



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Programa d'intervenció d'educació emocional per a batxillerat

Curs 2009-2010

Projecte final del Postgrau en Educació Emocional i Benestar

Autora: Marta Lorenzo Sánchez

Tutor: Manuel Álvarez



Projecte Final del Postgrau en Educació Emocional i Benestar subjecte a una llicència de Creative Commons:

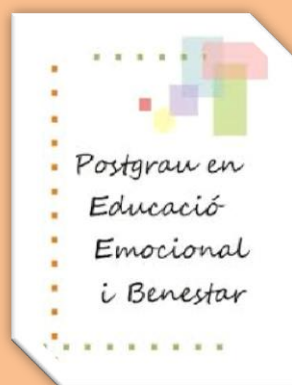


[Reconeixement-NoComercial-CompartirIgual 3.0 No adaptada de Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/)

La direcció del Postgrau en Educació Emocional i Benestar possibilita la difusió dels treballs,
però no es pot fer responsable del contingut.

Per a citar l'obra:

<http://hdl.handle.net/2445/112843>



PROGRAMA D'INTERVENCIÓ D'EDUCACIÓ EMOCIONAL PER A BATXILLERAT

**Postgrau d'educació emocional i
benestar**

Marta Lorenzo Sánchez

2009/20010

Tutor: Manuel Álvarez

ÍNDEX

1. FASE PRÈVIA	4
1.1 JUSTIFICACIÓ	4
1.2 ANÀLISI DEL CONTEXT	6
1.2.1 Quina és la realitat a l'educació post obligatòria	6
A. Característiques d'aquest nivell educatiu	6
B. Estructura del nivell educatiu	7
1.2.2 Quina és la realitat del alumnat i professorat	14
ALUMNAT	14
Canvis fisiològics durant l'adolescència	14
Canvis somàtics durant l'adolescència	16
Desenvolupament sexual	18
Desenvolupament psicològic	21
Desenvolupament cognitiu	22
La teoria de Piaget: el pensament operatori formal	22
Desenvolupament del coneixement social	25
Personalitat i adolescència	26
Desenvolupament del autoconcepte	27
Relació dels adolescents amb els pares i germans	29
PROFESSORAT	34
Introducció	38
Destinatari	39
Finalitat	39
Objectius	39
Continguts	40
Estructura	40
Certificació	40
1.3 ANÀLISI DE NECESSITATS	42
1.3.1 Procediment: necessitats inventariades	42
A. Qüestionari CDE-SEC	42
B. Resultats del qüestionari CDE-SEC	49
C. Dades d'investigació	53
1.3.2 Priorització de necessitats	55

2. PLANIFICACIÓ DE LA INTERVENCIÓ	57
2.1 QUINA META O OBJECTIU GENERAL?	57
2.2 FONAMENTACIÓ TEÓRICA	59
2.3 OBJECTIUS ESPECÍFICS	63
2.4 BLOCS DE CONTINGUT	65
• Habilitats socioemocionals	65
• Regulació emocional	66
• Autonomia personal	67
• Habilitats de vida i benestar	67
• Consciència emocional	68
2.5 ACTIVITATS	69
• Competència social o habilitat social	69
• Regulació emocional	77
• Autonomia personal	85
• Habilitats per la vida	96
• Consciència emocional	103
2.6 TEMPORALITZACIÓ	110
2.7 CRITERIS D'AVUACIÓ	112
3. ORGANITZACIÓ DE LA INTERVENCIÓ	115
3.1 AGENTS IMPLICATS	115
3.2 ESTRATÈGIES D'INTERVENCIÓ	116
3.3 MODEL ORGANITZATIU	118
3.4 SERVEIS DE SUPORT PER IMPLEMENTAR EL PROGRAMA	119
4. ANNEXES	120
Annexa 1: Qüestionari QDE-SEC	120
Annexa 2: Normativa del centres	127
5. CONCLUSIONS	128
6. BIBLIOGRAFIA	130

1. FASE PRÈVIA

1.1 JUSTIFICACIÓ

Entre els varis arguments que poden justificar un programa de l'educació emocional trobem en primer lloc la menció explícita en la **lleï d'educació** del 16.07.2009 DOGC 5422 que detalla a l'article 2 apartat 2 *El sistema educatiu es regeix pels principis específics següents:*

- a) *La formació integral de les capacitats intel·lectuals, ètiques, físiques, emocionals i socials dels alumnes que els permeti el ple desenvolupament de la personalitat, amb un ensenyament de base científica, que ha d'ésser laic, d'acord amb l'Estatut, en centres públics i en els centres privats en què ho determini llur caràcter propi.*

- b) *La vinculació entre pensament, emoció i acció que contribueixi a un bon aprenentatge i condueixi als alumnes a la maduresa i satisfacció personals.*

- c) *La capacítació cultural, científica i tècnica que permeti als alumnes la plena integració social i laboral.*

- e) *L'estímul i el reconeixement de d'esforç i la valoració del rigor, l'honestedat i la constància en el treball.*

Un altre motiu els podem localitzar al llarg de les situacions vitals que experimenta el alumnat i en extensió la resta de persones:

- a) En las vivències personals de la nostra vida experimentem de forma continuada emocions, ja siguin negatives com positives.

- b) Sovint estem rebent estímuls que produeixen tensió emocional: imprevistos, conflictes, notícies dolentes (desastres naturals, terrorisme, crisis econòmica, etc), malalties, etc.

- c) Tenim conflictes entre el que desitgem i el que pensem que hauríem de fer. Voldríem actuar de forma coherent i madura però a vegades no sabem con fer-ho. Tot això ens pot provocar malestar.

També trobem d'altres justificacions en les situacions socials. Es conegut que les relacions socials poden ser una font de conflictes, tant en la professió, en l'educació, família, comunitat o en el temps de lleure com en qualsevol context que es desenvolupa la vida d'una persona. Aquests conflictes afecten als sentiments, de tal forma que a vegades poden produir-se respostes violentes incontrolades. En la societat actual hi ha poc aprenentatge emocional que es manifesta de múltiples formes: conflictes, violència, ansietat, frustració, estrès, depressió, consum de drogues, etc.

Per finalitzar també podem trobar arguments psicopedagògics per donar sentit a l'educació emocional:

a) Segons la *teoria de les intel·ligències múltiples* (Gardner, 1995) s'ha de distingir entre diferents tipus d'intel·ligències com la interpersonal i una altre intrapersonal. Ambdues són la base de la intel·ligència emocional. Tal i com assenyala Gardner no ens hem de centrar només en les capacitats lingüístiques i lògiques durant la escolaritat, ja que hi pot haver alumnes amb capacitat en altres intel·ligències.

b) Hi ha elevats índexs de fracàs escolar, dificultats d'aprenentatge, estrès davant els exàmens, abandonament dels estudis, ansietat en les relacions entre companys, bulling. Tots aquests factors i altres provoquen estats emocionals negatius, com la depressió i tensió i en alguns casos, desemboquen en intents de suïcidi. Tot el anterior està clarament lligat amb dèficits en la maduresa i en l'equilibri emocional.

Podríem exposar altres motius de per què la educació emocional ha d'estar present en l'Educació però amb aquests ja es posa de manifest la necessitat de tenir un alumnat emocionalment preparat per a la vida.

1.2 ANÀLISI DEL CONTEXT

1.2.1 Quina és la realitat a l'educació post obligatòria

A. Característiques d'aquest nivell educatiu

L'etapa acadèmica del batxillerat és una etapa no obligatòria, conegut com a ensenyament post obligatori.

El batxillerat té com a finalitat proporcionar als alumnes formació, maduresa intel·lectual i humana, coneixements i habilitats que els hi permeti desenvolupar funcions socials i incorporar-se a la vida activa amb responsabilitat i competència. Així mateix, capacitarà als alumnes per accedir a una educació superior i al món laboral.

Aquests estudis capacitaran al alumnat amb una formació bàsica que els permetrà o continuar amb els estudis superiors o bé passar a formar part de la població activa.

Podríem dir que el estudiant que tria com a opció el batxillerat, es perfila com un alumne interessat en continuar formant-se en la seva educació assumint els nous reptes que aquesta etapa implica.

Un dels trets propis del batxillerat és el nivell d'exigència que es demanda i la metodologia de treball. L'alumnat haurà d'augmentar el ritme d'estudi ja que al ser ensenyament no obligatori i que permet entrar a estudis universitaris el treball i la dedicació ha d'ésser constant i impetuosa.

Pel que fa a la metodologia de treball canvia de forma radical tot comparant-la amb la ESO ja que aquí l'alumne ha assolit un grau de maduresa que ha de demostrar tot organitzant-se la seva pròpia feina i tenir cura del seu rendiment.

En la esmentada etapa l'alumne està en l'adolescència, una etapa on els joves comencen el desarrelament de les famílies i menys contacte i confiança amb el professorat. L'alumne vol començar a guiar la seva vida, deixant en un segon pla l'opinió dels pares i el professorat.

B. Estructura del nivell educatiu

Què és

El nou batxillerat té dos cursos acadèmics. Aquesta etapa de formació acadèmica es cursa convencionalment entre els 16 i els 18 anys, però és oberta a persones de qualsevol edat, ja sigui de forma presencial o a distància.

El batxillerat prepara l'alumnat per a la seva incorporació a estudis posteriors, tant professionals com universitaris, i per a l'accés al món laboral.

Organització

Modalitats

El batxillerat s'organitza en tres modalitats:

- Arts
- Ciències i tecnologia
- Humanitats i ciències socials

Matèries

El currículum de batxillerat consta de matèries comunes, matèries de modalitat matèries optatives, i també del treball de recerca. A més, l'alumnat té assignades hores de tutoria.

Les matèries comunes les cursa tot l'alumnat.

L'alumne/a ha de triar un mínim de sis matèries de modalitat, de les quals cinc han de ser de la modalitat escollida.

L'estudiant ha de completar-ne l'horari amb altres assignatures de la mateixa modalitat, d'altres modalitats o amb matèries optatives.

L'alumnat que es matriculi en centres ordinaris pot cursar alguna matèria de modalitat de segon curs a través del batxillerat a distància, si el seu centre no l'ofereix, amb un màxim de dues matèries per alumne/a.

Per a les matèries de primer curs, aquesta possibilitat només es pot demanar si una matèria té continuïtat en el segon curs i el centre no la pot oferir per motius organitzatius, amb un màxim de dues matèries per alumne/a.

Treball de recerca

L'alumnat ha de triar un tema per fer un treball de recerca, que estarà tutoritzat per un professor/a, preferentment en el segon curs.

Aquest treball, que és obligatori, contribueix a desenvolupar la capacitat de recerca adient a aquest nivell d'estudis, capacitat que és imprescindible per afrontar amb èxit opcions acadèmiques posteriors.

Tutoria

Cada grup classe té una hora de tutoria a la setmana.

Modalitats

Arts

La modalitat d'arts s'adreça a persones interessades en els fenòmens artístics, caracteritzats per la sensibilitat, l'expressió i la creativitat; un alumnat amb inquietuds, tot i que no necessàriament amb un perfil d'intèrpret entorn del món audiovisual, les arts gràfiques, el disseny, el patronatge, els mitjans de comunicació, la publicitat, les arts escèniques, la producció i gestió d'empreses del sector cultural o l'animació cultural i social.

Ciències i tecnologia

La modalitat de ciències i tecnologia s'adreça a l'alumnat interessat per les ciències experimentals, les matemàtiques, els estudis relacionats amb continguts científicosanitaris i el món dels processos tecnològics i dels materials, instruments, aparells i màquines que s'utilitzen en la producció de béns i serveis.

Humanitats i ciències socials

La modalitat d'humanitats i ciències socials s'adreça a l'alumnat amb inquietuds relacionades amb els estudis lingüístics i literaris, la filosofia, les manifestacions culturals, les ciències socials, jurídiques, polítiques i econòmiques, la gestió i administració pública, la comunicació, les relacions públiques, la publicitat, el turisme i altres serveis d'oci.

El nombre d'hores setmanals de les diferents matèries dels dos cursos del batxillerat són:

	1r curs	2n curs
Llengua catalana i literatura	2h	2h
Llengua castellana i literatura	2h	2h
Llengua estrangera	3h	3h
Educació física	2h	-
Filosofia i ciutadania	2h	-
Ciències per al món contemporani	2h	-
Història de la filosofia	-	3h
Història	-	3h
Tutoria	1h	1h
Religió (voluntària)	-/2h*	-
Treball de recerca		
Matèria de modalitat 1	4h	4h
Matèria de modalitat 2	4h	4h
Matèria de modalitat 3	4h	4h
Matèria de modalitat 4 o optativa	4h/2h*	4h
TOTAL	30H	30H

* L'alumnat que cursi religió ha de fer, en la quarta franja, una matèria optativa de dues hores.

Matèries de modalitat

Arts

Via d'arts plàstiques, imatge i disseny

- Cultura audiovisual
- Dibuix artístic I i II
- Dibuix tècnic I i II
- Disseny
- Història de l'art
- Tècniques d'expressió gràficoplàstica
- Volum

Via d'arts escèniques, música i dansa

- Anàlisi musical I i II
- Anatomia aplicada
- Arts escèniques
- Cultura audiovisual
- Història de la música i de la dansa
- Llenguatge i pràctica musical
- Literatura universal
- Literatura catalana
- Literatura castellana

Ciències i tecnologia

- Biologia I i II
- Ciències de la terra i del medi ambient I i II
- Dibuix tècnic I i II
- Electrotècnia
- Física I i II
- Matemàtiques I i II
- Química I i II
- Tecnologia industrial I i II

Humanitats i ciències socials

- Economia
- Economia de l'empresa I i II
- Geografia
- Grec I i II
- Història de l'art
- Història del món contemporani
- Llatí I i II
- Matemàtiques aplicades a les ciències socials I i II
- Literatura universal
- Literatura catalana
- Literatura castellana

Matèries optatives

- Segona llengua estrangera
- Estada a l'empresa
- Psicologia i sociologia
- Matèries d'altres modalitats
- Matèries dissenyades pel centre educatiu

Avaluació

L'avaluació és **contínua** (es valora el treball regular, i no la nota obtinguda en un examen o un treball final) i **global** (es valora el progrés que cada alumne/a ha fet des del començament, i no solament el que sap fer al final).

Si durant el curs no s'ha pogut superar de forma ordinària alguna matèria, l'alumnat disposa d'una convocatòria extraordinària al final del curs.

Pas de curs

Per accedir al segon curs s'ha de tenir la valoració positiva de totes les matèries cursades (totalment o parcial), amb dues excepcions com a màxim. L'alumnat que no passi a segon curs ha de romandre un any més a primer curs, i l'ha de tornar cursar de nou si el nombre de matèries suspeses és superior a quatre.

Si l'alumne/a suspèn tres o quatre matèries a primer curs, pot o bé repetir tot el curs o bé matricular-se de les matèries suspeses.

