre Obert

Ofereix suport educatiu a la tasca que es fa a l'escola i a la que es fa -o hauria de fer- la família. Acull a infants i joves entre 6 i 18 anys, agrupats en diversos grups, segons l'edat. Es porta a terme una tasca de seguiment i acompanyament educatiu a aquells que més ho necessiten, arrel de les seves carències, conflictivitat social o desatenció familiar.

Les activitats que es realitzen -segons el dia- consisteixen en el reforç escolar, activitats esportives, lúdiques, artístiques, en un ampli ventall. El centre està coordinat amb les escoles, els serveis socials i altres instàncies educatives que treballen a la zona.

- Projecte d'Inserció Sòcio - Laboral (ISL).

Treballa en la formació i inserció de joves de 16 a 25 anys en el món laboral. La

finalitat del projecte és intentar garantir la inserció social i laboral, així com una plena activitat a la societat. Es faciliten eines, recursos i informació perquè puguin prendre bones decisions que siguin útils per a ells en un futur més o menys proper. Els nois / es reben formació bàsica sobre algunes assignatures, realitzen tallers i reben una atenció individualitzada per a la preparació del seu futur laboral; a més, tenen l'oportunitat de poder realitzar pràctiques en diferents empreses que els faciliten la seva preparació real.

Dins d'aquest projecte s'engloben el programa Pedraforca, els grups de Recerca, 1 PFI (programa de formació inicial sobre hoteleria) i Cruïna (un curs de formació sobre cuina).

- La Unitat d'Escolarització Compartida (UEC).

Abasta un conjunt de programes educatius que pretenen garantir l'atenció educativa necessària per a l'alumnat amb necessitats educatives especials, com a conseqüència d'una inadaptació al medi escolar formal en els Instituts d'Ensenyament Secundari (IES), on s'imparteix l'Educació Secundària Obligatòria (ESO). D'una manera excepcional aquests alumnes podran continuar la seva escolarització en una UEC, on se'ls oferiran activitats específiques adaptades a les seves necessitats.

Les activitats es desenvolupen en els locals parroquials annexos a la parròquia de Sant Bernat de Claravall, on s'atenen gairebé uns 200 infants i joves, agrupats en franges d'edat que abasten entre els 6 i els 25 anys.

Organització interna del Centre Obert

Distribució dels infants i joves

La distribució dels infants i joves s'organitza a partir dels següents grups d'edat:

- Grup de petits (de 1r a 3r curs d'Educació Primària)
- Grup de mitjans (de 4t a 6è curs d'Educació Primària)
- Grup de joves (de 1r curs de la ESO en endavant)

Recursos materials

El centre està ubicat en les instal·lacions annexes a la parròquia del barri, un edifici ampli que compta amb diverses plantes.

La PES Cruïlla disposa dels següents espais:

Zona A

Planta Baixa:

- Sala Gran, Ludoteca Centre Obert Ciutat Meridiana. (129,59 m2).
- WC per nois i noies. (9,56 m2 en total) .
- Taller de Perruqueria. (18,83 m2).
- Taller de Jardineria. (13,20 m2).

Planta Primer Pis:

- 4 sales per petit grup 8-10 persones.
 - o Sala 1 (16,30 m2).
 - o Sala 2 (16,31 m2).
 - o Sala 4 (17,03 m2).
 - o Sala 5 (16,82 m2).
- 1 sala polivalent per a unes 20-25 persones. Sala 6 (59,83 m2).
- 1 Biblioteca. Sala 3 (25,96 m2).

Zona Exterior:

Configurada per un pati i també un espai on es desenvolupa el taller de jardineria i hort.

Zona B

Planta Baixa (284,35 m2):

- Taller de Serigrafia i Arts Aplicades (70,20 m2).
- Taller d' Electricitat (32,40 m2).
- Taller de Fusteria (89,15 m2).
- WC per nois i noies (amb dutxes). (18,80 m2).
- Vestidor (11,10 m2).

Planta Primera (373,10 m2):

- 3 Despatxos:
 - o Administració
 - o Direcció del Centre Cruilla
 - o Despatx Parroquial
- Aula d'Informàtica (27,20 m2).
- Cuina – Menjador (64,40 m2).
- Sala polivalent (112,85 m2).
- 2 WC adaptats (18,90 m2).

Planta Segona (313,80 m2):

- Sala Educadors (33,05 m2).
- Aula 1 (20,15 m2).
- Aula 2 (22,70 m2).
- Sala d'Audiovisuals (43,35 m2).
- Magatzem (26,20 m2).
- Sala verda (15,65 m2).
- Servei adaptat (5,20 m2).
- Lavabo (3,10 m2).

Recursos humans

- 1 director/ titular del Centre Cruilla
- 1 coordinadora del Centre Obert
- 6 educadors/es
- Voluntaris/es
- Alumnat de pràctiques

Organigrama

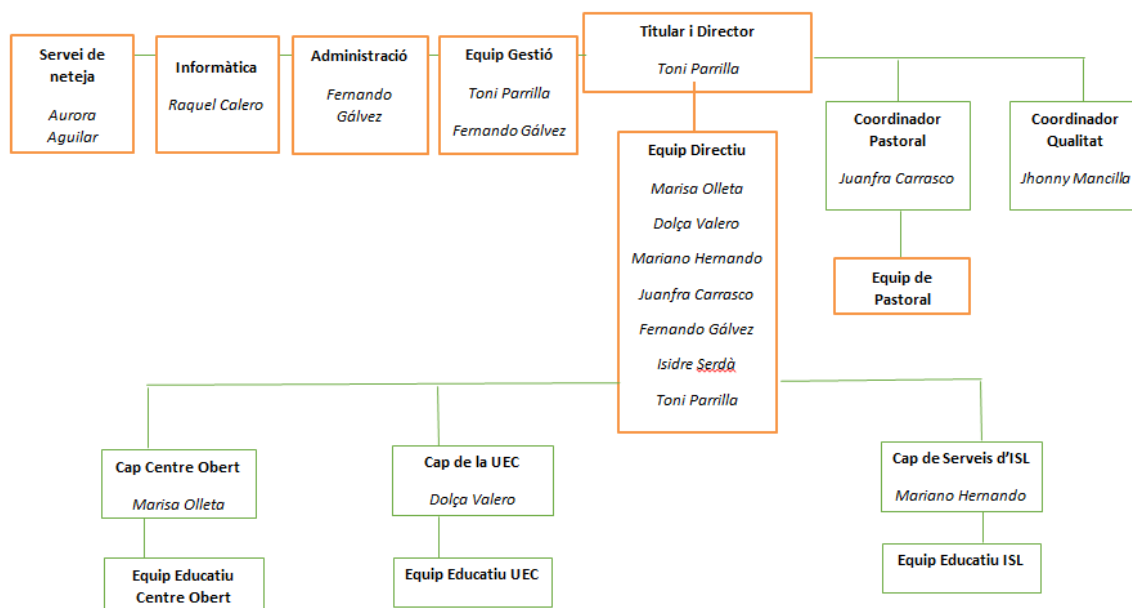


Figura 2. Organigrama de la PES Cruïlla.

Elements educacionals i avaluació

Els educadors a l'inici de cada trimestre es programen les activitats i els projectes que duran a terme al llarg dels 3 mesos posteriors. Aquesta programació es va avaluant amb una periodicitat setmanal, amb la finalitat d'anar parlant de la dinàmica i vetllant per la bona marxa ordinària del centre.

A més, trimestralment, també es realitza una avaluació amb l'objectiu de tenir una visió més global sobre la intervenció portada a terme durant el trimestre, i modificar aquells aspectes o bé actuacions que es considerin més necessaris.

Finalment, en acabar el curs, es porta a terme una valoració global on es posa de manifest i s'aprofundeix en el repàs al llarg de l'any, que provoca la reflexió crítica constructiva, amb una perspectiva per al nou curs que començarà després de l'estiu.

A l'hora de realitzar l'avaluació es tenen en compte diferents aspectes que es mostren a continuació:

- La dinàmica de la PES Cruïlla en general.
- El funcionament de cada grup d'edat.

- Les activitats que s'ofereixen (si són motivadores, si funcionen...)
- Els educadors
- La formació
- La relació amb els pares, família, escoles, instituts, barri....

4.2 Disseny del programa

El programa d'educació emocional és un instrument de prevenció primària que pretén potenciar els recursos emocionals per a una millor qualitat de vida i així evitar, en la mesura del possible, les disfuncions que es puguin produir o, si més no, prevenir la seva aparició (Obiols, 2005).

Presentat el context on es portarà a terme el programa, s'entén que la seva vinculació és directa amb l'educació no formal, no obstant, els educadors igual que els mestres vetllen per proporcionar als joves els recursos i les estratègies necessàries per enfrontar-se a les diferents experiències amb què es puguin trobar.