L'alumnat que en finalitzar el segon curs hagi estat avaluat negativament en algunes matèries, es podrà matricular d'aquestes matèries sense necessitat de tornar a cursar les que hagi superat.

Flexibilització del batxillerat

Per tal d'afavorir l'èxit escolar, els centres poden flexibilitzar la distribució de les matèries assignades a cada curs acadèmic, de manera que l'alumnat pugui optar a cursar les matèries de batxillerat en tres cursos i, per tant, amb menys càrrega lectiva en cadascun. Aquesta és l'organització que s'aplica de forma genèrica en el batxillerat nocturn.

Batxillerat a distància

A més de l'opció tradicional de cursar el batxillerat de forma presencial, aquests estudis es poden fer a distància, per via telemàtica, a l' Institut Obert de Catalunya. Aquesta opció permet tenir més flexibilitat i adaptació a les circumstàncies personals, familiars i laborals de cada alumne/a.

En aquest batxillerat, que es cursa en blocs semestrals, no s'apliquen les normes de pas de curs establertes de forma general.

Accés al batxillerat

Per accedir al batxillerat cal satisfer algun dels requisits següents:

- estar en possessió del títol de graduat/ada en educació secundària obligatòria;
- estar en possessió del títol de tècnic/a per haver superat un cicle formatiu de grau mitjà, al qual s'havia accedit mitjançant una prova d'accés;*
- estar en possessió del títol de tècnic/a superior per haver superat un cicle formatiu de grau superior, al qual s'havia accedit mitjançant una prova d'accés;*
- haver cursat estudis a l'estranger que hagin estat homologats (o estiguin en tràmit d'homologació) al títol de graduat/ada en educació secundària, al títol de tècnic/a o equivalent;
- haver cursat altres estudis de plans anteriors que estiguin homologats als estudis esmentats.

*En aquests casos, en què l'alumnat disposa d'una titulació de formació professional específica, d'arts plàstiques i disseny o d'esports, es pot demanar la convalidació de matèries optatives i del treball de recerca.

Vinculació amb els ensenyaments de música i dansa

L'alumnat que cursi una de les modalitats del batxillerat, i a més estigui fent algun dels sis cursos dels ensenyaments professionals de música o dansa en un centre oficial, se li pot reconèixer, si ho demana, les matèries optatives del batxillerat i una matèria de modalitat.

A més, per a l'alumnat que cursa la modalitat d'arts, via arts escèniques, música i dansa, pot convalidar determinades matèries dels ensenyaments professionals de música o dansa.

Els i les alumnes que cursin una de les modalitats del batxillerat, i a més estiguin fent estudis de música o dansa en una escola autoritzada, se'ls pot reconèixer, si ho demanen i en funció de les matèries que cursin, les matèries optatives del batxillerat.

L'alumnat que cursi ensenyaments professionals de música o dansa pot optar a fer només les matèries comunes del batxillerat. Obtindrà el títol de batxillerat quan superi aquestes matèries i finalitzi els ensenyaments professionals esmentats.

Després del batxillerat

En acabar aquests estudis, els i les estudiants que hagin superat totes les matèries cursades rebran el títol de batxiller/a.

Amb el títol de batxiller/a es pot accedir a:

- la universitat (un cop aprovades les proves d'accés),
- un cicle formatiu de grau superior de formació professional específica, d'arts plàstiques i disseny o d'esports,
- ensenyaments superiors artístics,
- el món laboral.

1.2.2 Quina és la realitat del alumnat i professorat

ALUMNAT

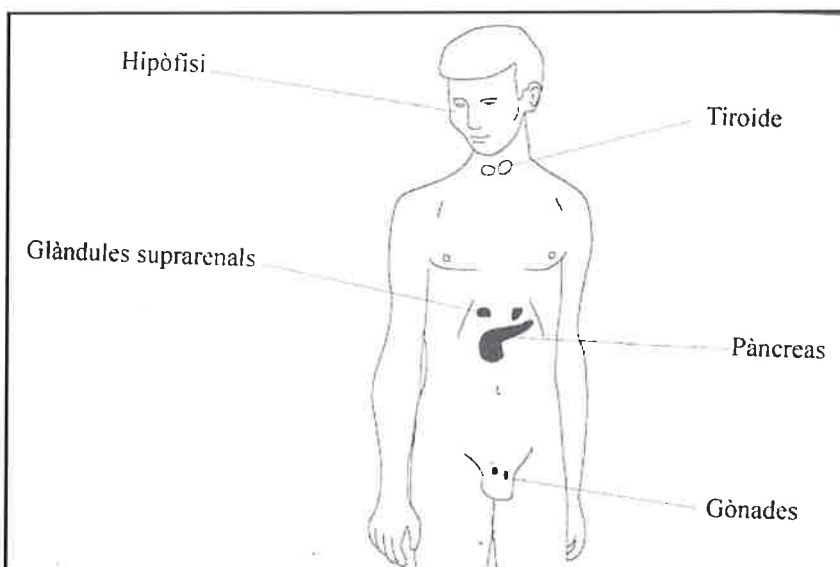
Canvis fisiològics durant l'adolescència

El terme "adolescència" s'associa amb aquella època de la vida durant la qual s'assoleix la maduresa sexual i social, i es considera que els diversos canvis que es produeixen tenen relació entre si.

És important conèixer quins són els canvis que es produeixen, quan i en quina seqüència es duen a terme.

El mecanisme fisiològic de la pubertat és molt complex i necessita de l'acció conjunta del sistema endocrí i del sistema nerviós central.

La secreció hormonal de la hipòfisi, glàndula sexuals i de la glàndula tiroide és fonamental en el creixement i en la maduració sexual durant la pubertat.



1. Situació anàtica de les glàndules endocrines relacionades amb el desenvolupament sexual a l'adolescència

A) Hipòfisi o glàndula pituitària

És una glàndula molt petita que està situada a la base del cervell a l'altura de l'os del nas i que està integrada per tres lòbuls, anterior, mig i posterior.

Per tal de que aquesta glàndula incrementi la secreció de les hormones relacionades amb la pubertat és necessari que l'hipotàlam les comenci a segregar intermitentment.

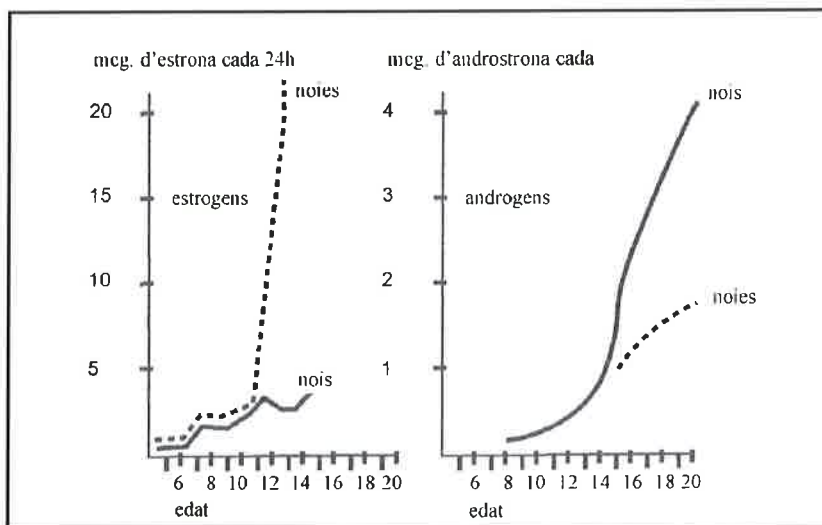
D'entre les hormones produïdes per la hipòfisi, les més rellevants durant la pubertat són la somatotropa o hormona del creixement i de les dues hormones gonatropes: l'hormona luteneïtzant (LH) i l'hormona estimulant del fol·licle (FSH).

L'hormona somatotropa actua directament sobre fenòmens metabòlics i enzimàtics que estan relacionats amb l'augment de la massa corporal i l'allargament de l'esquelet gràcies a l'increment del teixit cartilaginós.

B) Gònades o glàndules sexuals

De la mateixa manera que s'esdevé a la hipòfisi, també les glàndules sexuals o gònades existeix secreció d'hormones abans de la pubertat, en realitat des de l'època fetal.

És a partir dels 11 o 12 anys quan la secreció s'incrementa amb la maduració dels ovaris en les noies i dels testicles en els nois.



2. Augment de la producció d'hormones gonadals al principi de la pubertat. Estrògens i andrògens a l'orina, cada 24 hores, dels nois i noies (a partir de Nickel, 1978).

En les dones els ovaris segreguen un grup d'hormones anomenades estrògens. Els estrògens estimulen el desenvolupament de trets sexuals, com ara el desenvolupament del pit, el creixement del borrisol púbic...

La progesterona també és produïda en els ovaris després de l'estímul de la LH de la pituitària. La progesterona controla la longitud del cicle menstrual des de l'ovulació fins la pròxima menstruació.

En els homes els testicles produeixen la testosterona. D'aquesta hormona andrògena en depenen el desenvolupament i la conservació de caràcters sexuals masculins inclosos el pèl del cos i de la cara; canvi de veu; el desenvolupament de l'esquelet i dels músculs, en realitat la testosterona influeix pràcticament en tots els teixits del cos i no únicament en els òrgans de reproducció.

C) Glàndula tiroide

L'hormona tiroidea segregada per aquesta glàndula actua sobre el creixement, encara que de forma indirecta, mitjançant la regulació de processos metabòlics, especialment durant els primers anys de la vida. Durant la pubertat es produeix un increment en la secreció de la glàndula tiroidea que produeix un ràpid augment de pes.

D) Glàndula suprarenal

L'hormona adrenocorticoesteroide segregada per aquesta glàndula, està present des del naixement però la seva secreció s'incrementa gradualment fins a la seva maduració sexual i participa en l'augment de la mida del cos.

Canvis somàtics durant l'adolescència

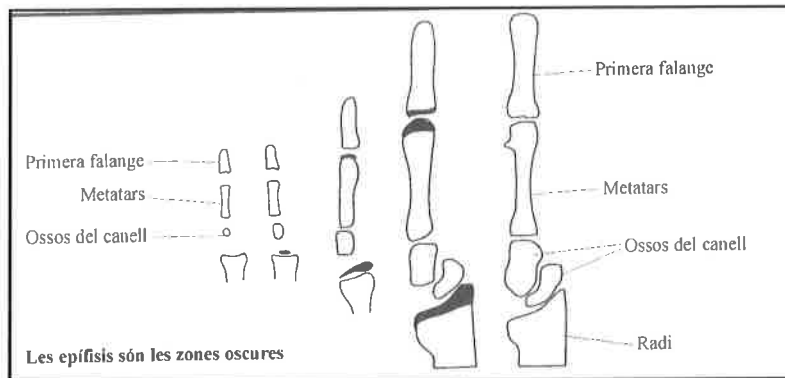
Aquí trobarem els aspectes més externs i visibles dels canvis que es produeixen en el cos i esquelet, l'alçada, el pes i la musculatura, és a dir el desenvolupament corporal.

A) Esquelet

La seqüència en la qual es produeix el desenvolupament corporal durant l'adolescència és la mateixa per a tots els adolescents, amb diferències específiques per a cada sexe. D'altre banda això no significa que tots els joves experimentin els canvis a la mateixa edat sinó que tots passen per les mateixes fases i en el mateix ordre però poden existir diferències en el temps de maduració.

El grau de maduresa de l'esquelet es determina mitjançant radiografies dels ossos de la mà i del canell que mostren el grau d'ossificació existent i proporcionen una maduresa precisa de l'edat de l'esquelet.

A la següent figura és pot observar les diferents etapes de creixement del dit del cor, i com es passa de dits most separats units per cartílags – espais en blanc a la radiografia -, a l'ossificació del cartílag que passa a omplir els espais anteriors. Quan les part terminal dels ossos llargs estan completament calcificades o tancades no és possible cap creixement posterior i en aquell moment es considera que l'esquelet ja és madur.



3. Creixement del dit mig (a partir de Rice, 1981).

La maduresa de l'esquelet es produeix de forma paral·lela als canvis sexuals.

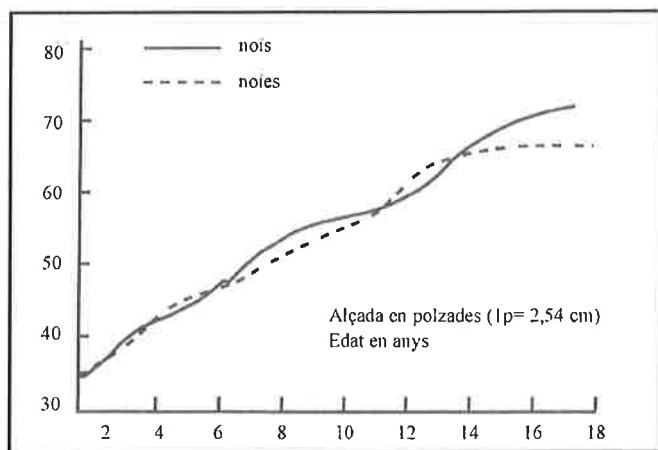
B) Altura i pes

Paral·lelament a la maduresa de l'esquelet també ens hem de referir a l'increment de l'altura i del pes. Les corbes d'estatura i de pes s'utilitzen habitualment s'obtenen a partir de mitjanes per a cada edat d'una àmplia mostra de joves.

En l'altura i el pes, també hi ha diferències entre nois i noies, essent les noies el inici de l'increment més ràpid en altura i pes es produeix cap als 10/11 anys, per als nois l'estirada estaria entre els 12/13 anys.

Hi ha discrepàncies entre diversos autors de l'edat exacta de quan es produeix l'increment. En qualsevol cas el procés s'inicia i finalitza abans en les noies que en els nois.

S'ha de dir que el creixement no és simultani per a les distintes parts del cos. D'aquesta manera a la prepubertat el creixement afecta bàsicament els membres inferiors mentre cap als 15 anys les parts del cos que més augmenten són el coll i el tronc.



4. Creixement en altura (a partir de Tuddenham i Snyder, 1954).

L'augment del pes, que és paral·lel al de l'altura, és degut a l'augment de tots els elements del cos, incloses les vísceres, si bé la causa principal és el desenvolupament dels teixits musculars i ossis.