La implementació d'aquest programa neix d'aquesta necessitat i els objectius que se'n deriven del mateix, de les carències emocionals detectades del grup de joves del centre obert de la PES Cruïlla. Un grup format per 28 joves de 1r d'ESO a 1r de Batxillerat.

4.2.1. Destinatariis concrets i anàlisi de necessitats

El grup de joves del centre obert de la PES Cruïlla està format per 28 joves, dels quals 15 són noies i 13 són nois. El grup està dividit en dos subgrups: un de joves, que tenen entre 12 i 15 anys i un altre de joves grans, menys nombrós (només són 9). A més a més, els joves grans (són els joves d'entre 16 i 18 anys) només venen tres dies a la setmana i els divendres de manera voluntària.

La diversitat és molt present en el grup, i tot i que n'hi ha moltes nacionalitats, la més present és la dominicana i la minoritària és la catalana-espanyola. També, els llaços afectius i familiars hi són presents: molts d'ells són germans, cosins, companys de classe o veïns entre ells. Això, per una banda resultat beneficiós, però per l'altra, fa que mai desconnectin de la gent amb la que van a l'escola o conviuen en casa o els caps de setmana, amb el perill de guetització que comporta.

Al grup de joves hi ha dos clars i grans líders: un pel sector masculí i un pel sector femení, donant la casualitat que, els líders són germans entre ells. La líder femenina és

un líder mare. És de les joves més grans, va a 3r d'ESO, repetidora, germana gran de 4 germans (entre ells l'altra líder), i si a cada actua com a mare pels seus germans petits, al centre obert, de manera encoberta ho fa per la resta.

Pel que fa al líder dels nois, és el típic noi guapo i amb el rol de noi dolent. A les noies les té guanyades per l'aspecte físic i als nois pel caràcter bromista i graciós, alhora que desafiant amb l'adult.

Les carències emocionals dins del grup són latents, no saben expressar el que pensen o senten i quan els hi preguntes per algun aspecte de caire més personal reaccionen de manera defensiva i es tanquen en ells mateixos. Alhora, les relacions entre ells també són fredes, tot i que s'estimen o es tenen simpàtica (bàsicament per les hores que acaben passant junts al llarg de la setmana) no ho saben reflectir.

4.2.2.Objectius generals del programa

Com podem anar observant a mesura que avanci el programa, els objectius que es presenten a continuació vertebraran i donen sentit al contingut que es treballa en el programa i permeten vincular les activitats que el configuren en diferents blocs temàtics, cada un d'ells relacionat amb un dels objectius del programa. En el quadre següent queden recollits els **objectius generals** del programa.

Objectius generals
1. Conèixer les pròpies emocions i les dels altres
2. Aprendre a gestionar les pròpies emocions
3. Augmentar l'autoestima, l'autoconeixement i els jo's possibles
4. Desenvolupar una major competència social
5. Prevenir possibles casos d'assetjament en el centre obert, i fer-ho extensiu als centres escolars

**OBJECTIU FINAL: DESENVOLUPAR UNA
MILLOR COMPETÈNCIA EMOCIONAL**

4.2.3 Continguts

D'acord amb el concepte de competència emocional que exposa Bisquerra en la seva pàgina web (2015) prenem com a continguts els conceptes que ens portaran a la consecució d'esdevenir individus competencialment emocionals i que es vinculen directament amb els objectius.

- **Consciència emocional**

Consisteix a conèixer les pròpies emocions i les emocions dels altres. És la capacitat per prendre consciència de les pròpies emocions i de les emocions dels altres. Dins d'aquest bloc es poden especificar un seguit d'aspectes com els següents.

- Presa de consciència de les pròpies emocions. És la capacitat per percebre amb precisió els propis sentiments i emocions; identificar-los i etiquetar-los.
- Donar nom a les emocions. És l'eficàcia en l'ús del vocabulari emocional adequat i utilitzar les expressions disponibles en un context cultural determinat per designar els fenòmens emocionals.
- Comprensió de les emocions dels altres. És la capacitat per percebre amb precisió les emocions i sentiments dels altres i d'implicar-se de manera empàtica en les seves vivències emocionals.
- Prendre consciència de la interacció entre emoció, cognició i comportament. Els estats emocionals incideixen en el comportament i aquests en l'emoció; tots dos poden regular per la cognició (raonament, consciència).

- **Regulació emocional**

La regulació emocional és la capacitat per manejar les emocions de forma apropiada. Suposa prendre consciència de la relació entre emoció, cognició i comportament; tenir bones estratègies d'afrontament; capacitat per autogenerar emocions positives, etc. Dins d'aquesta competència hi trobem d'altres:

- Expressió emocional apropiada. És la capacitat per expressar les emocions de forma apropiada.
- Regulació d'emocions i sentiments. És la regulació emocional pròpiament dita. Això vol dir acceptar que els sentiments i emocions sovint han de ser regulats. Convé no confondre la regulació (i altres termes afins: control, maneig de les emocions) amb la repressió.
- Competència per autogenerar emocions positives.- És la capacitat per autogenerar i experimentar de forma voluntària i conscient emocions positives.

- **Autoconcepte**

L'autoconcepte ens serveix per valorar i reconèixer les pròpies habilitats i limitacions, sense cap sentiments de rebuig. Reconeixent-nos com som tenim present l'autoconeixement i els jos possibles. D'altra banda, l'acceptació d'un mateix implica estimar tant els aspectes positius com els negatius, i això és un pas indispensable pel desenvolupament correcta de l'autoestima.

- **Competència social**

La competència social és la capacitat per mantenir bones relacions amb altres persones. Això implica dominar les habilitats socials bàsiques, la capacitat per a la comunicació efectiva, respecte, actituds prosocials, assertivitat, etc. Les microcompetències que inclou la competència social són les següents.

- Dominar les habilitats socials bàsiques. Gestos i actituds de la vida quotidiana: escoltar als altres, saludar, donar les gràcies, demanar les coses d'una manera correcta, etc.
- Respecte pels altres. És la intenció d'acceptar i apreciar les diferències individuals i grupals i valorar els drets de totes les persones.
- Practicar la comunicació expressiva. És la capacitat per iniciar i mantenir converses, expressar els propis pensaments i sentiments amb claredat, tant en comunicació verbal com no verbal, i demostrar als altres que han estat ben compresos.
- Comportament prosocial i cooperació. És la capacitat per realitzar accions en favor d'altres persones, sense que ho hagin sol·licitat.
- Assertivitat. Significa mantenir un comportament equilibrat entre l'agressivitat i la passivitat. Això implica la capacitat per defensar i expressar els propis drets, opinions i sentiments, al mateix temps que es respecta als altres, amb les seves opinions i drets.
- Prevenció i solució de conflictes. És la capacitat per identificar, anticipar-se o afrontar conflictes socials i problemes interpersonals. La capacitat de negociació i mediació són aspectes importants de cara a una resolució pacífica del problema, considerant la perspectiva i els sentiments dels altres (prevenció de l'assetjament, per exemple).

4.2.4 Temporització

El programa està dividit en cinc blocs, vinculats directament als cinc objectius generals del mateix. Dins de cada bloc es pot trobar diverses activitats que tenen com a finalitat treballar l'objectiu general del mateix. En total hi ha 18 propostes didàctiques.

El fet d'estar programat a partir d'activitats i no de sessions, atorga al dinamitzador l'oportunitat de combinar les activitats i allargar o escurçar el programa d'acord amb les característiques del grup, o el que cregui oportú. Algunes d'aquestes activitats són d'una hora de durada però n'hi ha d'altres que tenen més o menys durada.

Així, a grans trets, si es destinés una hora setmanal a la realització d'aquest programa d'educació emocional la durada aproximada del mateix seria d'un trimestre curricular.

4.2.5 Metodologia i Model d'intervenció: model de programes

La metodologia emprada pel programa es fonamenta en l'enfocament constructivista i, el model d'intervenció del mateix en el model de programes.

La concepció constructivista de l'ensenyament i aprenentatge, parteix de la premissa de que la construcció de significats (de nous coneixements) es tracta d'un procés compartit i conjunt, fonamentat en la socialització i interrelació dels components del triangle interactiu.

Tal i com reflexa Coll, *"la idea original del constructivismo es que el conocimiento y el aprendizaje son, en buena medida, el resultado de una dinámica en la que las aportaciones del sujeto al acto de conocer y aprender juegan un papel decisivo."* (Coll, 2001, p.157).

Com ja hem parlat anteriorment, la construcció de significats parteix del triangle interactiu. Aquest triangle interactiu està format per la interacció de l'educador, el subjecte i els coneixements/continguts.

En relació als continguts, aquests fan referència a la significativitat lògica, és a dir, a la coherència entre els continguts que s'han d'aprendre i si la seva estructura és clara. Pel que fa a l'altre vèrtex del triangle, el subjecte, podem trobar com l'aprenentatge ve influït directament per la disposició favorable de l'individu (i la motivació per l'ensenyament concret) així com per la significativitat psicològica.