Desenvolupament sexual

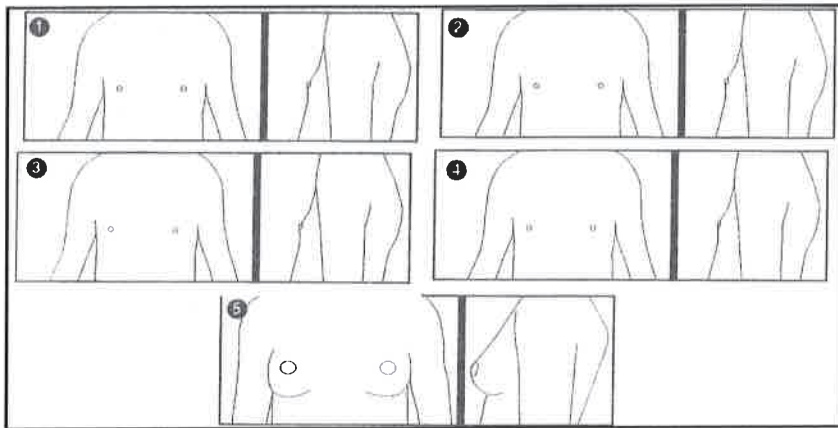
El procés biològic que fa que els nens i les nenes es converteixin en persones madures sexualment és el que s'anomena pubertat. Però la pubertat no és un procés suau i únic ja que els nois i les noies evolucionen a ritmes diferents.

A) Maduració sexual en les noies

Normalment és al voltant dels 10 anys quan el creixement en les nenes s'accelera i van canviant les proporcions del cos, de tal manera que s'eixamplen els malucs i els mugrons del pit comencen a despuntar.

L'autor Tanner (1962) defineix l'evolució del desenvolupament del pit en les següents fases:

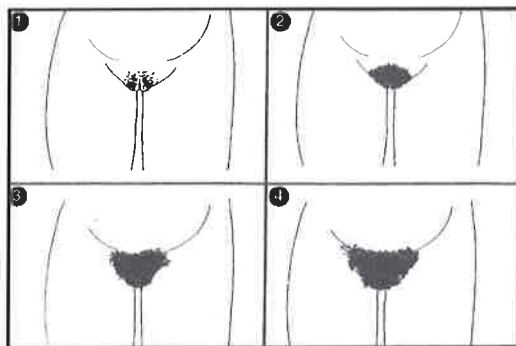
1. Preadolescent. Només elevació del mugró.
2. Brot del pit. Elevació del pit i del mugró com un petit monticle; eixamplament de l'àrea que envolta el mugró.
3. Més gran eixamplament i elevació del pit i l'arèola; no existeix diferència entre la curvatura de l'arèola i la del pit.
4. L'arèola i la papil·la s'eleven per formar un monticle per sobre del nivell del pit.
5. Madura: la papil·la es projecta, però l'arèola pateix una recessió per adaptar-se al contorn general del pit.



5. Fases del desenvolupament del pit en les noies (a partir de Tanner, 1962).

Al mateix temps la vagina i l'úter comencen a madurar, i creixen en dimensions.

També apareixen trets sexuals secundaris es manifesten; primer apareix el borrisol púbic i una mica més tard el de les aixelles.



6. Fases del desenvolupament del borrisol púbic en noies (a partir de Tanner, 1962).

Durant aquesta època és produeix la primera menstruació que s'anomena menarquia, un tret diferenciador de la pubertat.

Culturalment es pensa que amb la menarquia comença la pubertat però abans ja han començat el canvi neurofisiològic associat a la producció d'estrògens.

Quan apareix la menarquia, entre els 10 i 17 anys, és freqüent els cicles mensuals sense ovulació, podem dir llavors que la idea de que amb la menarquia indica el fet d'haver arribat a la maduresa i al a funció reproductiva no és del tot correcta.

B) Maduració sexual en les nois

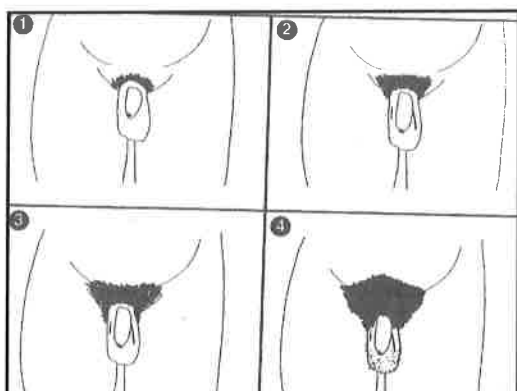
El creixement accelerat comença més tard en els nois; les espatlles s'eixamplen i augmenta la musculatura. El penis i l'escrot acceleren el creixement al voltant dels 12 anys i arriben a la maduresa després de tres o quatre anys.

Els genitals externs dels nois canvien molt més que els de les noies. El penis s'allarga i el gland s'eixampla, l'escrot i els testicles creixen i pengen.

Segons Tanner (1962) ha definit cinc fases del desenvolupament genital:

1. Preadolescent. El penis, l'escrot i els testicles són aproximadament de la mateixa mida i proporció que en la primera infància.
2. Augment de la mida de l'escrot i els testicles. Poc o nul augment del penis. Enfosquiment canvi en la textura de la pell de l'escrot.
3. Engrandiment del penis, sobretot en longitud; creixement addicional dels testicles i l'escrot.
4. Creixement continuat del penis, amb un desenvolupament i amplada més gran del gland. Creixement addicional dels testicles i l'escrot; augment de l'enfosquiment de la pell escrotal.
5. Forma i mida adulta dels genitals; ja no hi ha més creixement i hi pot haver una lleugera disminució de la mida del penis.

Juntament amb els canvis a nivell d'aparell reproductor, trets sexuals primaris, es produeixen canvis anomenats trets sexuals secundaris. El primer seria el creixement del borrisol púbic acompanya al desenvolupament dels genitals; el de la barba i les axilles més tard.



7. Fases del desenvolupament del borrisol púbic en nois (a partir de Tanner, 1962).

La veu canvia i es fa més profunda a causa del desenvolupament de la laringe i l'allargament de les cordes vocals. El pèl del pit és la darrera característica masculina que apareix.

La primera producció d'esperma en els nois es coneix com a espermarquia, no se sap si es fèrtil o no.

Podem dir com a conclusió i a mode de resum que el creixement dels nois i de les noies durant la pubertat té diversos components i es desenvolupa a ritmes diferents. Per regla general, el creixement en altura es dóna dos anys abans en els noies; el desenvolupament del pit en els noies comença uns sis mesos abans que el creixement dels testicles en els nois, etc.

Desenvolupament psicològic

Els canvis hormonals que tenen lloc en la pubertat són espectaculars i poden produir efectes en les emocions i la conducta dels adolescents. Per tal d'entendre els efectes en la pubertat hem d'utilitzar un model biopsicosocial que consideri la interacció de les influències biològiques, psicològiques i socials. Les reaccions dels adolescents a la pubertat depenen dels patrons de pensament, dels sentiments sobre la sexualitat que han tingut a la infància, de la reacció dels pares i companys al seu canvi físic i de les regles de la seva cultura.

El gènere també influeix, ja que a cada cultura defineix al tipus de cos com a atractiu i apropiat per a cada sexe.

D'altra banda, quan el desenvolupament no està sincronitzat amb l'edat cronològica d'un noi o noia, o amb el dels seus companys i companyes de la mateixa edat, es crea un desequilibri que pot ser problemàtic. Podem dir que els nois que maduren aviat tendeixen a ser populars i dinàmics en les activitats escolars. Els nois que maduren més tard acostumen a ser més dèbils, rarament és converteixen en líders i són menys populars. Entre les noies més populars i sociables les que maduren més tard i les que ho fan abans no tenen tan bona fama i són més insegures (Hoffman, Paris i Hall, 1996).

Desenvolupament cognitiu

D'entre les moltes coses en les quals els adolescents es diferencien dels nens, una de les més evidents és la capacitat de pensament i raonament. Es pot observar que des de la infància fins l'adolescència es produeix un canvi en aquest àmbit i que aquest canvi suposa un progrés i un augment de complexitat.

Quan volem especificar de quina manera es produeix aquest canvi i quines són les principals diferències sorgeixen els primers interrogants.

La transició entre "la forma de pensar infantil" i una "forma de pensar adolescent", és contínua i gradual o abrupta i sobtada? Si això no fos així, quins són els factors que estan presents a la base de l'aparició del pensament adolescent? Una persona, pot pensar de forma infantil en uns àmbits i de forma adolescent en d'altres?

Ens basarem en la teoria utilitzada pel autor Piaget en el desenvolupament de cognitiu de l'adolescència.

La teoria de Piaget: el pensament operatori formal

Piaget proposa el tipus de pensament propi de l'adolescència és el que denomina **pensament operatori formal**. Aquest estadi és el més elevat del desenvolupament cognitiu i el que és propi també d'edats posteriors, dels adults.

Per definir que entén l'autor per pensament oratori formal, anem a descriure tres dels seus trets més definitoris que s'impliquen mútuament entre si.

- a) El que és real com a subconjunt del que és possible

En l'etapa de les operacions concretes, els nens i nenes raonen sobre els problemes tal i com se'ls presenten, sense tenir en compte possibles situacions addicionals. Les solucions que proporcionen solen ser immediates, pràctiques. Si recorren a possibles situacions addicionals, només ho fan després d'haver assajat empíricament solucions, i com si és tractés de simples prolongacions de la realitat.

En cas contrari, en l'etapa de les operacions formals, els adolescents van més enllà de les condicions en els quals es presenta la situació-problema i es plantegen possibles explicacions que la poden haver generat, separant els elements que configuren el problema i tenint en compte diverses relacions que poden donar-se entre els elements. A partir de la generació de possibles

solucions, avaluen de forma sistemàtica quina és la més adient en el cas particular del problema que es presenta.

Mentre que en el primer cas la possibilitat se subordina a la realitat concreta que està davant dels ulls del nen, en el segon es comença per considerar diverses possibilitats que poden explicar les condicions particulars de la situació. En el pensament operatori formal la realitat subordina al món, molt més ampli, d'allò que és possible.

Evidentment el nen des de edat primerenques és capaç de pensar coses imaginàries i de distingir ficció de realitat. També en el joc simbòlic l'infant pot adoptar diversos papers i actuar com si fos una persona diferent (p. Ex: el típic joc de mares i pares).

Tanmateix el pensament formal és una cosa diferent de la capacitat de fabular. Implica representar-se mons no reals: per una part, de manera més abstracta i, per altra, dotats d'una lògica interna, en la qual es poden extreure conseqüències lògiques.

b) Pensament interposicional

El nen que es troba en l'etapa de les operacions concretes pot construir representacions mentals, proposicions que descriuen la realitat davant la qual es troba i, en determinades circumstàncies, provar si les seves suposicions descriuen o no la realitat de manera exacta. És a dir, és capaç d'avaluar la realitat i les descripcions que es fan de la realitat coincideixen. Tanmateix, els adolescents que han avançat cap a l'estadi de les operacions formals són capaços de fer quelcom de més sofisticat: alliberar-se de la simple correspondència entre la proposició individual i la realitat externa per avaluar la coherència lògica entre les diferents proposicions, independentment de la realitat que se suposa que descriuen. L'adolescència és capaç de raonar sobre les relacions lògiques que es donen entre les proposicions.

Per exemple, imaginem que preguntem a nens d'edats compreses entre set i dotze anys sobre si és correcte el següent sil·logisme:

Els gats són més grossos que els elefants

Els ratolins són més grossos que els gats

Els ratolins són més grossos que els elefants

La majoria d'ells, independentment del fet que puguin imaginar-se un ratolí gegant si els ho demanen, o un elefant diminut, dirien que el raonament és incorrecte, ja que són incapaços de desprendre's del fet que en el món real els gats no són més grossos que els elefants ni els ratolins més grossos que els gats. Els adolescents, en canvi, són capaços d'abstracte's del que passa al món real i respondre, en aquest cas el sil·logisme és totalment correcte. Aquesta capacitat la demostrarien fins i tot si els termes del raonament no tinguessin cap referent en el món real, com passa per exemple en el sil·logisme proposat per Rivero (1997):

Tots els habitants de Mart són insectívors

Els alinors viuen a Mart

Els alinors són insectívors

En aquest cas, amb independència del fet que a Mart no hi visqui ningú o que els alinors siguin uns éssers inventats, des del punt de vista formal del sil·logisme és correcte. Aquest fet és entès pels adolescents, però no pels nens, que encara no pensen de manera operatòria formal.

Dotats d'aquestes noves capacitats cognitives, l'habilitat dels adolescents per argumentar de manera lògica i participar o iniciar discussions sobre els més diversos temes és incomparablement superior a l'habilitat dels nens. Aquesta capacitat d'apreciar la diferència entre el que es podria anomenar "validesa de fet" i "validesa lògica", aquesta última la consistència lògica de les afirmacions independentment que siguin o no veritat, fins i tot pot fer que, si tenen una bona raó, els adolescents siguin capaços de defensar postures o argumentar a favor de coses en les quals realment no creuen.

c) Raonament hipoteticodeductiu

Els nens en l'estadi de les operacions concretes acostumen a abordar els problemes de forma immediata, experimentant i derivant explicacions dels experiments empírics. Podríem dir que el seu raonament és empiricoinductiu, perquè sempre parteix de la realitat.

Pel contrari, l'adolescent que es troba en l'estadi de les operacions formals aborda problemes de forma molt diferent, més propera al que s'anomena *pensament científic*.

En primer lloc examinaran de forma acurada la situació, aïllant els diferents elements que la componen. Per aquest motiu algunes teories seran descartades de forma immediata per la seva impossibilitat lògica (per exemple, generant contraexemples, sense necessitat de proves pràctiques). De les explicacions plausibles, es dedueixen conseqüències lògiques, hipòtesis, que haurien de donar-se en la pràctica si l'explicació fos la correcta. Només en aquest cas es passa a la manipulació de la realitat, a l'experimentació. Aquesta forma de procedir parteix d'allò que és possible i no pas del que és real, com a mínim en els dos següents sentits: per una part, cada explicació generada inicialment es considera com una entre les diferents possibles que es podrien formular; per una altra part, les prediccions o conseqüències lògiques que se'n dedueixen són possibilitats encara no verificades en la realitat.

Desenvolupament del coneixement social

Els éssers humans fonamentalment som socials. Al llarg de la vida ens veiem implicats en múltiples contextos que comporten algun tipus de relació social, més o menys intensa o complexa: des de la relació inicial mare-bebé fins al complicat i multifacètic món social de l'adult, en qual s'exigeix que compleixi simultàniament papers socials canviants i a vegades i tot contradictoris, com són els de fill/a, pare-mare, espòs/a, amic/ga o treballador/a.

En l'etapa de la vida de l'adolescència implica un període on es produeix una vertadera explosió del món social de la persona quant al nombre i complexitat de les seves relacions socials. És l'etapa en què les relacions amb el grup d'iguals s'amplien i aprofundeixen, en què es produeixen les primeres experiències d'amor, en què es passa d'un context escolar relativament segur i estable a uns contextos més impersonals en l'ensenyament secundari i universitari, en els quals és possible que es tinguin els primers contactes en el món laboral.

Ser competent en totes aquestes esferes socials comporta que l'adolescent ha de tenir una gran comprensió sobre la naturalesa de les persones (saber interpretar els sentiments, pensaments, actituds, objectius, etc) i, en general, sobre com funciona el món social que l'envolta, què esperaran d'ell els altres en cada moment i què raonablement esperar ell dels altres. A aquest tipus de coneixement se l'anomena **coneixement social**.