La significativitat psicològica parteix de l'assimilació dels esquemes de coneixement, l'organització de tots els continguts en esquemes de coneixement. Aquests esquemes de coneixement són una xarxa abstracte on trobem tant els coneixements previs així com el nou significat. Quan més relació hi hagi entre els coneixements previs i el nou significat l'aprenentatge serà més significatiu. Aquest procés es dona gràcies a la cessió progressiva del control que es dona en el traspàs en la zona de desenvolupament pròxim (ZDP).

En relació a la disposició favorable, és a dir, l'actitud positiva i receptiva per part de l'alumne per adquirir el nou coneixement. El fet que vulgui assolir aquest nou coneixement està relacionat amb els factors afectius, configurats pel sistema del jo, és a dir, la percepció pròpia, la configuració dels interessos propis, que parteixen de l'autoconcepte, l'autoestima i els jo's possibles (les autoexpectatives).

Aquests factors afectius també fan referència als patrons atribucionals, és a dir, davant d'un èxit o fracàs, com s'explica aquest fet o a qui s'atribueix l'èxit o el fracàs. Tant aquests patrons com el sistema del jo, determinen el sentiment de competència, que són les creences que la persona té sobre les seves pròpies habilitats per aprendre en una situació concreta.

Per últim, a partir de la relació que s'estableix entre educador i individu es donen els factors relacionals, on s'estableix la interrelació entre les metes i objectius dels participants així com la interrelació entre les expectatives que es tenen amb el nou contingut.

El projecte també presenta una metodologia globalitzada i activa que permet la construcció d'aprenentatges emocionals significatius i funcionals. Per això, es contempla el principi d'atenció a la diversitat, procurant adaptar l'ajuda pedagògica a les característiques individuals de l'alumnat. La individualització, en el sentit d'establir una relació personal i ajustada, és un element imprescindible en la pràctica educativa (Obiols, 2005).

Si ens centrem ara en el tipus de model d'intervenció, cal parlar del Model de Programes. Un programa és una acció continuada, de duració variable (entre 2-15 sessions més o menys) que prèviament ha hagut d'estar planificada perquè esdevingui útil, que ha estat pensada en obtenir o treballar uns objectius específics que responen a la pregunta "per a què?" i que té la finalitat de satisfer unes necessitats concretes.

Per elaborar un Model de Programes, el que prèviament s'haurà de fer és realitzar una anàlisi de les necessitats; detectar quina o quines són les mancances més rellevants dels usuaris a qui anirà destinat i enfocar-lo a partir d'aquest fet.

A partir d'aquest moment, s'establiran uns objectius i un continguts, tenint en compte la temporització i sempre basant-nos en un enfocament metodològic concret per poder dur-lo a terme i, a posteriori, fer una avaluació d'acord amb els objectius inicials plantejats. Concretament ara, una mica més aquest procés presentat resumidament.

Abans d'elaborar un programa sempre s'ha de fer una anàlisi de les necessitats, i la qual cosa comporta un estudi detallat del context: anàlisi de les característiques del centre (si disposa de recursos, la ràtio d'alumnes, l'espai, disposició del personal educatiu o no...) o lloc on es té pensat actuar, fent especial èmfasi en els subjectes destinataris del programa i agents implicats, alhora que s'identifica les necessitats del context concret que originaran la intervenció. D'aquesta manera trobarem la discrepància entre la situació real i la situació desitjada.

D'aquesta recerca de necessitats, podem obtenir diversos tipus d'elles: normatives (instaurades per experts), percebudes (les persones i els col·lectius s'adonen de les mancances), expressades (demandes explícites) o relatives (resultant de comparar diferents situacions o grups).

Però ara la pregunta seria: com podem esbrinar quines són les necessitats del centre o les persones d'estudi? Existeixen diverses tècniques o estratègies per tal missió: la observació seria la primera d'elles, però requereix temps. També es poden analitzar documents, realitzar entrevistes, grups de discussió... tot i que el millor seria una combinació d'aquestes.

Passarem a explicar a continuació, la planificació, el disseny, el desenvolupament i l'avaluació que hauria de tenir, a grans trets, un programa:

Per planificar un programa, s'ha de tenir clar quines són les àrees d'actuació principals i tenir identificats els possibles agents que hi intervindran, és a dir, les persones que col·laboraran en el programa.

A més, també s'ha de partir d'un marc teòric fonamentat on recolzar les activitats, especificant unes metes desitjades, que donin sentit al programa (establint o no prioritats entre elles) i realitzant una avaluació inicial, que serà revisada al final del procés.

Un cop planificat el que es vol fer, caldrà dissenyar el programa: és el moment d'especificar els objectius, planificar les activitats, pensar la temporització d'aquestes activitats i seleccionar unes estratègies per intervenir.

Això s'ha de veure relacionat amb la quantitat de recursos que existeixen, ja siguin materials i personals, i la formació necessària de les persones que el duguin a la pràctica.

Amb una planificació i un disseny de la idea feta, només cal posar-ho en marxa: desenvolupar el programa. Mentre aquesta fase és dóna, cal fer un seguiment intern i extern de les activitats, fer la publicitat pertinent i coordinar la logística necessària.

L'últim pas, lògicament serà avaluar el programa, des de l'inici (com s'ha fet l'anàlisi de necessitats), passant per la planificació, el disseny i la implementació del programa. De les conclusions que es puguin extreure, caldrà comunicar-les als destinataris i als receptors del mateix.

4.2.6 Activitats

BLOC I:

Contingut del bloc: consciència emocional

Objectiu general del bloc: conèixer les pròpies emocions i les dels altres

Activitat 1: llista d'emocions

Objectiu específic: anomenar les emocions i utilitzar un vocabulari emocional.

Desenvolupament: es proposa als joves que de manera individual i durant dos minuts de temps, que el dinamitzador temporitzarà, escriguin en un paper un llistat de totes les emocions i els sentiments que una persona pot sentir al llarg de la seva vida.

A continuació se'ls demanarà que intentin classificar-les en positives i negatives, i que comprovin quina de les dues noves llistes és més extensa.

Finalment, se'ls proposarà que, per grups de 4-5 persones, intentin inventar-se una nova forma de classificació de les emocions que entre el grup, tinguin en comú i, que la posin en pràctica; és a dir, que les classifiquin. Per acabar, es presentarà al gran grup la nova classificació que els diversos grups han creat.

Recursos:

- Humans: 1 dinamitzador.
- Materials: fulls de paper i bolígrafs.
- Organitzatiu (espai, temps): aula gran. 30-45 minuts.

Avaluació:

Buidat dels fulls escrits pel nois, per tal de conèixer les emocions aportades per cada jove, i aquelles més destacades.

Activitat 2: una música, una emoció

Objectiu específic: ser conscients que una emoció pot ser interpretada de manera diferent segons a qui li arribi.

Desenvolupament: aquesta activitat es divideix en dues parts, que cal que es realitzin en sessions diferents. En la primera part, els joves es posaran en grups de 4-5 persones (podem fer nosaltres els grups o deixar-los a ells). Un cop tinguem els grups fets, el dinamitzador assignarà de manera aleatòria una emoció a cada grup (tristesa, amor, rancor, gelosia...), que haurà seleccionat prèviament i es demanarà al grup que per la següent sessió busquin una melodia (sense lletra) amb la qual relacionen l'emoció que els ha tocat.

La segona part d'aquesta activitat rau, en què en la sessió següent cada grup presenti la seva melodia i els altres grups hagin d'endevinar de quina emoció es tracta.

Recursos:

- Humans: 1 dinamitzador.
- Materials: paperets on figuren les emocions escollides pel dinamitzador i un equip de música o altaveus per poder escoltar les melodies.
- Organitzatiu (espai, temps): aula gran. Primera part 10 minuts i la segona, 1 hora.

Avaluació:

Explicació argumentada de cada grup sobre per què han agafat la seva melodia per relacionar-la amb l'emoció assignada. Cal deixar constància que sempre que s'argumenti, totes estan bé.

Activitat 3: endevina què em passa.

Objectiu específic: reconèixer les emocions en el cos i la cara dels altres.

Desenvolupament: els joves es disposaran en parelles. Un d'ells haurà de plantejar tres situacions a l'altre persona i, sense poder parlar només fent gestos amb la cara i mímica, escenificar una d'aquestes situacions. El grau de dificultat de les emocions representades pot anar augmentant a mesura que avança la dinàmica.

Nota: les situacions que es plantegin sempre han de comportar o estar protagonitzada per una emoció.

Recursos:

- Humans: 1 dinamitzador.
- Materials: cap.
- Organitzatiu (espai, temps): aula gran. 1 hora.

Avaluació:

Observació del dinamitzador focalitzada en els nois més passius.

BLOC II:

Contingut del bloc: regulació emocional

Objectiu general del bloc: aprendre a gestionar les pròpies emocions

Activitat 1: com em controlo?

Objectiu específic: treballar la gestió de les emocions negatives vinculades a un conflicte.

Desenvolupament: el dinamitzador proposarà als joves que es divideixin en grups de 4-5 persones. A cada grup li proposarà que escenifiquin (*role-playing*) una situació conflictiva, real o no, pròpia o no, sense finalitzar, únicament representant la situació que provoca el conflicte i que, s'aturin en el moment de la reacció-solució a aquest conflicte. En aquest moment, els altres grups hauran d'escriure en una targeta una possible solució (controlant les emocions negatives de ràbia, impulsivitat...) i entregar-se-la al grup en qüestió. Aquests s'asseuran i un altre grup sortirà al mig per fer el mateix que el grup anterior i representar la seva pròpia escena conflictiva.

Quan tots els grups hagin representat la seva escena i tinguin les targetes "reguladores d'emocions" dels altres grup, el dinamitzador proposarà una estona- en la mateixa sessió o en una altra, com cregui convenient- perquè els joves escullin quina de les solucions proposades els hi atrau més o creuen més convenient i, assajar l'escenificació de la situació completa (amb la solució escollida) per posteriorment, representar al gran grup el conflicte resolt.

Recursos:

- Humans: 1 dinamitzador.
- Materials: cap.
- Organitzatius (espai, temps): aula gran. 1 hora i 30 minuts (repartida en una o dues sessions).

Avaluació:

Posterior debat grupal sobre les solucions presentades pels grups i l'adequació i la utilitat de les mateixes.

Activitat 2: 30 segons exactes

Objectiu específic: entendre que els sentiments i emocions sovint han de ser regulats, que és diferents a ser reprimits.

Desenvolupament: es proposarà als joves que en un espai ampli, sense gaire mobiliari, s'estirin al terra (o sobre un matalàs) amb els ulls tancats, inclús es pot tapar amb algun drap, i aconseguixin el repte següent: a partir d'una senyal del dinamitzador, hauran de començar a comptar fins a 30 segons exactes i en aquest moment aixecar la ma sense dir res. El dinamitzador pot gravar aquesta activitat per posteriorment

visualitzar-la entre tots i comprovar quina capacitat de control del temps tenim. Per què tingui encara més poder de comparativa, es pot realitzar de dues maneres diferents: la primera, mentre els joves comptin es posarà música ben forta i molt ràpida. En la segona vegada, la música serà de relaxació i en un to baix. Es comprovarà doncs, com davant d'una situació més frenètica actuem de manera més impulsiva i el cor ens va més ràpid i, en canvi, quan ens relaxem, tenim més control del temps i dels actes.

Recursos:

- Humans: 1 dinamitzador.
- Materials: dispositiu per gravar.
- Organitzatiu (espai, temps): aula gran. 30-45 minuts.

Avaluació:

Cal fer una valoració i una reflexió grupal posterior dinamitzada pel dinamitzador.

Activitat 3: agafem aire...

Objectiu específic: practicar la tècnica de respiració profunda per afrontar situacions en las que calgui regular o controlar una emoció.

Desenvolupament: els joves es col·locaran en una posició còmode mentre el dinamitzador els explica els passos a seguir:

- Estireu-vos al terra (panxa enlaire). Flexiona sobre els genolls i separa els peus uns 20 centímetres. Comproveu que la columna vertebral estigui recta.
- Busqueu tensions en el vostre cos.
- Col·loqueu la vostra ma esquerra damunt la panxa i la dreta damunt el pit. Inspireu lentament pel nas i ompliu la panxa d'aire. Observeu com la ma esquerra puja, mentre que la ma dreta ho ha de fer molt poc.
- Espira l'aire per la boca de forma suau i lenta. Feu respiracions llargues, lentes i profundes que fessin pujar i baixar la panxa. Concentreu-vos en la sensació de respirar i res més. Continueu l'exercici durant 5 minuts més i examineu si al final de cada respiració continueu tenint alguna tensió en el cos.

Recursos:

- Humans: 1 dinamitzador.
- Materials: equip de música i música de relaxació.
- Organitzatiu (espai, temps): aula gran. 1 hora.

Avaluació:

Enregistrament i posterior visionat grupal on els joves puguin extreure les seves conclusions sobre la utilitat o no d'aprendre a relaxar-se.

BLOC III:

Contingut del bloc: autoconcepte

Objectiu general del bloc: augmentar l'autoestima, l'autoconeixement i els jo's possibles

Activitat 1: inicials de qualitats i defectes

Objectiu específic: comprovar la tendència que tenen les persones a negar els defectes i les virtuts per pudor, modèstia, supèrbia o simplement desconeixement.

Desenvolupament: una persona diu el seu nom i cognoms, i a continuació amb les primeres consonants ha de dir tres qualitats i 3 defectes propis. Es pot realitzar en gran grup o en petit grup, depèn de les característiques dels joves.

Recursos:

- Humans: 1 dinamitzador.
- Materials: cap.
- Organitzatius (espai, temps): aula gran. 1 hora.

Avaluació:

Observació del dinamitzador focalitzada en els nois més passius

Activitat 2: la carta

Objectiu específic: treballar la idea que cadascú té d'ell mateix, identificant les qualitats i els defectes.

Desenvolupament: es demanarà que cada individu s'escrigui una carta a si mateix. Ha de semblar que la carta l'escriu algú conegut. S'hi destaquen aspectes positius o negatius, pot fins i tot comptar alguna anècdota i història en la que surti a la llum alguna cosa bona d'ell mateix.

A continuació les cartes es ficaran en una bústia sense signatura ni remitent. En una altra sessió, es traurà les cartes de la bústia a l'atzar i entre tots intentarem signar pel seu veritable autor. No cal que sapiguem finalment qui és l'autor.

Recursos:

- Humans: 1 dinamitzador.
- Materials: fulls de paper o també es pot fer a ordinador i imprimir-la, i una bústia.
- Organitzatius (espai, temps): aula gran. 1 hora.

Avaluació:

S'analitzarà, en un posterior debat, les dificultats o no que trobem en parlar de nosaltres mateixos i en destacar les nostres virtuts i defectes.

Activitat 3: així sóc jo

Objectiu específic: aprendre a acceptar-se a un mateix.

Desenvolupament: es demanarà als joves que es dibuixin en un full sense utilitzar formes de figura humana, per tractar d'esbrinar de quina altre manera poden representar el seu jo. És probable que en un principi se sentin bloquejats. Si pregunten o volen més indicacions es important que el dinamitzador els deixi pensant per si mateixos com poden definir les seves qualitats, la seva personalitat, el seu estil sense utilitzar per a això el dibuix d'una figura humana.

Aquest dibuix en un primer moment ho anem a explicar a una altra persona qualsevol del grup i serà aquesta persona qui farà la presentació del retrat a la resta del grup. Per no fer-ho molt feixuc i llarg, el grup es pot dividir en dos grups, per tal que el volum de presentacions no sobrepassi les 10-12.

Després de la presentació del retrat corresponen, el dinamitzador pot preguntar a l'autor del retrat és com s'han sentit quan una altra persona parla d'ells mateixos. Altres possibles preguntes serien si estan contents amb el resultat final, si faltava alguna cosa o si en sobrava.

Recursos:

- Humans: 1 dinamitzador.
- Materials: fulls de paper o cartolines i material plàstic (retoladors, colors...).
- Organitzatiu (espai, temps): aula gran. 1 hora.

Avaluació:

Observació del dinamitzador focalitzada en els nois més passius

Activitat 4: l'heroi que vull ser

Objectiu específic: explorar quines són les qualitats "heroiques" de les quals disposa cadascun, projectant i apropant-se en els seus jo's possibles.

Desenvolupament: en aquest activitat s'haurà de completar una fitxa de manera individual (annex) prenent com a hipòtesi que un director molt famós truca a cadascun dels joves per fer amb ells "la pel·lícula de la seva vida". Ells hauran de decidir com serà el guió, si haurà més d'un protagonista (a part d'ell mateix) i quin actor representarà el seu paper.

Recursos:

- Humans: 1 dinamitzador.
- Materials: una fitxa per cada jove, que es troba a l'annex.
- Organitzatiu (espai, temps): aula gran. 1 hora.

Avaluació:

El dinamitzador tindrà en compte el grau d'implicació i interès envers la tasca.

BLOC IV:

Contingut del bloc: competència social

Objectiu general del bloc: desenvolupar una major competència social

Activitat 1: nusos

Objectiu específic: exercitar el comportament prosocial i la cooperació.

Desenvolupament: cal que el grup es col·loqui en un cercle prou tancat com perquè els braços estiguin en contacte amb els del costat. Han de tancar els ulls, aixecar les mans i intentar fer un pas al centre per agafar amb cadascuna de les mans la mà d'una altra persona del grup. Quan cada mà està entrellaçada amb la d'una altra persona del grup i cap s'ha quedat despenjada s'ha d'obrir els ulls i és el moment d'intentar, sense deixar-se anar, desfer els nusos que s'han creat.