Per donar una definició sobre coneixement social, citem a Shantz (1983), dit autor enquadra el coneixement respecte tres àmbits:

- Coneixements sobre les persones: els seus sentiments, pensaments, intencions, motivacions....
- Coneixements sobre les relacions entre les persones, per exemple, concepcions sobre l'amistat, l'amor, l'autoritat o el conflicte.
- Coneixements sobre les institucions socials i la societat en general, per exemple, sobre la família, l'economia o l'Estat.

S'ha de dir que l'adolescent no parteix de zero quant a aquest tipus de coneixement. Al llarg de la seva vida ha tingut les suficients experiències socials com per poder construir un coneixement social expert. Durant l'adolescència aquest coneixement es canvia.

Personalitat i adolescència

Els principis que regeixen els comportaments canvien a mesura que el subjecte es va construint com a persona, i això suposa aconseguir integrar, amb l'edat, diferents actituds, formes de pensar i tendències d'acció força contradictòries en un únic sistema. El tipus de persona en què ens convertim es defineix a partir d'aconseguir un indispensable equilibri entre les emocions i el món de la raó, les relacions familiars i les de l'univers del company i amics, demandes de la societat i els desitjos personals. La personalitat és una construcció influenciada pels esdeveniments socials canviants i, consegüentment, és susceptible d'anar-se modificant al llarg del cicle vital, l'adolescència és una etapa essencial per a la seva construcció, perquè en aquesta etapa culminen diferents processos evolutius de caràcter físic i intel·lectual a l'hora que emergeixen noves i importants tasques psicosocials relacionades amb l'adulthood.

La construcció de la personalitat consisteix en un procés que transcorre al llarg del temps. Segons l'edat de les persones, la personalitat pot considerar-se diferents.

Inicialment, en la infància, la conducta regeix per uns principis més generals que ens fa considerar els individus com a més semblants o equivalents entre si. La conducta és un resultat de certes pressions internes o instintives característiques de l'espècie (amor, odi, defensa, sexualitat, alimentació, exploració), contingudes a la seva expressió externa per efecte de la societat.

Encara que la societat pot regular i influenciar el comportament dels seus membres durant tota la vida (per mitjans més o menys directes), arriba un moment en què el subjecte ja s'ha fet una idea del que està bé o malament en determinades situacions i s'autoregula en funció del que vol aconseguir i del que coneix.

Quan un ésser humà ha arribat a l'etapa de l'adolescència ha sofert importants transformacions i ha avançat molt en la construcció de la seva personalitat.

La construcció de la personalitat consisteix en un procés d'*individuació*, però la individualització suposa un conjunt d'actituds, motius i conductes molt diferents, fins i tot oposades o paradoxals en funció de la situació i el propi subjecte.

En l'adolescència moment en què es produeix *la identificació de la pròpia individualitat*. La identitat personal culmina un procés d'auto reconeixement i diferenciació que implica diferents sectors de la vida adulta i s'aconsegueix dins del grup social.

Estretament lligat al coneixement social dels altres es produeix el coneixement i reconeixement d'un mateix com a ésser diferent, i en el mateix procés, el subjecte aprèn a identificar-se amb certs models o formes de vida preferides, fer plans de futur, marcar-se fites personals, avaluar el graó en què s'apropa a les fites, valorar-se com a persona i tenir sentiments sobre si mateix. Aquest procés de canvi constitueix l'aspecte nuclear del desenvolupament de la personalitat en l'adolescència.

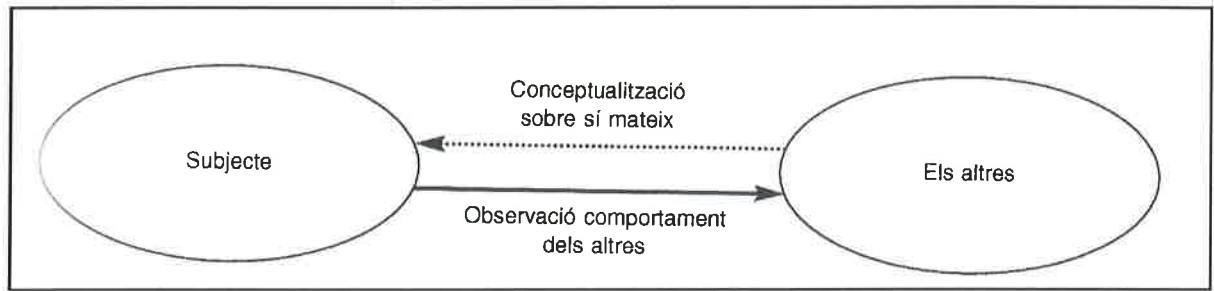
Desenvolupament del autoconcepte

El concepte de si mateix o *autoconcepte* es basa en el complex sistema cognitiu de què disposa la persona per enfrontar-se a la realitat. En funció de l'edat, el sistema cognitiu és diferent.

La cognició en l'adolescent es basa en la capacitat de pensar i operar mentalment abstracte i, per consegüent, per haver aconseguit la forma de cognició avançada.

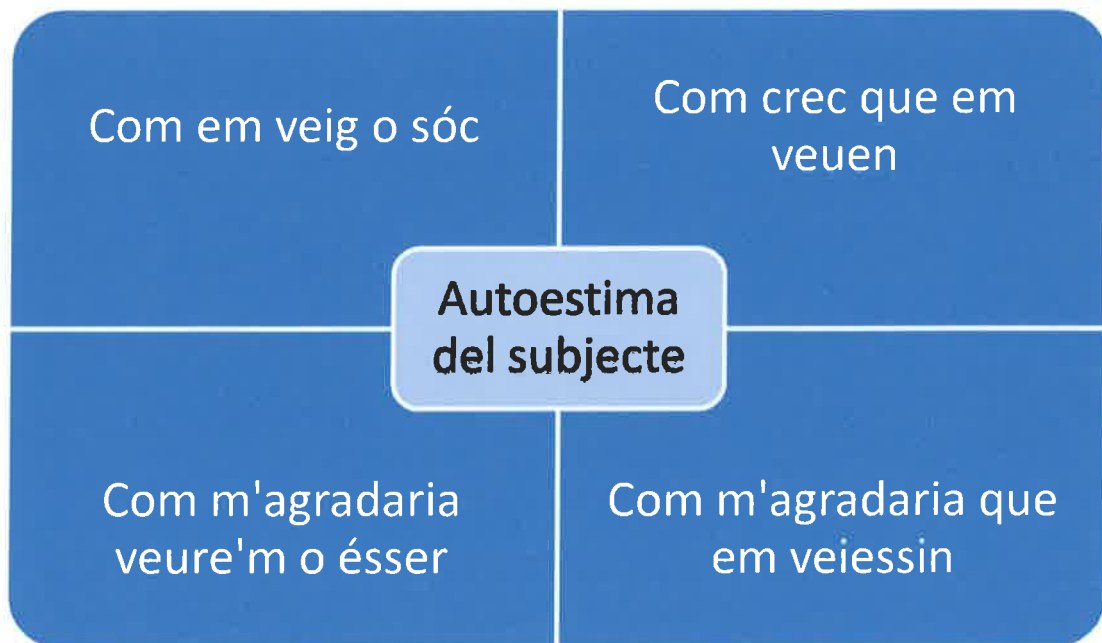
En l' autoconcepte estan implicats el mecanisme cognitiu de què disposa un subjecte en un moment donat i que li permeten captar i construir certes imatges del propi físic, de la forma d'actuar en determinades situacions que el caracteritzen, de les coses que prefereix o rebutja, etc. que l'habiliten per fer

comparacions entre el coneixement de si mateix i els coneixement dels altres en diferents àmbits.



8. Un subjecte construeix el seu autoconcepte d'acord amb la observació de si mateix i del comportament dels altres respecte al subjecte.

El coneixement sobre si mateix s'aconsegueixen en un marc social de relacions i és un generador del comportament.



L'adolescència és una etapa especialment important en la recerca de la identitat i, més concretament, en la recerca contínua d'autorepresentacions favorables.

L'autoconeixement i l'autoacceptació han de permetre presentar-se en diferents situacions i possibilitar la interacció, aconseguir interactuar en contextos d'intimitat, sense avergonyir-se d'un mateix.

L'autoconcepte té el seu origen en les reaccions que el subjecte observa en altres persones del seu entorn en relació a un mateix; les reaccions que suscita la seva presència o els comentaris que se'n deriven sobre la seva actuació, etc. La construcció del si mateix és possible perquè "observem els altres per descobrir com som".

En la construcció del si mateix es dóna un *cicle de realimentació positiva*, que pot començar a partir de l'efecte que veiem que despertem en els altres i la consegüent reacció positiva cap a un mateix. Això és el que es troba de forma particular entre els adolescents que formen part d'un grup, o entre els amics. Malgrat que els adolescents tenen una gran capacitat de pensament abstracte i de considerar l'efecte de les diferents variables implicades en un problema físic, l'autoconcepte és subjectiu i limitat les reaccions d'un petit grup de *figures significatives*. No estem davant d'una construcció *objectiva*, la qual cosa pot comportar problemes, és difícil que l'autoimatge i l'autoconcepte coincideixin amb les capacitats reals; una excessiva distància entre l'autoconcepte i la realitat objectiva pot representar una important font de problemes en l'adolescència.

Relació dels adolescents amb els pares i germans

La família conforma una estructura relacional. Tindrem en compte la família nuclear, que representa el sistema més íntim i mínim de relació que ens interessa, i que està compost pels pares i fills.

Entenem per *família tradicional*, formades pel matrimoni i els fills, amb rols clarament delimitats: el pare que treballa i és la font d'ingressos, la mare que fa de mestressa de casa i els fills que van a l'escola. Aquesta forma d'organització ha canviat substancialment en un període de temps relativament breu. La immensa majoria restant de famílies adopten alguns dels següents tipus: *família amb dos sous*, *llars monoparentals*, *família reconstruïda*. La família amb dos sous és aquella en la qual ambdós pares tenen una feina remunerada fora de casa; la qual cosa significa que les tasques familiars s'han d'organitzar de formes diverses, a causa de la menor disponibilitat per ocupar-se dels afers domèstics. Segons les tendències observades fins al moment, en els anys noranta la separació afectarà al 50 per cent dels matrimonis formalitzats en la dècada anterior, cosa que significa que aproximadament la meitat dels adolescents o joves passaran una part de la seva vida en una llar

monoparental. Finalment, les famílies reconstruïdes són el resultat del fet que el 80 per cent dels homes divorciats i el 75 per cent de les dones es tornen a casar i formen famílies amb els fills respectius i amb els que poden tenir en el marc de la nova funció.

L'adolescència es pot viure de forma diferent segons el tipus de família a la qual es pertany. Els estudis normalment es basen en famílies tradicionals, tot i que ara la tònica canvia cap a estudis de famílies monoparentals.

Els adolescents han de buscar la forma d'emancipar-se de la família, i això suposa anar augmentant les relacions externes, lliurement escollides i conservades. Aquesta és una de les principals realitzacions en la recerca de la pròpia identitat.

En aquesta etapa, les relacions amb els pares canvien principalment per l'efecte de la necessitat de tenir major autonomia.

Mentre que els fills i filles volen llibertat, amb major poder de decisió i menor control, els pares i mares dubten de la conveniència de deixar-los la major llibertat que demanen i volen evitar les possibles conseqüències i el risc que suposa el progressiu allunyament de l'entorn familiar.

Els sentiments ambivalents es donen per ambdues parts: la dels pares i la dels fills. L'adolescent s'esforça per demostrar que és capaç de gestionar la seva llibertat i l'adult observa atentament l'ús que en fa. Els sentiments ambivalents fan que apareguin formes de comportament ambigües, per exemple, els pares informen els seus fill de què poden fer certes coses, però que hi ha d'anar amb compte; i, des de l'altra perspectiva, l'adolescent informa del que fa però de forma incompleta, procurant no aixecar sospites i evitant l'alarma dels pares. El resultat de tot plegat és que es va aconseguint la independència, però de forma parcial. Les exigències i els advertiments per part dels pares es van relaxant en funció de les mostres que reben dels adolescents de fins a quin punt es tenen en compte de les seves demandes advertiments.

La dificultat per obtenir quotes de llibertat respecte el control patern depèn de l'edat dels fills. Els adolescents més joves alternen conductes madures amb d'altres d'infantils i això fa que els pares també reaccionin de forma incongruent. Els sentiments de protecció que desperten els fills es barregen amb la modificació del rol de pare o mare quan el seu fill o filla es converteix en adolescent, i aquesta ambigüitat es veu confirmada per algunes conductes pròpies d'etapes anteriors.

Tanmateix, en un sentit genèric, els fills més responsables i que demostren un major control dels propis assumptes obtenen més privilegis dels pares en el procés d'emancipació.

Els pares poden presentar diversos graus de tolerància davant la nova situació. Hi ha pares que volen seguir exercint el mateix control de sempre, despleguen un patró de protecció, no accepten noves formes de comportament i tracten l'adolescent d'incompetent. Sembla que no vulguin que els fills creixin. En el pol oposat trobem els pares que no volen prestar cap atenció a l'adolescent i a la seva problemàtica, els empenyen cap a la maduresa, no tenen temps ni volen estar per ells i sembla que no accepten la part infantil que encara manifesten els seus fills. Ambdós extrems obstaculitzen el desenvolupament. Una experiència esglaonada, amb negociacions i demostració de comprensió i exigència, de control i tolerància per part de totes les parts implicades amb confiança i una comunicació fluida són el millor camí per passar de l'adolescència a l'edat adulta.

Les relacions amb els pares es poden complicar perquè aquests poden estar passant moments especialment difícils en la pròpia evolució personal, com per exemple, enveja dels fills ja que són més joves, bells, etc. El ressentiment, la rancúnia o la frustració poder aparèixer com a sentiment profund que impedeix la relació positiva amb els fills.

Les formes d'organització de les famílies s'han analitzat com podem afectar als adolescents en el seu desenvolupament. Segons les investigacions de Kimmel i Weiner (1998), els nois que creixen en una família en què ambdós progenitors treballen no presenten grans diferències respecte als que creixen en una família tradicional en al qual la mare no treballa; en el cas de les noies treuen millors notes, se senten més segures de si mateixes i tenen les idees més clares sobre el seu futur professional.