Amb paciència, passant per dalt i per baix, saltant persones i braços s'arriba a desembolicar el nus i es crea un cercle o dos amb una agradable sensació d'èxit. Si el grup és de més de 15 persones és més fàcil separar-se en dos grups més petits.

Cal que posteriorment hi hagi un moment de reflexió on es plantegin qüestions del caire: "ens hem divertit tots o si s'han divertit més els que donaven més ordres? S'ha resolt el conflicte si treballàvem de forma individual o de forma cooperativa?"

Recursos:

- Humans: 1 dinamitzador.
- Materials: cap.
- Organitzatius (espai, temps): aula gran. 30-45 minuts.

Avaluació:

Enregistrament i posterior visionat grupal on els joves puguin extreure les seves conclusions

Activitat 2: la fila muda

Objectiu específic: practicar la comunicació no verbal i les habilitats socials.

Desenvolupament: primerament, els joves han de col·locar-se en fila (com ells vulguin) sense poder parlar. A partir d'aquí el dinamitzador donarà una consigna sobre la qual han d'ordenar-se. Les condicions per a ordenar-nos poden variar. Si el grup no té costum de fer dinàmiques mogudes és millor començar per alguna cosa fàcil. Exemples de consignes: ens col·loquem per ordre segons del portal de casa nostra. Si el grup ja està entrenat en aquest tipus d'activitats podem demanar-los que es col·loquin segons el dia i el mes del seu aniversari. És millor no donar-los cap indicació sobre com poden transmetre aquesta informació. Si s'escolta una sola paraula tornem a començar tantes vegades com sigui possible fins que s'aconsegueixi l'objectiu.

Recursos:

- Humans: 1 dinamitzador.
- Materials: cap.
- Organitzatiu (espai, temps): aula gran. 30-45 minuts.

Avaluació:

És important fer una reflexió grupal posterior a l'activitat on possibles preguntes serien si ha estat fàcil o difícil, si reconeixem algun dels elements de la comunicació, o parlar de les coses que han fet molt bé i de les que encara poden millorar.

Activitat 3: el cabdell

Objectiu específic: ser conscient que tothom té un paper dins del grup.

Desenvolupament: es proposarà al grup que es col·loquin en un cercle completament tancat.

Una vegada que estan en cercle, el dinamitzador llançarà un cabdell a una altra persona del grup, mantenint el bri de llana subjecta amb el seu dit.

Abans de llançar el cabdell el dinamitzador cridarà en veu alta a tot el grup una cosa que fem molt bé. Cal remarcar que és una cosa que fan molt bé i no una cosa que els agrada fer.

Cada persona que rep el cabdell, envolta un dels seus dits amb la llana i passa el cabdell a una altra persona. Així fins que tot el grup hagi dit alguna cosa que fa molt bé. Els joves cal que al acabar s'adonin (i que el dinamitzador porti a aquesta reflexió) que entre tots han construït una gran xarxa, en la que si algú deixa anar el fil, es trenca.

Recursos:

- Humans: 1 dinamitzador.
- Materials: cabdell de llana del color que es vulgui.
- Organitzatiu (espai, temps): aula gran. 1 hora.

Avaluació:

Comprovar si realment han aconseguit formar la gran xarxa o si algú ha deixat anar el fil i, en aquest cas, incidir sobre aquest fet. Es pot enregistrar i visionar-ho posteriorment.

Activitat 4: formem quadrats

Objectiu específic: incidir en la cooperació entre individus no afins.

Desenvolupament: és necessari que es formin 5 grups de persones (intentant deixar les amistats separades i ajuntant a joves que habitualment no tenen massa relació). A més, cal que es nombri a un moderador de cada grup (ho fa el dinamitzador segons cregui). Es repartiran llavors 15 peces necessàries per formar els 5 quadrats. Cada jove agafarà de forma arbitrària 3 peces. A continuació, el dinamitzador llegirà les instruccions del joc:

1. Cada persona ha de construir un quadrat davant seu.
2. L'activitat no haurà acabat fins que tots els membres del grup hagin realitzat un quadrat de les mateixes dimensions amb tres peces.
3. No es pot demanar cap peça a ningú, es a dir, no es pot senyalar ni gesticular i molt menys parlar. L'única manera d'aconseguir-la és que la persona que la té la doni voluntàriament.
4. Es pot passar qualsevol de les peces que es té a una altre persona en qualsevol moment.

Una vegada tots els joves hagin format el seu quadrat (entre 10-15 minuts) s'iniciarà un debat amb tot el grup en el que s'ha d'intentar parlar de les dificultats trobades i de com s'han solucionat.

Recursos:

- Humans: 1 dinamitzador.
- Materials: sobres amb les peces retallades necessàries per formar els diversos quadrats, que es troben a l'annex.
- Organitzatius (espai, temps): aula gran. 1 hora.

Avaluació:

Observació del dinamitzador focalitzada en els nois més passius.

BLOC V:

Contingut del bloc: competència social

Objectiu general del bloc: prevenir possibles casos d'assetjament en el centre obert, i fer-ho extensiu als centres escolars

Activitat 1: el telèfon

Objectiu específic: fomentar la objectivitat de la informació a través de l'observació de la distorsió d'un missatge informador des de la seva font original fins al seu destí final.

Desenvolupament: els joves han de seure en un cercle molt a prop uns dels altres. El dinamitzador (i més endavant un dels joves seleccionat pel mateix) comença el joc, ell o ella han de pensar en un minut com a màxim una frase seria o divertida i dir-la clarament al nen de la seva esquerra (la llargada de les frases avança a mesura que es va repetint el joc, per tant és important començar amb una relativament fàcil i curta i anar complicant-ho).

El missatge es va repetint de persona en persona sempre per l'esquerra, cadascú ha de repetir el que va entenen, encara que no ho faci molt bé o no tingui sentit el que acaba d'escoltar.

Cada missatge s'ha d'escoltar i repetir només una vegada. Quan el missatge arribi a l'últim jove aquest ha dir-ho en veu alta i després la persona que ha començat dient la frase ha de dir el seu missatge original, comprovant com es va distorsionant un missatge a mesura que passa per més d'una orella.

És important que després, el dinamitzador proposi unes preguntes de reflexió perquè el joc tingui sentit amb l'objectiu que es pretén aconseguir.

Recursos:

- Humans: 1 dinamitzador.
- Materials: cap.
- Organitzatiu (espai, temps): aula gran. La durada és variable: des de 15 minuts, fins 1 hora (depenent de les vegades que es realitzi).

Avaluació:

Debat entre el grup, moderat pels propis joves

Activitat 2: els sis cecs i l'elefant

Objectiu específic: treballar la capacitat per defensar i expressar els propis drets, opinions i sentiments, al mateix temps que es respecta als altres, amb les seves opinions i drets.

Desenvolupament: el dinamitzador llegirà en veu alta (pot ser representada a la seva vegada per joves del grup, amb els quals prèviament s'ha parlat) la història dels sis cecs i l'elefant, un conte popular de l'Índia que ajuda a reflexionar sobre la veritable

naturalesa de les coses. Podem estar segurs que tot és com ens sembla en una primera impressió? O cadascú té la seva manera de veure i entendre una mateixa realitat?

Recursos:

- Humans: 1 dinamitzador.
- Materials: relat dels sis cecs i l'elefant que es troba a l'annex.
- Organitzatiu (espai, temps): aula gran. 30-45 minuts.

Avaluació:

Posteriorment al relat o la representació, cal que el dinamitzador proposi una estona per a la reflexió i com podem apropar aquest relat al nostre dia a dia. Possibles preguntes poden ser: creieu que una persona té la veritat absoluta? Quan hi ha un problema pot haver-hi més d'una versió i que, en part, totes siguin reals perquè totes són viscudes per algú diferent?

Activitat 3: en fila i escrivint

Objectiu específic: practicar la comunicació expressiva i el respecte pels altres.

Desenvolupament: els joves s'han d'enganxar amb celo o un imperdible un tros de cartolina (millor que paper perquè té més consistència) a l'esquena. Quan tothom tingui el seu, i cada persona disposi d'un bolígraf, retolador o similar, s'ha de fer una fila de forma aleatòria, sense cap ordre.

Així, d'aquesta forma, el dinamitzador donarà la següent instrucció: teniu 30-40 segons (segons el grup) per escriure a l'esquena del company de davant un moment feliç (o que recordeu de manera positiva) amb ell/a, per exemple: quan anàvem junts a 5è un dia em va regalar el cromo que em faltava per completar la meva col·lecció.

El dinamitzador pot marcar amb una palmada, un xiulet un crit de: canvi!... o el que consideri oportú el canvi de lloc a la fila passats els 30 segons. El primer de la fila sempre ha de passar al darrer lloc. Una variant pot ser que el que està el primer de la fila, com no escriu, sigui qui compti els 30 segons i un cop passats marqui el canvi de lloc.

Al final de l'activitat cada persona es pot despenjar la seva cartolina i llegir en veu baixa (o compartir-ho amb la resta) els escrits que hi ha a la seva cartolina.

Recursos:

- Humans: 1 dinamitzador.
- Materials: cartolines, celo (o imperdibles) i material d'escriptura (bolígrafs retoladors...).
- Organitzatiu (espai, temps): aula gran. 30-45 minuts.

Avaluació:

Observació del dinamitzador focalitzada en els nois més passius.

Activitat 4: tots som diferents, i què?

Objectiu específic: comprovar que allò que ens fa diferent no és ni bo ni dolent, ens fa ser nosaltres mateixos.

Desenvolupament: els joves hauran de llegir de manera grupal (s'han de fer grups de 4-5 persones) un document que se'ls presentarà i hauran de donar una resposta positiva a cadascun dels casos que es presenten en aquest document. A continuació, cada grup explicarà quins consells a donat als personatges del text i ho posaran en comú.

Recursos:

- Humans: 1 dinamitzador.
- Materials: document que es troba en l'annex.
- Organitzatiu (espai, temps): aula gran. 30-45 minuts.

Avaluació:

Debat entre el grup, moderat pels propis joves

5. Avaluació del projecte

En qualsevol projecte esdevé necessària la realització d'una avaluació inicial, una avaluació del procés i una final on valorar si s'ha arribat a aconseguir allò que es pretenia.

- **Avaluació inicial:** aquesta primera avaluació s'ha dut a terme mitjançant l'observació personal durant la meua estada al centre com a alumna de pràctiques del màster de Psicopedagogia. En els primers mesos, vaig poder conèixer tant el grup de joves amb el qual he treballat com el context general del centre, a més de l'estil pedagògic del centre obert, l'equip de professionals que hi treballa i vaig poder concretar aquells aspectes que considerava que podien ser més interessants d'incidir-hi.
- **Avaluació del procés:** avaluar de manera continuada el projecte resulta indispensable per tal d'adequar les intervencions i ajustar les sessions a les necessitats del grup, ja que sense tenir en compte la retroalimentació del col·lectiu així com la significativitat de les activitats que es plantegen, el conjunt de la intervenció perd la seva raó de ser.

Cada activitat té especificats els indicadors que el o la dinamitzadora tindrà en compte per a poder ser avaluada; en molts dels casos consisteix en la proposta i realització d'un debat grupal, moderat pel dinamitzador/a o bé pels propis joves, tot i que anirà aportant aquella informació que puguis ser necessària o bé interessant, per tal de mantenir un *feedback* constant i regular.

- **Avaluació final:** la darrera avaluació que es portarà a terme és la final, que es realitzarà un cop el projecte s'hagi pogut desenvolupar en la seva totalitat, i que permeti que es pugui valorar l'efectivitat de la intervenció portada a terme.

Caldrà tenir present si s'ha assolit l'objectiu general, centrat en desenvolupar una millor competència emocional que ajudi a pal·liar els possibles casos d'assetjament entre adolescents; a més també s'hauran d'avaluar els diversos objectius que se'n desprenien del mateix, Es valoraran els avenços de cadascun dels joves que configuren el col·lectiu, respecte el tema així com sobre el propi funcionament com a grup.

En la darrera sessió es demanarà als joves que, de manera totalment lliure, expressin les emocions que han sentit o les idees que els han fet pensar en el transcurs d'aquesta experiència. Aquestes emocions i idees les escriuran en un full que entregaran al dinamitzador, el qual contribuirà a poder arrodonir aquesta valoració final.

6. Proposta de viabilitat

A causa de la manca de temps i per diferents condicions imprevistes, d'entre les que voldria destacar les dues següents: per una banda, la meva situació laboral, que m'ha dificultat poder assistir de manera més continuada a l'escenari del projecte; i per una altra, la inestabilitat d'assistència del grup de joves; ha estat impossible poder portar a la pràctica la realització d'aquest projecte dissenyat. Tot i així, considero que és necessari donar a conèixer la viabilitat de la seva aplicació, en el cas d'haver-lo pogut implementar de manera correcta o de poder-ho fer en un futur no massa llunyà.

De manera resumida, els factors que caldria tenir en compte per l'aplicació d'aquest projecte els detallem a continuació:

- **Recursos humans:** és necessària la figura d'un/a dinamitzador/a que s'encarregui de conduir i avaluar les diferents activitats proposades al llarg del projecte, i que tingui la formació adequada amb unes bones bases a nivell educatiu, psicològic i sociològic, per poder portar a terme aquest projecte, i saber entomar les contrarietats i dificultats que puguin anar sorgint en el transcurs de la seva implementació. És important que aquest professional conegui les característiques del grup, així com els diferents elements i propostes que configuren aquest projecte, així com les directrius per a una òptima aplicació; a més ha de ser conscient de la inestabilitat d'assistència dels joves que conformen el grup.
- **Recursos materials:** els materials que són necessaris per poder portar a terme les diferents activitats plantejades al llarg del projecte es poden trobar a l'Annex En cadascuna de les activitats es precisa el material necessari, a fi de poder-lo tenir prèviament preparat.
- **Recursos organitzatius:**
 - Espai físic: cal disposar d'una sala gran on realitzar les dinàmiques. És important que aquesta sala tingui cadires i taules que siguin fàcils de moure per aquelles activitats en les que és necessita disposar d'espai lliure suficient.
 - Temps destinat: la durada aproximada seria d'un trimestre (1-2 h / setmana).
 - Pressupost: es requereixen algunes fotocòpies i estris per a escriure, assumible per l'entitat arrel del baix cost que suposen (aproximadament unes 15 còpies).

Podem concloure que aquest projecte presentat es podria aplicar amb èxit en el context escollit per tal efecte, però a més es podria fer extensiu a altres centres oberts amb característiques similars, centrat en grups de joves adolescents, donat el caràcter preventiu del programa.

7. Conclusions

L'elaboració d'aquest treball ha permès apropar-me al paper de psicopedagoga i orientadora/assessora que espero, en un futur proper, poder desenvolupar. El fet d'haver realitzat el màster en dos anys també m'ha ajudat a veure amb perspectiva i d'una manera més clara els diversos continguts funcionals que m'han aportat aquests estudis i que he pogut integrar en aquest Treball Final de Màster presentat.

La recerca bibliogràfica per dur a terme la primera part d'aquest treball, l'estat de la qüestió, m'ha ajudat a situar-me realment en el tema, aprofundir-hi més, així com poder adquirir un ventall més ampli d'estratègies i recursos per entendre i treballar amb adolescents des d'aquest vessant més emocional i socioemocional.

El plantejament d'una sèrie d'objectius i la redacció d'un pla d'acció, en forma de proposta didàctica o projecte, ha estat molt interessant i funcional a nivell personal, tot i que també ha resultat un procés complex pel grau de rellevància que ha anat prenent en el seu desenvolupament.

El fet d'haver dissenyat un programa per un context real i no imaginat també ha suposat un repte interessant, perquè t'adones que el treball de mesos podrà ser viable, ja que posseeix una finalitat sòlida i pot ser utilitzat per part d'uns destinataris concrets, i fins i tot ser extensiu a altres col·lectius de característiques similars.

També, a nivell personal, he entès que aquests estudis de màster m'obren un ventall de possibilitats que van més enllà del que jo entenia. Un psicopedagog no treballa únicament en un context educatiu formal amb un mestre o un psicòleg. Realment hi ha un rol, una funció i un lloc per aquests professionals en el món de l'educació no formal o informal: en CRAEs, en centres oberts, en esplais, en associacions.

Aquesta proposta acull una sèrie de punts forts que voldria destacar i que reflecteixen que es tracta d'una proposta eminentment inclusiva. La breu durada de les activitats, ja que són diàries i dilatades en el temps, facilita que els joves que no acudeixen al centre de manera continuada puguin incorporar-se al projecte quan hi assisteixen, sense sentir-se estranys o aliens.

També cal destacar que hi ha una activitat mínima relacionada amb l'escriptura individual, fet que sovint neguiteja o avorreix als joves d'aquesta tipologia de centres socioeducatius. Així mateix, la proposta que la gran majoria d'activitats previstes inclogui el fet de moure's i de treballar en equip,.

En definitiva, el treball que s'ha presentat és el resultat d'una acurada cerca bibliogràfica, i també del plantejament d'un projecte perfectament viable en una realitat. Ha intentat aconseguir les dues finalitats que al principi del projecte es plantejaven: ser per

una banda un document informatiu, i aporti una proposta per a incidir en la importància del concepte de “grup” i així, que resulti preventiu i sigui d'utilitat per pal·liar els possibles casos d'assetjament entre els adolescents que conformen el grup amb el que s'ha vinculat l'actuació.