En les famílies amb un sol progenitor es troben diferències en alguns aspectes: menor dedicació als estudis i major abandonament escolar; o nivells més baixos d'autocontrol, maduresa, optimisme i control de l'estrès, en tant que presenten major reserva i tendència a la depressió. Tanmateix, en el cas d'aquestes organitzacions familiars, el motiu que ha ocasionat la situació sembla que té una importància destacable, principalment en el cas de les noies. Per regla general aquestes famílies estan a càrrec de les mares. Quan el pare és mort, els filles són tímides, retretes i inhibides; ara bé, quan els pares són divorciats, les noies són més atrevides, busquen cridar l'atenció i la companyia

dels homes. El divorci és un esdeveniment vital de gran importància, que afecta als membres de la parella i dels fills. El divorci en el cas de les dones és molt traumàtic principalment per les causes econòmiques, en canvi dones joves que treballen i tenen un bon nivell cultural els efectes mínims, si el divorci s'ha produït de comú acord. Els fills poden sentir-se culpables, tenir por del futur, idealitzar el pare absent. Els efectes depenen de les condicions de vida i de l'edat. En els preadolescents pot comportar mal comportament i un emocionalitat alterada, tant en nois com en noies.

Finalment, en els casos de famílies reconstruïdes, els efectes sobre els adolescents no segueix una única pauta. De vegades, la presència d'una nova figura parental té efectes molt positius; d'altres, es produeixen tensions i dificultats per acceptar la persona "estranya". Tanmateix, les dades semblen donar major importància a *com es viu* en el si de la família que a *amb qui es viu*.

També s'ha de dir que la família exerceix un paper molt important com a agent socialitzador sobre l'adolescent. És la principal transmissora de coneixements, actituds, valors, rols i hàbits d'una generació que es pretén que siguin assumits per la següent. Les persones de la família transmeten mitjançant la paraula i el comportament allò que volen que els adolescents aprenguin. En conseqüència, podem dir que la família modela la personalitat i mediatitza la forma de pensar i actuar. Tanmateix, existeix una història prèvia que fa que l'adolescent aprengui en funció de com són els pares i com és l'adolescent; del que els pares esperen de l'adolescent i, viceversa, del que l'adolescent espera dels pares. Aquest últim aspecte creiem que s'ha de tenir en gran consideració.

Les relacions entre germans tenen aspectes positius i negatius. S'ha de tenir en compte que els germans que es porten sis o més anys mantenen poques relacions per norma general. Pel contrari, si es porten pocs anys, l'afecte i la complicitat es veuen pertorbats per la rivalitat i la gelosies. A l'inici de l'adolescència la rivalitat és més gran i a mesura que els germans es fan grans disminueix el conflicte.

Els germans compleixen diferents funcions d'acord a les edats. Poden fer un paper de companys de joc, de confidents, i de proporcionar ajuda o suport. El més gran pot fer de mestre, de cuidador i de substitut dels pares. Si el petit se sent segur i acceptat pel seu germà gran se sent bé i incrementa la pròpia estima. Tanmateix no són rares les relacions hostils que poden crear sentiments d'inseguretat i ansietat. Els adolescents que cuiden germans més joves aprenen rols dels adults corresponents, però no és convenient que sentin una responsabilitat excessiva que pugui aparèixer ressentiment i rebuig.

PROFESSORAT

Les persones que volen passar a formar part de la borsa de secundària i ensenyaments post obligatoris ha d'acomplir els següents requisits d'incorporació:

1. Tenir la nacionalitat espanyola o d'altres estats membres de la **Unió Europea**.
2. Tenir **divuit anys** complerts i no excedir els seixanta-cinc.
3. No patir cap **malaltia** ni tenir cap **limitació física o psíquica** incompatible amb l'exercici de les funcions corresponents al cos i a l'especialitat.
4. No haver estat separat o separada mitjançant **expedient disciplinari** del servei de cap de les administracions públiques, ni estar inhabilitat o inhabilitada per a l'exercici de les funcions públiques.
5. Tenir la **titulació** que la normativa exigeix per a l'ingrés en el cos
 - o Cos de mestres: titulació de mestre o mestra.
 - o Cos de professorat d'ensenyament secundari, cos de professorat d'escoles oficials d'idiomes i cos de professorat d'arts plàstiques i disseny: titulació de doctor o doctora, enginyer o enginyera, arquitecte o arquitecta, llicenciat o llicenciada, o equivalent a efectes de docència.
Cos de professorat tècnic de formació professional i cos de mestres de taller d'arts plàstiques i disseny: titulació de diplomad o diplomada, arquitecte tècnic o arquitecta tècnica, enginyer tècnic o enginyera tècnica, o equivalent a efectes de docència.
6. Per a les especialitats del cos de professorat d'ensenyament secundari i del cos de professorat d'escoles oficials d'idiomes, tenir un títol oficial de **màster que acrediti la formació pedagògica i didàctica** d'acord amb el que estableix l'article 9 del Reial decret 1834/2008, de 8 de novembre, pel qual es defineixen les condicions de formació per a l'exercici de la docència en l'educació secundària obligatòria, el batxillerat, la formació professional i els ensenyaments de règim especial i s'estableixen les especialitats dels cossos docents d'ensenyament secundari.

La formació pedagògica i didàctica també es pot acreditar amb els documents següents, si s'han obtingut abans de l'1 d'octubre del 2009:

- o el **certificat d'aptitud pedagògica** (CAP),
- o els **títols d'especialització didàctica** i
- o el **certificat de qualificació pedagògica** (CQP).

Està **exempt** d'aquest requisit qui acrediti el següent: Està exempt d'aquest requisit qui acrediti el següent:

- o que abans d'acabar el curs 2008-2009 va impartir **docència** a l'ESO, el batxillerat, la formació professional o els ensenyaments d'idiomes durant dos cursos acadèmics complets o durant dotze mesos en períodes continus o discontinus, en els nivells.
- o que va obtenir un dels **títols** següents abans de l'1 d'octubre del 2009:
 - mestre,
 - diplomatura en professorat d'educació general bàsica,
 - mestre d'ensenyament primari
 - llicenciatura de pedagogia,
 - llicenciatura de psicopedagogia,
 - llicenciatura de ciències de l'activitat física i de l'esport (itinerari educació),
 - títol superior de música (especialitat de pedagogia de la formació musical bàsica i general) i
 - títol superior de dansa (especialitat de pedagogia de la dansa).

Fins que no es desenvolupi la reglamentació corresponent no s'exigeix aquest requisit per impartir especialitats del cos de professorat tècnic de formació professional del cos de professorat d'arts plàstiques i disseny i del cos de mestres de taller d'arts plàstiques i disseny.

7. Tenir el certificat de nivell de suficiència de català de la Secretaria de Política Lingüística, o una titulació equivalent, d'acord amb el que estableix el Decret 244/1991, de 28 d'octubre, sobre el coneixement de

les dues llengües oficials a Catalunya que es requereix per a la provisió de llocs de treball dels centres públics d'ensenyaments no universitari dependents del Departament d'Educació.

Estan **exemptes** d'aquest requisit les persones que en convocatòries de proves per a la provisió de places de funcionariat docent fetes a Catalunya a partir de l'any 1991 han estat exemptes de la prova de llengua catalana o han estat puntuades com a aptes en la prova de coneixements de les dues llengües oficials a Catalunya.

8. **No ser funcionari o funcionària** de carrera o en pràctiques del cos al qual es vol accedir.
9. Tenir la capacitació adequada per impartir les àrees i matèries curriculars corresponents a l'especialitat del lloc de treball que s'ha d'ocupar.
10. Superar una **prova** teòrica i pràctica per accedir a les **especialitats dels cicles formatius** següents:

Cos de professors d'ensenyaments secundaris

503 Assessoria d'imatge personal

506 Hoteleria i turisme

507 Informàtica

511 Organització i processos de manteniment de vehicles

519 Processos i mitjans de comunicació

522 Processos i productes d'arts gràfiques

523 Processos i productes de fusta i mobles

Cos de professors tècnics de formació professional

601 Cuina i pastisseria

603 Estètica

604 Fabricació i instal·lació de fusteria i mobles

605 Instal·lació i manteniment d'equips tèrmics i de fluids

609 Manteniment de vehicles

610 Màquines, serveis i producció

611 Mecanització i manteniment de màquines

- 614 Operacions i equips d'elaboració de productes alimentaris
- 615 Operacions de processos
- 618 Perruqueria
- 623 Producció en arts gràfiques
- 626 Serveis de restauració
- 627 Sistemes i aplicacions informàtiques
- 628 Soldadures
- 629 Tècniques i procediments d'imatge i so

Estan **exemptes** d'aquesta prova les persones que acrediten sis mesos d'experiència docent en llocs de treball del mateix cos i especialitat o formació específica o una experiència laboral mínima de sis mesos en el camp corresponent.

11. Superar una **prova** per accedir a les **escoles oficials** d'idiomes.

La prova consisteix en una entrevista oral, en la qual cal demostrar la competència lingüística suficient per impartir classes de l'especialitat corresponent, i una prova escrita, en la qual s'ha de demostrar el coneixement dels objectius i els continguts del currículum de les escoles oficials d'idiomes i coneixements didàctics per impartir classes de l'idioma com a segona llengua.

Estan **exemptes** d'aquesta prova les persones que acrediten sis mesos d'experiència docent en llocs de treball de la mateixa especialitat en centres públics dependents del Departament d'Educació.

12. Superar una **prova** per ocupar una plaça a les **escoles d'arts i superiors de disseny** de les especialitats següents:

Cos de professorat d'arts plàstiques i disseny

Ceràmica

Dibuix tècnic

Disseny d'interiors

Disseny de moda

Disseny de producte

Disseny gràfic

Disseny tèxtil
Joieria i orfebreria
Materials i tecnologia: ceràmica i vidre
Materials i tecnologia: disseny
Mitjans informàtics
Vidre

Cos de mestres d'arts plàstiques i disseny

Daurat i policromia
Ebenisteria artística
Enquadernació artística
Fotografia i processos de reproducció
Modelisme i maquetisme
Tècniques de gravat i estampació
Tècniques de joieria, bijuteria
Tècniques de patronatge i confecció

Estan **exemptes** d'aquesta prova les persones que acrediten almenys sis mesos d'experiència docent en la mateixa especialitat en centres públics dependents del Departament d'Educació.

Com a conclusió podem concloure que el professorat de secundària és un professorat altament qualificat per impartir les seves matèries, és un professorat especialista, però per impartir classes només han d'acreditar amb un certificat d'aptituds pedagògiques o amb el màster de formació pedagògica i didàctica ja que en la seva formació no s'inclou ni didàctica ni pedagogia a diferència dels mestres de primària.

El departament d'educació també comptem pla un curs de formació per a professorat interí que té un nomenament de tot un curs acadèmic i que no pugui acreditar experiència prèvia de dotze mesos.

Dit curset s'estructura de la següent manera:

Introducció

L'article 3.4 del Decret 172/2005, de 23 d'agost, de modificació del Decret 133/2001, de 29 de maig, sobre la regulació de la borsa de treball per prestar serveis amb caràcter temporal com a personal interí docent estableix:

Durant el primer curs en què hagin estat nomenats professorat interí o substitut per a tot un curs escolar en un mateix centre docent, els mestres i professors/es seguiran un curs d'iniciació a la tasca docent en centres públics per desenvolupar correctament les funcions docents. Aquest curs constarà d'una fase presencial i d'una fase de tutoria, a càrrec d'un professor/a experimentat que els guiarà durant el primer curs com a docents.

Aquest apartat no és aplicable al personal docent que, en accedir al seu primer nomenament com a interí o substitut per a tot un curs escolar, tingui una experiència docent prèvia de dotze mesos o més en els darrers tres cursos escolars.

La Direcció General de Personal Docent estableix la llista del professorat interí que ha de seguir el curs d'iniciació a la tasca docent en centres públics i els Instituts de Ciències de l'Educació de les universitats catalanes, d'acord amb les directrius donades per Direcció General d'Ordenació i Innovació Educativa, organitzen el curs de formació al qual es fa referència en el decret.

Destinatari

Professorat interí o substitut nomenat per a tot un curs sense una experiència docent prèvia de dotze mesos o més en els darrers tres cursos escolars.

Finalitat

Donar estratègies i presentar experiències que ajudin al professorat interí a desenvolupar la seva tasca professional amb plena satisfacció transferint els aprenentatges del curs a la seva pràctica diària.

Objectius

- Aprofundir en els models d'organització i funcionament d'un centre educatiu
- Promoure el treball en equip i la participació en la vida del centre
- Facilitar estratègies per a la gestió de l'aula i l'atenció a la diversitat
- Donar pautes per a l'elaboració del seguiment i la tutoria dels alumnes
- Promoure bones pràctiques mitjançant l'intercanvi d'experiències amb professors/es experimentats
- Ajudar a l'autoestima i al creixement personal

- Potenciar la reflexió personal i professional del professor/a interí respecte a la tasca docent
- Ajudar a construir la identitat del professor/a

Continguts

- Preparació i programació de les classes
- Estratègies per a la gestió de l'aula
- Atenció a la diversitat i a la interculturalitat
- Materials curriculars
- Integració de les TAC a l'aula
- Avaluació de l'alumnat
- Tutoria
- Treball en equip
- Vida als centres
- **Educació emocional i desenvolupament professional**

Estructura

Els cursos es duran a terme durant el primer quadrimestre del curs escolar i tindran una durada de 45 hores (30 hores presencials i 15 de treball personal). Cada professor o professora realitzarà el curs que li sigui assignat per l'Institut de Ciències de l'Educació que li correspongui (d'acord amb la localització del centre docent on estigui nomenat), rebrà informació relativa a l'activitat assignada (codi de l'activitat, lloc, calendari i horaris) i sobre el procés que haurà de seguir per fer la inscripció.

Certificació

Tindran dret a certificació les persones que acreditin el 80% d'assistència a les sessions i presentin el projecte de treball.

<http://www.xtec.cat/formacio/interins/interins.htm>

Com es pot comprovar en l'apartat de continguts consta una branca de *Educació emocional i desenvolupament professional*.

El professorat pot gaudir d'aquesta formació inicial, sempre que es compleixin els requisits, però en l'actualitat la realitat als centres i a les aules varia de forma sobtada. Una manera per fer-li front es ser conscient de la realitat que els envolta.

Els docents poden no tenir el suficient coneixement del desenvolupament dels joves ja que no han cursat matèries en la seva formació. Això vol dir que té unes eines limitades per copsar la realitat.

D'altra banda aquests docents són especialistes en la seva especialitat i només han gaudit d'una formació a petita escala de com relacionar-se amb els alumnes, les seves necessitats i algunes pinzellades de resolució de conflictes.

Aquest sector professional moltes vegades és resisteix al canvi constant que hi ha a nivell social, la societat canvia i això comporta fer adaptacions al currículum, al centre, l'avaluació, el comportament i conductes dels joves (per exemple: en aquest moment s'instaura el projecte 1x1, que suposa un ordinador per alumne).

També es remarca que la professió de docent és una de les que causa més baixes per estrés i depressió, una millor i consolidada educació emocional podria reduir aquestes dades.

Sovint la relació alumne- professor no flueix, degut que en la etapa de l'adolescència hi ha canvis sobtats de conducta envers els joves i a més a més la desvalorització de la tasca docent fa que aquesta relació sigui difícil i sofreixi molts alts i baixos.