8. Referències bibliogràfiques

En paper

- Acarín, N. (2001): *El Cerebro del Rey*. Barcelona: RBA.
- Argulló Morera, M^a J. (2003): *La educación emocional en el ciclo medio de primaria: aplicación y evaluación de un programa de intervención educativa para la prevención y el desarrollo humano*. Universitat de Lleida. Departamento de Pedagogía y Psicología.
- Bisquerra, R., y Pérez, N (2007): *Las competencias emocionales*. Educación XXI. 10, 61-82.
- Bisquerra, R. (2006): *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bonal, X. (en coordinació) (2003). *Apropiacions escolars*. Barcelona: Octaedro.
- Cabero, M. (2008): *El coaching emocional*. Barcelona: UOC.
- Carpena, A. (2001): *Educació socioemocional a primària*. Vic: Eumo.
- Carretero, M., Palacios, J. i Marchesi, A. (1997). *Psicología evolutiva. 3. Adolescencia, madurez y senectud*. Madrid: Alianza Psicología.
- Coll, C. (2001). Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. En: C. Coll; J. Palacios y A. Marchesi (comps.): *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza, 157 – 186.
- Darwin, C. (1988): *El origen de las especies*. Madrid: Espasa Libros.
- De Acevedo, A.; González, M. (2010): *Alguien me está molestando: el bullying*. Barcelona: BSA.
- Fernández, P.; Ramos, N. (2004): *Desarrolla tu inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Ferrerós, L. (1999): *Abrázame mamá*. Barcelona: Tibidabo.
- Goleman, D.; Boyatzis, R.; McKee, A. (2002): *El líder resonante crea más*. Barcelona: Plaza y Janés.
- Goleman, D. (1995): *Emotional Intelligence*. New York: Batnam.
- Gómez, J. (2002): *Educació emocional i llenguatge en el marc de l'escola*. Barcelona: Reunidos.

- Griscom, C. (1996). *Sanar las emociones*. Barcelona: Luciérnaga.
- Guasch, M., Martínez, E. i altres (2002). *Educació en valors per a la convivència en els centres d'ESO. Estratègies d'intervenció*. Tarragona: Eds. de la Universitat Rovira i Virgili.
- Harris, S.; F. Petrie, G. (2006): *El acoso en la escuela*. Barcelona: Paidós.
- Hoover, J.H.; Oliver, R. (1996): *The Bullying Prevention Handbook*. Bloomington: National Education Service.
- Informe Cisneros VII (2005): *Violencia y acoso escolar*. Madrid: Instituto de Innovación Educativa y desarrollo directivo.
- Kohlberg, L. (1976). *Moral development and behavior. Theory research, and social issues*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- L. Beane, A. (2006): *Aulas libres de acoso*. Barcelona: Graó.
- LeDoux, J. (1999): *El cerebro emocional*. Barcelona: Ariel-Planeta.
- López, F. (1993). *El apego a lo largo del ciclo vital*. A: Ortiz, M.J., Yarnoz, S., *Teoría del apego y relaciones afectivas*. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Maeda, R. (2000): *"Ijime": An exploratory study of a collective form of bullying among Japanese students*, ponència presentada en Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development, Albuquerque, N. Mex., 1-18 d'abril de 1999.
- Maine de Biran, F.P. (1802): *Influencia del hábito sobre la facultad de pensar*. Salamanca: Sígueme.
- Maqueira, A. ; Virginia, E. (2001). *Feminismos. Debates teóricos contemporáneos*. Madrid: Alianza.
- McPherson, A.; Macfarlane, A. (1997). *Jo també sóc una maniàtica!*. Carcaixent: Bromera.
- Miravete, V. (2004): *L'emoció de viure i conviure*. Barcelona: Universitat de Barcelona, Postgrau d'Educació Emocional.
- Moreno, A. (2000). *L'adolescència*. Barcelona: UOC.
- Muñoz, F. (2000). *Adolescencia y agresividad*. Madrid: Eds. de la Universidad Complutense.
- Musitu, G., Gutiérrez, M. (1991) *Family and socialization*.

- Nietzsche, F. (1995): *Homero y la filología clásica*. Madrid: Ediciones clásicas.
- Rivière, E. (1985). *Teoría del vínculo*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Ruiz, N. (2009): Universitat de Barcelona, *Postgrau d'Educació Emocional*. Barcelona.
- Saarni, C. (1999): *The development of emotional competence*. New York: Guilford.
- Salovey, P. ; Sluyter, D. (eds.) (1997): *Emotional Development and Emotional Intelligence. Educational Implications*. Nueva York: Basic Books.
- Salvador, M. (2000): *Programa de desarrollo emocional 1*. Málaga: Aljibe.
- Teruel, J. (2007): *Estrategias para prevenir el bullying en las aulas*. Madrid: Pirámide.

En línia

- Bisquerra, R. Cómo educar las emociones. [en línia] [Consultat el 10 de maig de 2015]. Disponible en: www.rafaelbisquerra.com
- Casa Àsia. [en línia] [consultat el 26 de maig de 2015]. Disponible en: http://www.casaasia.es/actividad_infantil_detalle/17582-los-seis-ciegos-y-el-efefante
- Noticias de Navarra (2012) [en línia] [Consultat el 13 de maig de 2015]. Disponible en: <http://www.noticiasdenavarra.com/2012/10/26/sociedad/navarra/la-educacion-emocional-tiene-efectos-positivos-para-prevenir-el-39bullying39-y-mejorar-el-clima-escolar>
- Obiols, M. Disseny, desenvolupament i avaluació d'un programa d'educació emocional en un centre educatiu [en línia] [Consultat el 24 de maig de 2015]. Disponible en: <http://www.tdx.cat/handle/10803/2347;jsessionid=40AD4C6DA57CBE5EDED39936CBAE27A.tdx1>
- Walls, L. (2001): *Bullying and sexual harassment in schools*. Committe for Children: Leaders in prevention education. [Consultat el 24 de maig de 2015]. Disponible en: <https://www.google.es/search?tbm=bks&hl=es&q=Walls+L+2001+Committee+for+Children>

Quadres.

- Quadre 1. Manifestacions bàsiques de la pubertat (Moreno, 2006). Pàg. 7

Figures.

- Figura1. Països amb iniciatives d'Educació Emocional (Fundación Marcelino Botín 2011). Pàg. 20
- Figura 2. Organigrama de la PES Cruïlla Pàg. 29

ANNEX

FITXA 1.

Nom:

Data:

L'HEROI QUE VULL ARRIBAR A SER

Punt de partida: imagina que un director de cine et truca per proposar-te fer "la pel·lícula de la teva vida". Tu has de decidir com serà el guió i quin actor representarà el teu paper.

1. Com és la pel·lícula del teu futur?

- Una pel·lícula d'aventures
- Un romanç apassionat
- Una comèdia divertida
- Una reflexió profunda sobre algun aspecte seriós de la vida
- Una fantasia de ciència-ficció

2. Com t'agradaria que fos la teva pel·lícula?

3. Quins aspectes de la teva vida ja tens ara per fer-ho possible? I què et falta?

4. Què penses fer per aconseguir fer realitat la pel·lícula de la teva vida?

5. Si poguessis escollir un personatge d'una pel·lícula, d'una sèrie, un còmic, un llibre... perquè fos el protagonista de la teva vida, a qui escolliries?

5.1. En què us assembleu?

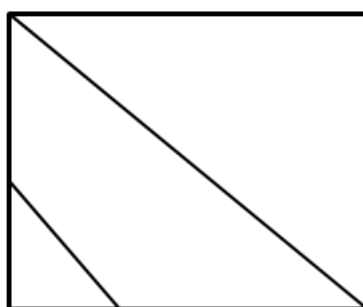
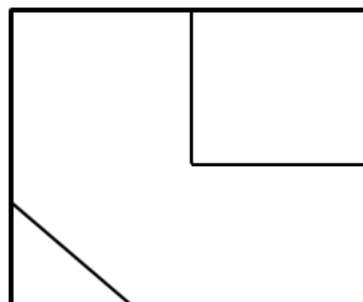
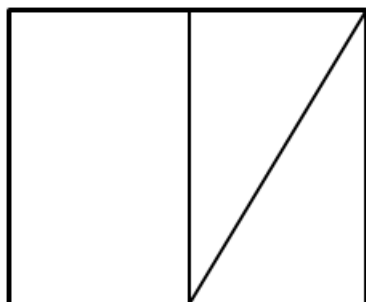
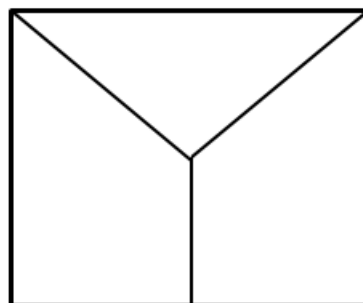
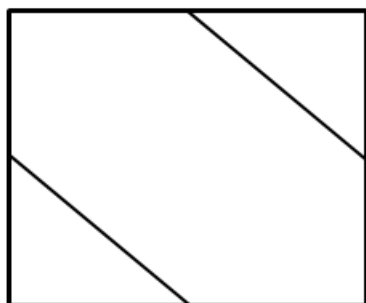
5.2. Quines qualitats té aquest personatge que t'agradaria tenir?

5.3. Quins consells creus que et donaria per acabar sent tu el protagonista de la teva pel·lícula?

FITXA 2.

FORMEM QUADRATS

Material per l'alumne.



FITXA 3

LA HISTÒRIA DELS SIS CECS I L'ELEFANT

Fa més de mil anys, a la Vall del Riu Brahmanputra, vivien sis homes cecs que passaven les hores competint entre ells per veure qui era de tots el més savi. Per demostrar la seva saviesa, els savis explicaven les històries més fantàstiques que se'ls ocorrien i després decidien d'entre ells qui era el més imaginatiu.

Així doncs, cada tarda es reunien al voltant d'una taula i mentre el sol es posava discretament darrera de les muntanyes, i l'olor dels esplèndids menjars que els anaven a ser servits començava a colar-se per sota de la porta de la cuina, el primer dels savis adoptava una actitud severa i començava a relatar la història que segons ell, havia viscut aquell dia. Mentre, els altres l'escoltaven entre incrèduls i fascinats, intentant imaginar les escenes que aquest els descrivia amb gran detall.

La història tractava de la manera en què, vivint lliure d'ocupacions aquell matí, el savi havia decidit sortir a fer un passeig pel bosc proper a la casa, i meravellar-se amb el cantar de les aus que alegres, xiulaven les seves delicades melodies. El savi va explicar que, de sobte, enmig d'una gran sorpresa, se li havia aparegut el Déu Krishna, que sumant-se al cantar dels ocells, tocava amb mestria una bellíssima melodia amb la seva flauta. Krishna al rebre els elogis del savi, havia decidit premiar-lo amb la saviesa que, segons ell, el situava per sobre dels altres homes.

Quan el primer dels savis va acabar la seva història, es va posar en peu el segon dels savis, i posant-se la mà al pit, va anunciar que parlaria del dia en què havia presenciats ell mateix la famosa Au de Bulbul, amb el plomatge vermell que cobreix el seu pit. Segons ell, això va ocórrer quan es trobava ocult després d'un arbre espiant a un tigre que fugia espantat d'un porc espí. L'escena era tan còmica que el pit de l'ocell, al contemplar-la, va esclatar de tant riure, i la sang havia tenyit les plomes del seu pit de color carmí.

Per poder estar a l'alçada de les anteriors històries, el tercer savi tossia i espetegava la llengua com si fos un llangardaix prenent el sol, enganxat a la càlida paret de fang d'una cabanya. Després d'inspirar-se de aquesta manera, el savi va poder parlar hores i hores dels temps de bon rei Vikramaditya, que havia salvat al seu fill d'un braman i pres com esposa a una bonica però humil camperola.

En acabar, va ser el torn del quart savi, després del cinquè i finalment el sisè savi es va submergir en el seu relat. D'aquesta manera els sis homes cecs passaven les hores més entretingudes i alhora demostraven el seu enginy i intel·ligència als altres.

Però, va arribar el dia en què l'ambient de calma es va torbar i es va tornar enfronta-

ment entre els homes, que no arribaven a un acord sobre la forma exacta d'un elefant. Les postures eren oposades i com cap d'ells havia pogut tocar-lo mai, van decidir sortir a l'endemà de la recerca d'un exemplar, i d'aquesta manera poder sortir de dubtes.

Tan aviat com els primers ocells van començar a cantar, amb el sol encara a mig aixecar-se, els sis cecs van prendre al jove Dookiram com a guia, i posats en fila amb les mans a les espatlles de qui els precedia, van emprendre la marxa cap el camí que s'endinsava a la selva més profunda. No havien caminat molt quan de sobte, al endinsar-se en un clar lluminós, van veure un gran elefant tombat sobre el seu costat plàcidament. Mentre s'acostaven l'elefant es va incorporar, però de seguida va perdre interès i es va preparar per menjar el seu esmorzar de fruites que ja havia preparat.

Els sis savis cecs estaven plens d'alegria, i es felicitaven els uns als altres per la seva sort. Finalment podrien resoldre el dilema i decidir quina era la veritable forma de l'animal.

El primer de tots, el més decidit, es va abalçar sobre l'elefant pres d'una gran il·lusió per tocar-lo. No obstant això, les presses van fer que el seu peu ensopegués amb una branca a terra i xoqués de front amb el costat de l'animal.

-Oh, Germans meus! -va exclamar- jo us dic que l'elefant és exactament com una paret de fang assecada al sol.

Va arribar el torn del segon dels cecs, que va avançar amb més precaució, amb les mans esteses davant ell, per no espantar-lo. En aquesta posició de seguida va tocar dos objectes molt llargs i punxeguts, que es corbaven per sobre del seu cap. Eren els ullals de l'elefant.

-Oh, Germans meus! Jo us dic que la forma d'aquest animal és exactament com la d'una llança ... sens dubte, aquesta és!

La resta dels savis no podien evitar burlar-se en veu baixa, ja que cap s'acabava de creure el que els altres deien. El tercer cec va començar a acostar-se al elefant per davant, per tocar-lo amb cura. L'animal ja una cosa curiosa, es va girar cap a ell i li va embolicar la cintura amb la seva trompa. El cec va agafar la trompa de l'animal i la va resseguir de dalt a baix notant la seva forma allargada i estreta, i com es movia a voluntat.

-Escolteu estimats germans, aquest elefant és més aviat com ... com una llarga serp.

Els altres savis negaven en silenci, ja que en res s'assemblava a la forma que ells havien pogut tocar. Era el torn del quart savi, que es va acostar per darrere i va rebre un suau

cop amb la cua de l'animal, que es movia per espantar als insectes que el molestaven. El savi va agafar la cua i la va resseguir de dalt a baix amb les mans, notant cadascuna de les arrugues i els pèls que la cobrien. El savi no va tenir dubtes i va exclamar:

-Ja ho tinc! - Va dir el savi ple d'alegria- Jo us diré com és la veritable forma de l'elefant. Sens dubte és igual a una vella corda.

El cinquè dels savis va prendre el relleu i es va acostar a l'elefant pendent d'escoltar qualsevol dels seus moviments. A l'alçar la seva mà per buscar-lo, els seus dits van resseguir l'orella de l'animal i donant-se la volta, el cinquè savi va cridar als altres:

-Cap de vosaltres ha encertat en la seva forma. L'elefant és més aviat com un gran ventall pla - i va cedir el seu torn a l'últim dels savis perquè ho comprovés per si mateix.

El sisè savi era el més vell de tots, i quan es va encaminar cap a l'animal, ho va fer amb lentitud, recolzant el pes del seu cos sobre un vell bastó de fusta. De tan doblegat que estava per l'edat, el sisè cec va passar per sota de la panxa de l'elefant i al buscar-lo, va agafar amb força la seva gruixuda pota.

-Germans! Ho estic tocant ara mateix i us asseguro que l'elefant té la mateixa forma que el tronc d'una gran palmera.

Ara tots havien experimentat per ells mateixos quina era la forma veritable de l'elefant, i creien que els altres estaven equivocats. Satisfeta així la seva curiositat, van tornar a donar-se les mans i van prendre una altra vegada la senda que els conduïa a casa.

Una altra vegada asseguts sota la palmera que els oferia ombra i els refrescava amb els seus fruits, van reprendre la discussió sobre la veritable forma de l'elefant, segurs que el que havien experimentat per ells mateixos era la veritable forma de l'elefant.

Segurament tots els savis tenien part de raó, ja que d'alguna manera totes les formes que havien experimentat eren certes, però sens dubte tots a la seva vegada estaven equivocats respecte a la imatge real de l'elefant.

Font: casa Àsia

FITXA 4

TOTS SOM DIFERENTS, I QUÈ?

Nom del grup:

Llegeix atentament els casos següents i intenta donar-los un consell.

A) Sóc massa alt per la meva edat. Algunes persones creuen que tinc 18 anys i em diuen “*larguirucho*”. Estic fart.

B) Tinc un greu problema. Sóc massa baixa. Sóc molt aficionada al basquet, i m’agradaria jugar-hi en un equip però amb la meva alçada és impossible. Ho vaig intentar però els meus companys es ficaven amb mi perquè era massa petita, i em llançaven la pilota per sobre del cap. Al final ho vaig deixar.

c) Sóc tan baix que alguns m’han suggerit que fes carreres com gnom de jardí.

D) El meu problema és que peso massa. He sigut així des de que vaig néixer, intento menjar sa i fer esport però no aconseguixo baixar de pes. He provat de fer règims però no crec que tingui cap efecte sobre mi.

E) No em creix el pit, les noies de la meva classe ja utilitzen sostens i jo encara no, i si porto és per no sentir-me tant malament amb mi mateixa. Els nois de la classe em diuen taula de planxar i “bitxo pal”. Estic molt deprimida.

McPherson, A i Macfarlane, A. (1997). Jo també sóc una maniàtica!
Carcaixent: Bromera.