Des de aquest curs escolar, la Generalitat ha canviat el CAP per el Màster en Educació Secundària, on els professors d'aquest nivell rebran una formació més ampla de com gestionar el aula i les emocions que dintre es generen.

1.3 ANÀLISI DE NECESSITATS

L'objectiu fonamental de l'anàlisi del context és identificar les necessitats que han d'esser ateses prioritàriament a través del programa. Una necessitat és una discrepància entre la situació actual i la situació desitjable. L'anàlisi de necessitats és tot un procés sistemàtic que es podria concretar en una progressiva recollida d'informació i opinions a través de diferents fonts, amb l'objectiu de prendre decisions sobre què cal fer (proposta d'intervenció). És a dir, hi ha una primera fase d'identificació de necessitats i una segona fase d'anàlisi i prioritització i una tercera fase de propostes d'intervenció.

1.3.1 Procediment: necessitats inventariades

En aquest apartat a través del test **CDE-SEC Qüestionari pel desenvolupament emocional** del GROU, grup de recerca en orientació psicopedagògica, analitzarem les necessitats o punts a millorar dels alumnes de batxillerat. Aquest qüestionari l'han realitzat els alumnes de 1er i 2on de batxillerat de l'IES Alella de totes les modalitats de batxillerat, per tant aquest alumnat serà la nostra mostra per realitzar un estudi estadístic a través dels resultats.

A. Qüestionari CDE-SEC

El Qüestionari de Desenvolupament Emocional del GROU (CDE-SEC) ha estat dissenyat com a instrument per a recollir dades que permetin detectar necessitats en les diferents dimensions que conformen la competència emocional.

El CDE-SEC es un inventari d'autoinforme que reuneix informació de les cinc dimensions de la competència emocional d'acord amb el marc teòric de l'educació emocional (Bisquerra, 2000, 2003)¹: consciència emocional,

¹ Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.

Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 21, 1, 7-43.

Bisquerra, R., y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.

regulació emocional, autonomia personal, intel·ligència interpersonal i habilitats de vida i benestar.

D'acord amb el marc teòric de referència (Bisquerra i Pérez, 2007) entenem per competència emocional com el conjunt de coneixements, capacitats, habilitats i actituds necessàries per comprendre, expressar i regular de forma apropiada els fenòmens emocionals. En el concepte de competència s'integra el saber, saber fer y saber ser.

Sota aquest concepte estructurarem les competències emocionals en cinc dimensions que a la vegada es poden subdividir en components més concrets d'acord amb el següent taula:

COMPETÈNCIA A EMOCIONAL	CONSCIÈNCIA EMOCIONAL	Presa de consciència de les pròpies emocions
		Donar nom a les pròpies emocions
		Comprensió de les emocions dels altres
	REGULACIÓ EMOCIONAL	Prendre consciència de la interacció entre emoció, cognició i comportament
		Expressió emocional
		Capacitat per a la regulació emocional
		Habilitats d'afrontament
		Competència per a autogenerar emocions positives
	Autonomia personal	Autoestima
		Automotivació
		Actitud positiva
		Responsabilitat
		Autoeficàcia emocional
		Anàlisi crític de normes socials
		Resiliència per afrontar situacions adverses
	COMPETÈNCIA SOCIAL	Dominar les habilitats socials bàsiques
		Respecte pels altres
		Comunicació receptiva
		Comunicació expressiva
		Compartir emocions
		Comportament prosocial i cooperació
		Assertivitat
		Prevenició i solució de conflictes
		Capacitat de gestionar situacions emocionals
COMPETÈNCIES PER A LA VIDA I EL BENESTAR	Fixar objectius adaptatius	
	Buscar ajuda i recursos	
	Ciutadania activa, cívica, responsable, crítica i compromesa	
	Benestar subjectiu	
	Fluir	

A continuació, presentem la descripció més detallada de cadascuna d'aquestes dimensions:

1. Consciència emocional

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.

1.1. Presa de consciència de les pròpies emocions: capacitat per percebre amb precisió els propis sentiments i emocions; identificar-los i etiquetar-los. Això inclou la possibilitat d'estar experimentant emocions múltiples. A nivells de major maduresa, consciència que un pot no ser conscient dels propis sentiments a causa de manca d'atenció selectiva o dinàmiques inconscients.

1.2. Donar nom a les pròpies emocions: Habilitat per utilitzar el vocabulari emocional i els termes expressius habitualment disponibles en una cultura per etiquetar les pròpies emocions.

1.3. Comprensió de les emocions dels altres: capacitat per percebre amb precisió les emocions i perspectives dels altres. Saber servir-se de les claus situacionals i expressives (comunicació verbal i no verbal) que tenen un cert grau de consens cultural per al significat emocional. Capacitat per implicar-se empàticament en les experiències emocionals dels altres.

2. Regulació emocional

Capacitat per manejar les emocions de manera apropiada. Suposa prendre consciència de la relació entre emoció, cognició i comportament; tenir bones estratègies d'afrontament; capacitat per a autogenerar-se emocions positives, etc.

2.1. 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-se per la cognició (raonament, consciència).

2.2. Expressió emocional: capacitat per expressar les emocions de manera apropiada. Habilitat per comprendre que l'estat emocional intern no necessita correspondre amb l'expressió externa, tant en un mateix com en els altres. En nivells de major maduresa, comprensió que la pròpia expressió emocional pot influir en altres, i tenir això en compte en la forma de presentar-se a si mateix.

2.3. Capacitat per a la regulació emocional: els propis sentiments i emocions han de ser regulats. Això inclou autocontrol de la impulsivitat (ira, violència, comportaments de risc) i tolerància a la frustració per prevenir estats emocionals negatius (estrès, ansietat, depressió), entre d'altres aspectes.

2.4. Habilitats d'afrontament: Habilitat per afrontar emocions negatives mitjançant la utilització d'estratègies d'autoregulació que millorin la intensitat i la durada d'aquests estats emocionals.

2.5. Competència per a autogenerar emocions positives: capacitat per experimentar de manera voluntària i conscient emocions positives (alegria, amor, humor, fluir) i gaudir de la vida. Capacitat per a autogestionar el seu propi benestar subjectiu per a una millor qualitat de vida.

3. Autonomia personal (autogestió)

Dins de l'autonomia personal s'inclouen un conjunt de característiques relacionades amb l'autogestió personal, entre les quals es troben l'autoestima, actitud positiva davant la vida, responsabilitat, capacitat per analitzar críticament les normes socials, la capacitat per buscar ajuda i recursos, així com la autoeficàcia emocional.

3.1. Autoestima: tenir una imatge positiva de si mateix; estar satisfet de si mateix; mantenir bones relacions amb ell mateix.

3.2. Automotivació: capacitat d'automotivar-se i implicar-se emocionalment en activitats diverses de la vida personal, social, professional, de temps lliure, etc.

3.3. Actitud positiva: capacitat per a automotivar-se i tenir una actitud positiva davant la vida. Sentit constructiu del jo (self) i de la societat; sentir-se optimista i potent (empowered) a l'afrontar els reptes diaris; intenció de ser bo, just, caritatiu i compassiu.

3.4. Responsabilitat: intenció d'implicar-se en comportaments segurs, saludables i ètics. Assumir la responsabilitat en la presa de decisions.

3.5. Autoeficàcia emocional: capacitat autoeficàcia emocional: l'individu es veu a si mateix que se sent com es vol sentir. És a dir, l'autoeficàcia emocional significa que un accepta la seva pròpia experiència emocional, tant si és única i excèntrica com si és culturalment convencional, i aquesta acceptació està d'acord amb les creences de l'individu sobre el que constitueix un balanç emocional desitjable. En essència, un viu d'acord amb el seu "teoria personal sobre les emocions" quan demostra autoeficàcia emocional que està d'acord amb els propis valors morals.

3.6. Anàlisi crític de normes socials: capacitat per avaluar críticament els missatges socials, culturals, relatius a normes socials i comportaments personals.

3.7. Resiliència per a afrontar les situacions adverses que la vida els pot deparar.

4. Intel·ligència interpersonal

La intel·ligència interpersonal és la capacitat per mantenir bones relacions amb altres persones. Això implica dominar les habilitats socials, capacitat per a la comunicació efectiva, respecte, actituds prosocials, assertivitat, etc.

4.1. Dominar les habilitats socials bàsiques: escoltar, saludar, acomiadar-se, donar les gràcies, demanar un favor, demanar disculpes, actitud dialogant, etc.

4.2. Respecte pels altres: intenció d'acceptar i apreciar les diferències individuals i grupals i valorar els drets de totes les persones.

4.3. Comunicació receptiva: capacitat per atendre als altres tant en la comunicació verbal com no verbal per rebre els missatges amb precisió.

4.4. Comunicació expressiva: 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.

4.5. Compartir emocions: consciència que l'estructura i naturalesa de les relacions vénen en part definides per: a) el grau d'immediatesa emocional o sinceritat expressiva; i b) el grau de reciprocitat o simetria en la relació. D'aquesta forma, la intimitat madura ve en part definida pel compartir

emocions sinceres, mentre que una relació pare-fill pot compartir emocions sinceres de manera asimètrica.

4.6. Comportament prosocial i cooperació: capacitat per esperar torn; compartir en situacions diàdiques i de grup; mantenir actituds d'amabilitat i respecte als altres.

4.7. Assertivitat: mantenir un comportament equilibrat, entre l'agressivitat i la passivitat. Això implica la capacitat per defensar i expressar els propis drets, opinions i sentiments; dir "no" clarament i mantenir-lo, fer front a la pressió del grup i evitar situacions en les quals un es pot veure coaccionat; demorar actuar o prendre decisions en aquestes circumstàncies de en situacions de pressió fins a sentir-se adequadament preparat.

4.8. Prevenció i solució de conflictes: capacitat per a identificar, anticipar-se o afrontar resolutivament conflictes socials i problemes interpersonals. Implica la capacitat per identificar situacions que requereixen una solució o decisió preventiva i avaluar riscos, barreres i recursos. Quan inevitablement es produeixen els conflictes, afrontar-los de manera positiva aportant solucions informades i constructives. La capacitat de negociació és un aspecte important, que contempla una resolució pacífica, considerant la perspectiva i els sentiments dels altres.

4.9. Capacitat de gestionar situacions emocionals. Habilitat per a reconduir situacions emocionals molt presents en els demès que requereixen una regulació. Podem assimilar-ho a la capacitat per induir o regular les emocions dels altres.

5. Habilitats de vida i benestar

Capacitat per adoptar comportaments apropiats i responsables de solució de problemes personals, familiars, professionals i socials. Tot això amb vista a potenciar el benestar personal i social.

5.1. Fixar objectius adaptatius: capacitat per fixar objectius positius i realistes.

5.2. Presa de decisions en situacions personals, familiars, acadèmiques, professionals, social i de temps de lleure, que succeeixen quotidianament. Suposa assumir la responsabilitat per a les pròpies decisions, prenent en consideració els aspectes ètics, socials i de seguretat.

5.3. Buscar ajuda i recursos: capacitat per identificar la necessitat de suport i assistència i saber accedir als recursos disponibles apropiats.

5.4. Ciutadania activa, cívica, responsable, crítica i compromesa: Implica el reconeixement dels propis drets i deures, el desenvolupament d'un sentiment de pertinença; participació efectiva en un sistema democràtic; solidaritat i compromís; exercici de valors cívics; respecte pels valors multiculturals i la diversitat, etc. Aquesta ciutadania es desenvolupa a partir del context local, però s'obre a contextos més amplis (autonòmic, estatal, europeu, internacional, global).

5.5. Benestar subjectiu: capacitat per gaudir de manera conscient de benestar subjectiu i procurar transmetre-ho a les persones amb les quals s'interactua.

5.6. Fluir: Capacitat per generar experiències òptimes en la vida professional, personal i social.

B. Resultats del qüestionari CDE-SEC

A continuació, presentem els resultats pels diferents grup classe.

En la taula de resultats obtindreu les puntuacions promitjades que corresponen a les respostes donades al qüestionari per a cadascuna d'aquestes 5 dimensions i en el total de la prova. Les puntuacions sempre oscil·len entre 0 i 10, sent 0 mancança absoluta de competència en la dimensió i 10 domini absolut. Així doncs les puntuacions més altes són indicadores de major domini i les baixes indicadores de menor domini.

Per exemple una puntuació 6'2 a TOTAL QDE PROMITJAT significa que la persona disposa en aquest moment d'un nivell de desenvolupament de competència emocional 6'2 en una escala que va de 0 a 10 per tant està una mica per sobre d'un domini bàsic. Això cal interpretar-ho com a que té un potencial de millora o desenvolupament de 3'8 punts.

En aquest cas cada estudiant es compara amb si mateix, no amb una població de referència.

És interessant valorar quina de les dimensions és la més feble per cadascú i així poder ajudar-lo a prendre consciència de les dimensions que requereixen més atenció de cara a poder millorar-les o desenvolupar-les.

En el cas de grups classe convé valorar les puntuacions promig del grup en cadascuna de les cinc dimensions ja que això pot orientar quins són els aspectes prioritaris a tenir en compte en el disseny d'un programa d'educació emocional adaptat a les seves necessitats. (veure puntuacions promig al final)

Resultats del Grup 1er Batxiller -a

NOMBRE	APELLIDOS	Consciencia CDE-SEC	Regulació CDE-SEC	Autonomia CDE-SEC	Comp.Social CDE-SEC	CVida CDE-SEC	Total competencia emocional CDE-SEC
carla	omella roca	7,00	5,00	4,71	4,86	5,86	5,47
laia	esteve	7,43	5,00	3,43	5,57	5,00	5,28
judith	aguilar casas	6,86	5,88	7,00	6,00	4,29	6,00
alberto	dahl gáivez	7,29	6,75	6,14	5,57	6,71	6,50
toni	pérez bouzerda	7,00	6,00	7,29	4,71	6,14	6,22
mar	dalmau romero	7,00	6,13	6,00	5,14	7,71	6,39
marc	millet solanellas	8,57	4,63	6,43	7,00	8,57	6,97
laura	muñoz villanova	7,57	4,75	4,71	3,43	6,71	5,42
joan	marcual medina	7,29	5,25	7,29	7,71	6,86	6,83
jofre	guasch morros	8,43	7,88	6,43	7,86	7,43	7,61
monica	angerri nadal	8,14	3,13	2,86	5,57	6,57	5,19
Nº Alumnes		11	11	11	11	11	11

Resultats del Grup 1er Batxiller -B

NOMBRE	APELLIDOS	Consciencia CDE-SEC	Regulaci3n CDE-SEC	Autonomia CDE-SEC	Comp.Social CDE-SEC	CVida CDE-SEC	Total competencia emocional CDE-SEC
gisela	ferrer	7,29	5,63	6,86	5,00	6,71	6,28
nil	camacho ramonet	6,00	7,50	7,71	6,29	6,14	6,75
ester	martinez sanchez	7,57	7,25	6,14	5,43	7,29	6,75
sandra	v3lez	8,71	6,88	4,86	6,14	7,71	6,86
elena	gimeno s3nchez	8,14	7,50	6,43	7,14	8,29	7,50
andrea	pelegr3n rovir	7,14	6,13	6,71	6,00	7,57	6,69
berta	dominguez marzo	6,71	6,38	5,29	5,86	5,00	5,86
gal·la	castells andinyach	7,14	5,13	4,00	5,57	7,00	5,75
j3lia	gasull bassas	7,86	7,13	7,14	7,71	6,00	7,17
victor	cintero rentero	7,14	6,88	3,14	4,71	4,86	5,39
marina	ruiz sebasti3	7,29	4,13	4,57	3,43	5,29	4,92
guillem	faus espar	7,71	6,38	7,14	5,71	6,57	6,69
elisabet	morera vila	7,57	6,63	6,86	7,43	7,00	7,08
lucas	millet de rosa	10,00	1,25	7,14	4,29	4,29	5,28
arnau	santandreu roces	7,86	6,13	7,43	4,71	4,43	6,11
j3lia	molina garcia	6,14	5,63	7,29	6,86	7,86	6,72
alba	ortega flores	8,43	6,38	6,57	8,86	8,29	7,67
mireia	juan mellado	6,71	4,13	6,00	5,86	6,57	5,81
marta	grau mach	7,71	7,50	7,00	7,29	7,71	7,44
carla	omella roca	7,00	5,00	4,71	4,86	5,86	5,47
marta	ramos mas	7,57	5,63	5,43	8,00	8,14	6,92
Nº Alumnes		21	21	21	21	21	21

Resultats del Grup 2on Batxiller -B

NOMBRE	APELLIDOS	Consciència CDE-SEC	Regulació CDE-SEC	Autonomia CDE-SEC	Comp.Social CDE-SEC	CVida CDE-SEC	Total competència emocional CDE-SEC
marc	coloma pascual	7,71	4,25	7,14	5,57	6,86	6,25
guillem	artés	6,29	3,75	5,00	5,29	6,86	5,39
eloi	prados royo	8,57	6,63	7,29	7,43	7,14	7,39
jordi	arànega molina	7,43	6,00	4,86	6,57	7,14	6,39
nil	fortea	7,00	4,75	5,57	4,57	6,71	5,69
javier	caro	7,71	5,38	9,00	6,43	5,86	6,83
albert	guillén piulachs	7,86	5,13	5,00	7,57	5,71	6,22
alejandro	ferrer noguer	6,29	4,00	4,57	4,14	4,71	4,72
alfons	mañanes	8,86	6,13	7,57	8,00	7,71	7,61
eric	ferrer	5,00	2,63	5,57	4,57	5,86	4,67
patrícia	rodríguez arenas	7,71	3,00	2,14	6,71	4,29	4,72
berta	sabatés coll	6,71	6,75	5,29	8,00	6,29	6,61
laia	borràs i planas	7,00	5,50	5,00	4,43	7,00	5,78
sara	giménez bolillo	8,14	6,38	7,86	6,71	8,00	7,39
mireia	caronell lluch	8,43	5,50	5,43	6,43	7,43	6,61
ferran	roldan	6,57	4,88	7,29	6,00	6,57	6,22
bianca	muñoz hoyos	7,43	5,00	4,57	3,00	7,00	5,39
idoia	huici vÁzquez	7,71	7,50	8,00	9,00	8,86	8,19
xavier	vilà i aguitar	7,00	7,13	4,43	6,00	6,86	6,31
Nº Alumnes		19	19	19	19	19	19

C. Dades d'investigació

A la taula següent es poden trobar les puntuacions mitjanes obtingudes per cada grup en el total de competència emocional i en cadascuna de les dimensions avaluades.

No és convenient presentar la taula als components del grup (persones avaluades) ja que això convida a comparacions que no aporten cap utilitat. Recordem que la finalitat diagnòstica de la prova permet comparar el nivell obtingut per cada persona amb un nivell ideal de competència (valor 10) i que s'interpreta en clau de "potencial de desenvolupament"

El propòsit d'aquesta taula és proporcionar al formador / investigador elements per al disseny d'intervencions a nivell grupal, i detectar si hi ha molta o poca dispersió entre els components del grup, permetent, si cal, prendre decisions per a l'atenció especial en alguns casos .

Puntuaciones medias del grupo 1er-A

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
CONCIÈNCIA	11	6,86	8,57	7,5065	,60731
REGULACIÓN	11	3,13	7,88	5,4886	1,24556
COMPSOCIAL	11	2,86	7,29	5,6623	1,52432
AUTONOMIA	11	3,43	7,86	5,7662	1,32830
COMPVIDA	11	4,29	8,57	6,5325	1,20558
TOTALQDEA	11	5,19	7,61	6,1717	,78428

Puntuaciones medias del grupo 1er-B

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
CONCIÈNCIA	21	6,00	10,00	7,5102	,87781
REGULACIÓN	21	1,25	7,50	5,9583	1,47814
COMPSOCIAL	21	3,14	7,71	6,1156	1,26056
AUTONOMIA	21	3,43	8,86	6,0544	1,35411
COMPVIDA	21	4,29	8,29	6,5986	1,27265
TOTALQDEA	21	4,92	7,67	6,4339	,78883

Puntuaciones medias del grupo 2onr-B

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
CONCIÈNCIA	19	5,00	8,86	7,3383	,92852
REGULACIÒN	19	2,63	7,50	5,2763	1,34731
COMPSOCIAL	19	2,14	9,00	5,8722	1,66931
AUTONOMIA	19	3,00	9,00	6,1278	1,53854
COMPVIDA	19	4,29	8,86	6,6767	1,07733
TOTALQDEA	19	4,67	8,19	6,2310	1,00099

1.3.2 Priorització de necessitats

Basant-me en les puntuacions mitjanes dels grups de batxillerat i en la seva desviació típica (paràmetre de dispersió que assenyalava quina distància hi ha respecte a la mitjana aritmètica) sabem quines són les competències emocionals on la dispersió és més gran, és a dir, on hi ha més diferència entre el valor mínim i el màxim.

A continuació veurem les competències emocionals ordenades de forma descendent en base a la desviació típica, és a dir, en primer lloc veurem aquella competència emocional que dista més de la seva mitjana:

Puntuacions mitjanes 1er- A

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
COMPSOCIAL	11	2,86	7,29	5,6623	1,52432
AUTONOMIA	11	3,43	7,86	5,7662	1,32830
REGULACIÓN	11	3,13	7,88	5,4886	1,24556
COMPVIDA	11	4,29	8,57	6,5325	1,20558
CONCIÈNCIA	11	6,86	8,57	7,5065	,60731

Puntuacions mitjanes 1er- B

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
REGULACIÓN	21	1,25	7,50	5,9583	1,47814
AUTONOMIA	21	3,43	8,86	6,0544	1,35411
COMPVIDA	21	4,29	8,29	6,5986	1,27265
COMPSOCIAL	21	3,14	7,71	6,1156	1,26056
CONCIÈNCIA	21	6,00	10,00	7,5102	,87781

Puntuacions mitjanes 2er- B

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
COMPSOCIAL	19	2,14	9,00	5,8722	1,66931
AUTONOMIA	19	3,00	9,00	6,1278	1,53854
REGULACIÓN	19	2,63	7,50	5,2763	1,34731
COMPVIDA	19	4,29	8,86	6,6767	1,07733
CONCIÈNCIA	19	5,00	8,86	7,3383	,92852

Un cop feta aquesta ordenació esgrimim la següent informació: la competència emocional més desenvolupada en la nostra mostra és la de consciència, coincidint amb els tres grups.

En tots tres grups les que es situen en les tres primeres posicions són : competència social, autonomia i regulació quedant en quart lloc competència per la vida (excepte en 1er b que la tercera és competència de la vida).

Per tant les activitats que és faran en la intervenció aniran dirigides a donar suport i desenvolupar en aquestes tres competències emocionals abans esmentades i donar suport a les altres dues.

2. PLANIFICACIÓ DE LA INTERVENCIÓ

2.1 QUINA META O OBJECTIU GENERAL?

L'objectiu del projecte és reforçar i millorar les competències emocionals detectades en els alumnes a través del test QDE-SEC.

És molt important ser competent emocionalment ja que podem esgrimir varis arguments per justificar-ho:

- En situacions vitals: a la nostra vida experimentem emocions contínuament. La satisfacció ens anima a actuar, però en cas contrari ens podem sentir molestos per petites coses.
També rebem estímuls que ens produeixen tensió emocional: estrés pels estudis/feina, conflictes, imprevistos, crisis econòmica ...etc.
A més a més podem tenir divergències entre el que desitgem i el que pensem que hauríem de fer. Volem actuar de forma madura però a vegades no sabem com fer-ho.
- Situacions educatives: la finalitat de la educació és el ple desenvolupament de la personalitat integral del alumnat. En aquest desenvolupament podem distingir entre, com a mínim, dos grans aspectes: el cognitiu i el emocional.
- Situacions socials: les relacions socials poden i de fet ho són una font de conflictes en ambients diferents com pot ser la feina, escola, família i temps de lleure. Totes aquestes situacions afecten als sentiments per tant s'ha d'estar entrenat per donar respostes adaptatives.
- Arguments psicopedagògics: segons la teoria de les intel·ligències múltiples de Gardner (1995) s'ha de distingir altres tipus de intel·ligències com la interpersonal i la intrapersonal. Ambdues base de la educació emocional.
Sovint s'observen índex elevats de fracàs escolar, dificultats d'aprenentatge, estrés en els exàmens, abandonament del estudis universitaris, estrés per la relació amb els companys, etc. Aquests fets i situacions provoquen estats emocionals negatius com la apatia i la

depressió. Tot això està relacionat directament amb dèficits en la maduresa i en l'equilibri emocional.

Per tots aquests motius esmentats anteriorment volem reforçar i enriquir a l'alumnat en les seves competències emocionals per tal de fer persones capaces d'afrontar la vida i poder relacionar-se de forma emocionalment sana.

2.2 FONAMENTACIÓ TEÓRICA

Diversos autors han insistit en que els tests i les proves d'intel·ligència no prediuen el èxit professional o personal futur (Gardner, 1995; Goleman, 1995). Moltes habilitats i destreses no serien detectades per un test d'intel·ligència ja que la majoria es basen en només en algunes àrees concretes de les capacitats del éssers humans.

El 1904, el psicòleg francès Alfred Binet va publicar el primer test d'intel·ligència modern: l'escala d'intel·ligència de Binet-Simon. El seu principal objectiu era identificar estudiants que necessitaven ajuda especial per complir amb les exigències escolars. Amb la col·laboració de Theodore Simon, Binet va publicar revisions de la seva escala d'intel·ligència el 1908 i el 1911, apareixent l'última just abans de la seva prematura mort. En 1912, l'abreviatura de quocient intel·lectual o CI, una traducció de l'alemany *intelligenz-quotient*, va ser encunyada pel psicòleg alemany William Stern.

Podem dir que Binet va ser el creador del test d'intel·ligència per saber el possible fracàs escolar.

S'ha de dir d'aquest test que només mesura les intel·ligències pròpies del sistema escolar tradicional.

El nostre sistema escolar és bàsicament lingüístic i matemàtic, per tant queda patent que hi ha més habilitats que no només la lingüística i la matemàtica, tal i com s'exposa al primer paràgraf.

Per tot lo anteriorment exposat el projecte es fonamenta en **LA TEORIA DE LES INTEL·LIGÈNCIES MÚLTIPLES DE GARDNER (1995).**

Com alternativa als tests d'intel·ligència tradicional Gardner proposa la teoria de les intel·ligències múltiples (IM), segons la qual, les competències cognitives queden millor descrites en termes d'un conjunt d'habilitats.

"Una intel·ligència implica una habilitat necessària per resoldre problemes o per elaborar productes". Hi ha d'haver una base genètica, però després s'ha de produir una educació adequada per desenvolupar aquest potencial. Per exemple; Mozart va arribar a ser un gran geni musical, però hi va haver dos factors potencial i una educació en cort del Emperador.

Doncs bé, aquesta intel·ligència, en part adquirida i en part genètica, és pot manifestar en vuit àrees diferents. El normal és que cadascun de nosaltres tingui més desenvolupades tres o quatre d'aquestes vuit intel·ligències, que a continuació definim, i poc o res de les altres quatre o cinc.

En la teoria de les IM es distingeixen vuit intel·ligències: musical, cinètico-corporal, lògica- matemàtica, lingüística, espacial, ecològica, interpersonal i intrapersonal.

A continuació tractarem cadascuna de les diferents intel·ligències:

- **Lingüística i matemàtica**

La intel·ligència lingüística és l'habilitat d'utilitzar el idioma matern. La capacitat d'expressar amb claredat i encert allò que volem dir.

La intel·ligència matemàtica o abstracta és la capacitat d'entendre relacions abstractes. Aquesta intel·ligència és la de científics, matemàtics, etc.

Com s'ha comentat amb anterioritat, són aquestes dues intel·ligències les úniques que pràcticament trobem en el nostre sistema educatiu actual. No tan sols a primària, secundària i batxillerat succeeix això sinó també a la Universitat on les carreres es separen en lletres i ciències. No sabem d'on sorgeix aquesta simplificació però potser quan la escola es va fer pública i gratuïta, es va decidir que el bàsic era saber llegir i escriure i "fer comptes" i des de aquí es va anar desenvolupant en sistema educatiu actual.

- **Espacial**

La intel·ligència espacial és la capacitat genètica, que després es desenvolupa amb l'entrenament adequat, per formar-se un mapa mental del espai i situar-se en aquell espai.

Es la capacitat per orientar-se, essencial per pilots aeris com nàutics i terrestres i la capacitat de "veure" els cossos al espai, visió necessària els artistes plàstics com per exemple pintors, escultors i arquitectes, etc.

- **Cinètica- corporal**

És el talent per manegar el propi cos. Habilitat necessària per conduir el cos al caminar, córrer, ballar, practicar qualsevol esport, etc.

És una intel·ligència pròpia de artesans, esportistes i ballarins.

Per exemple un cirurgià necessitarà una bona intel·ligència abstracta o científica però també necessitarà la intel·ligència cinètica per ser destre amb les mans.

- **Musical**

És l'habilitat d'entendre i gaudir de la música i reproduir-la amb la pròpia veu o amb algun instrument.

Per tocar un instrument s'ha de tenir la intel·ligència musical però també la cinètica.

- **Natural o ecològica**

Capacitat o habilitat de sintonitzar amb la naturalesa no humana (animals, arbres, mar, muntanyes, etc) i d'entendre-la i saber-ne catalogar-la.

- **Intrapersonal**

És la capacitat natural, enfortida després per la educació i la pràctica, per entendre'ns a un mateix, controlar-se i motivar-se.

Es construeix a partir de la capacitat d'establir distensions entre les persones. Especialment distingir matisos en els seus estats d'ànims, motivacions, intencions, etc.

Aquesta intel·ligència es refereix al coneixement dels aspectes interns d'una persona: el accés a la pròpia vida emocional, l'avaluació de la pròpia gamma de sentiments, capacitat de discriminar entre les emocions, donar-li'n nom, la capacitat de recórrer a les emocions com a medi per a interpretar i dirigir la pròpia conducta.

La mencionada intel·ligència permet comprendre's i treballar amb nosaltres mateixos.

- **Interpersonal**

És la capacitat de posar-se en el lloc dels altres i relacionar-se bé amb ells. De certa manera, és la mateixa intel·ligència intrapersonal, però ara està exercida cap a fora: saber comprendre a la resta de persones, saber ajudar-los a controlar-se, saber motivar-nos quant no ho estan.

Aquesta intel·ligència permet comprendre i treballar amb els altres.

Aquesta dues últimes, la intrapersonal i interpersonal, són les que donen objecte a aquest projecte ja que són les que necessiten els alumnes per relacionar-se i fer-se persones ja que són les pròpies emocions i les dels altres.

2.3 OBJECTIUS ESPECÍFICS

A continuació s'esmentaran els objectius del programa que s'organitza a través de les cinc competències emocionals.

A partir de l'anàlisi de necessitats i la seva prioritització (apartat 1.3) es formula l'objectiu a aconseguir i posteriorment al bloc de contingut al qual pertany.

NECESSITAT	OBJECTIU	BLOC DE CONTINGUT
Dèficit en actituds tolerants	Potenciar i consolidar actituds de respecte i tolerància	COMPETÈNCIA SOCIAL
Capacitat per gestionar i resoldre conflictes	Adquirir l'habilitat de la comprensió empàtica en les relacions	COMPETÈNCIA SOCIAL
Millora en l'habilitat de regular les emocions	Desenvolupar l'habilitat de regular les emocions	REGULACIÓ EMOCIONAL
Dèficit en retardar les gratificacions	Desenvolupar la capacitat per retardar les gratificacions	REGULACIÓ EMOCIONAL
Dèficit per tolerar la frustració	Acceptar la frustració	REGULACIÓ EMOCIONAL
Acceptació d'un mateix	Millorar l'equilibri personal	AUTONOMIA PERSONAL
Augment de la capacitat d'esforç i motivació pel treball	Potenciar estratègies pel desenvolupament de la capacitat d'esforç i motivació envers el treball	AUTONOMIA PERSONAL
Fixació d'objectius adaptatius	Fixar objectius possibles	COMPETÈNCIA PER LA VIDA
Benestar	Afavorir el benestar i fluir	COMPETÈNCIA PER LA VIDA
Adquirir un major coneixement de les emocions pròpies	Conèixer i entendre les pròpies emocions	CONSCIÈNCIA EMOCIONAL

**Ser empàtics,identificant
les emocions dels altres**

Comprendre les
emocions dels altres

CONSIÈNCIA
EMOCIONAL

2.4 BLOCS DE CONTINGUT

Els continguts del programa d'educació emocional aplicat giren al voltant de cinc eixos temàtics: consciència emocional, regulació emocional, autoestima, habilitats socioemocionals i habilitats de vida. Cada un d'ells es presenta per separat, però hem de contemplar la seva concepció conjuntament; no haurien de ser blocs concebuts com a compartiments independents. Aquests són els cinc blocs temàtics a treballar, amb els seus respectius continguts:

CONTINGUTS DEL PROGRAMA D'EDUCACIÓ EMOCIONAL

Habilitats socioemocionals.- Habilitats socials bàsiques. Comportament passiu i agressiu. Assertivitat. Entrenament assertiu. Negociació. Solució de conflictes. Mediació.

Regulació emocional.- Maneig de les emocions. Tolerància a la frustració. Autocontrol de la impulsivitat. Maneig de la ira i del comportament agressiu. Retard de gratificacions.

Autonomia emocional.- Autoconcepte, autoconfiança.

Habilitats de vida i benestar.- Emocions, benestar subjectiu i qualitat de vida. Aprendre a fluir.

Consciència emocional.- Auto observació i reconeixement de les emocions. Comprensió de las causes i conseqüències de les emocions. Avaluació de la intensitat de les emocions. El llenguatge i l'expressió de les emocions. Reconeixement de les emocions dels altres. Actitud positiva davant la vida. Estratègies de regulació emocional.

En aquest apartat pretenem fonamentar els grans blocs de continguts del nostre programa d'educació emocional, tant des de la perspectiva teòrica com educativa, tal com proposa Bisquerria (2003) i Renom (2004).

- **Habilitats socioemocionals**

Constitueixen un conjunt de competències que faciliten les relacions interpersonals. Les relacions socials estan totalment vinculades a les emocions. L'escolta i la capacitat d'empatia obren la porta a actituds prosocials, que se situen a les antípodes d'actituds racistes, xenòfobes o masclistes, que tants problemes socials ocasionen. Aquestes competències socials predisposen a la constitució d'un clima social favorable al treball en grup productiu i satisfactori.

Generar empatia significa posar-se en el lloc de l'altre, fer nostres els sentiments i emocions dels altres. L'empatia es construeix sobre la consciència emocional; com més ens coneguem nosaltres mateixos, més podrem reconèixer les emocions dels altres.

Les habilitats socioemocionals consisteixen a reconèixer les emocions dels altres; saber ajudar altres persones a sentir-se bé; desenvolupar l'empatia; saber estar amb altres persones, respondre als altres, mantenir unes bones relacions interpersonals (comunicació, cooperació, col·laboració, treball en equip, resolució de conflictes de la vida quotidiana, etc.). Alguns aspectes concrets que cal contemplar:

- Habilitats de relació interpersonal: expressivitat, comunicació, cooperació i col·laboració social.
- L'empatia.
- Relacions positives amb els altres.
- Estratègies per a la resolució de conflictes.
- Establiment de relacions de grup.

- **Regulació emocional**

Probablement sigui l'element essencial de l'educació emocional. Convé no confondre la regulació (i altres termes afins: control, maneig de les emocions) amb la repressió. La tolerància a la frustració, el maneig de la ira, la capacitat de retardar gratificacions, les habilitats d'afrontament en situacions de risc (inducció al consum de drogues, violència, etc.), el desenvolupament de l'empatia, etc., són components importants de l'habilitat d'autoregulació. Algunes tècniques concretes són: diàleg intern, control de l'estrès (relaxació, meditació, respiració), autoafirmacions positives; assertivitat; reestructuració cognitiva; imaginació emotiva, atribució causal, etc. Alguns aspectes concrets que cal contemplar:

- Utilització d'estratègies d'autoregulació emocional: expressar els sentiments, diàleg, la distracció, relaxació, assertivitat, etc.
- Regulació de sentiments i impulsos.
- Tolerància a la frustració.

- **Autonomia personal**

L'autoconcepte ens serveix per valorar i reconèixer les pròpies habilitats i limitacions, sense sentiments de rebuig. L'acceptació d'un mateix implica acceptar tant els aspectes positius com els negatius. La imatge que un té de si mateix (autoconcepte), és un pas necessari per al desenvolupament de l'autoestima. Un cop ens coneixen i sabem com som, per dins i per fora, podem aprendre a acceptar-nos i a estimar-nos (autoestima). És per això que comencem a treballar l'autoconcepte per poder arribar a l'autoestima. Alguns aspectes concrets que cal contemplar:

- Noció d'identitat: coneixement d'un mateix.
- Manifestació de sentiments positius vers un mateix i confiança en les pròpies possibilitats.
- Valoració positiva de les pròpies capacitats i limitacions.
- Estils de conducta i autoestima.
- Adquisició de confiança en un mateix.

- **Habilitats de vida i benestar**

Suposa la capacitat d'adoptar comportaments apropiats i responsables de solució de problemes personals, familiars, professionals i socials. Tot això de cara a potenciar el benestar personal i social.

En aquest bloc ens referim al maneig constructiu de les situacions de la vida, competències necessàries per a una vida efectiva, comportaments operatius...

Capacitats específiques requerides per executar una tasca de manera competent en una situació donada, el que porta a experimentar benestar subjectiu en la vida quotidiana, en el temps de lleure, en el treball, en la família i en les activitats socials.

Es tracta d'habilitats per afrontar situacions de conflicte, recursos que tota persona hauria de dominar per superar les crisis i conflictes que la vida comporta.

En definitiva, recursos que ajuden a organitzar una vida sana i equilibrada, que afavoreixen un major benestar a mesura que s'experimenten emocions positives.

Alguns aspectes concrets que cal contemplar:

- Habilitats d'organització (del temps, treball, tasques quotidianes).
- Capacitat d'escolta de forma activa.

- Desenvolupament personal i social.
- Habilitats en la vida familiar, escolar i social.
- Actitud positiva davant la vida.
- Valoració de l'esforç.
- Característiques personals.
- Sentit de l'humor.
- Percepció positiva i gaudi del benestar.
- Maduresa i integritat.

- **Consciència emocional**

Consisteix a conèixer les pròpies emocions i les emocions dels altres. Això s'aconsegueix a través de l'autoobservació i de l'observació del comportament de les persones que ens envolten. Suposa la comprensió de la diferència entre pensaments, accions i emocions; la comprensió de les causes i conseqüències de les emocions; l'avaluació de la intensitat de les emocions; el reconeixement i ús del llenguatge de les emocions, tant en comunicació verbal com no verbal.

Assimilar el concepte de les pròpies emocions és la competència emocional fonamental, base del procés emocional. Alguns aspectes concrets que cal contemplar:

- Adquisició de vocabulari emocional.
- Identificació del les pròpies emocions i sentiments.
- Utilització del llenguatge verbal i no verbal com a mitjà d'expressió emocions.
- Reconeixement dels sentiments i emocions dels altres.
- Presa de consciència del propi estat emocional.

2.5 ACTIVITATS

En aquesta secció del projecte trobarem per a cada competència emocional tres activitats per a realitzar amb els alumnes.

Cada activitat constarà de les següents parts: objectius, procediment, recursos, temporalització, observacions, etc.

- **Competència social o habilitat social**

ACTIVITAT 1: DECISIONS SENSE ERRADES ²

Sovint tenim que prendre decisions i una decisió és una elecció entre alternatives. Cada vegada que escollim una alternativa d'entre varies estem prenent una decisió. No fer res és una alternativa que podem escollir en una situació qualsevol, però tenim que tindre present que al no fer res també estem prenent un decisió. El caràcter impulsiu d'algunes persones també poden determinar aquest procés. Es precis, per prendre correctament una decisió, ser conscients de les emocions que intervenen i interfereixen en aquest procés.

Objectius

- Mostrar que al prendre una decisió és necessari l'avaluació d'alternatives.
- Demostrar que una elecció, fruit d'una reflexió, produeix resultats satisfactoris.
- Ensenyar el mètode d'anàlisi d'alternatives.
- Tenir consciència de les emocions que intervenen en la presa de decisions.

Procediment

S'han de fer les activitats en el ordre que aquests es plantegen, de manera que incentivin a la reflexió dels alumnes en la tercera activitat on desemboca aquesta activitat.

Recursos

- Fitxa de les tres activitats.

² Adaptació de Casas, Emma i et al. (2007). "Decisiones sin equivocaciones". M. Cuadrado (coord.). *Educación emocional. Programa de actividades para la Educación Secundaria Obligatoria*. (pp. 187-190).

Temporalització

Una sessió de 60 minuts dividida en 15 minuts per a la presentació i 15 minuts per a cada activitat.

Observacions

En aquesta activitat es fomenta el pensament causal, l'alternatiu, conseqüencial, de perspectiva i de mitjà fi.

S'ha de fer reflexionar als alumnes que abans de prendre una decisió hem de saber com em arribat fins a la necessitat de prendre la decisió (pensament causal), sospesar quines alternatives tinc i quines conseqüències poden tenir (pensament alternatiu i conseqüencial). També necessitem posar-nos en la pell de les altres persones que poden intervenir en la decisió (pensament de perspectiva) i per últim saber els recursos que tinc per assolir els meus objectius (pensament mitjà fi).

Activitat 1 “Decisions sense errades”

1. Col·loca una creu a l'esquerra de les situacions que tu consideres que requereixen prendre una decisió.
 - a. Llegir un llibre.
 - b. Anar al cinema.
 - c. Patir un accident.
 - d. Aprovar un examen.
 - e. Suar sota el sol.
 - f. Creuar el carrer.
 - g. Permetre el batec del cor.
 - h. Plorar de pena.

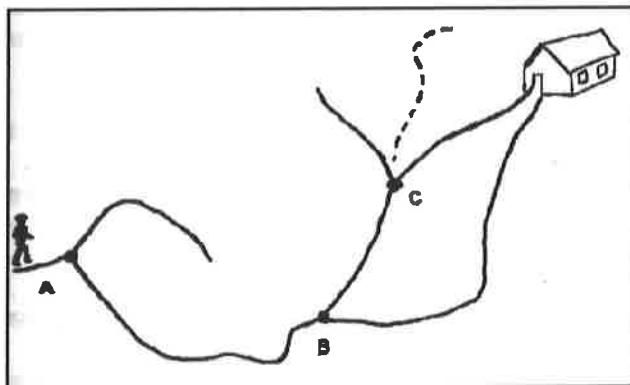
2. Anota ara una situació que no requereixi prendre una decisió. No utilitzis cap de la llista anterior.

3. Anota ara una situació que si requereixi prendre una decisió. No utilitzis cap de la llista anterior.

4. Un home anava caminant pel carrer quan va veure una cartera al terra. La va recollir i se la va fica en la butxaca.
 - a. Va prendre una decisió?
 - b. Quines emocions va experimentar?
 - c. Escriu altres tres cosses que va poder fer:

Activitat 2 "Decisions sense errades"

Vet aquí un mapa. Observa'l cuidadosament i respon a les preguntes que es fan a continuació.



1. Quantes alternatives té la persona en el punt A?
2. Quantes alternatives bones té la persona en el punt A per arribar a casa?
3. Quantes alternatives té la persona en el punt B? Quines són bones?
4. Quantes alternatives bones té la persona en arribar al punt C?
5. Quin serà el desenllaç si la persona escull el camí de línees retallades a partir del punt C?

Activitat 3 "Decisions sense errades"

Anem a analitzar una decisió important: Vull continuar estudiant?

a) Avantatges de continuar estudiant:

b) Avantatges de no estudiar:

A partir d'ara a cadascuna de les avantatges les anomenarem variables.

Pas 1: fes una llista de les variables en la taula de sota en el ordre d'importància que tenen per tu associades a una emoció (s'ha de ser conscients de l'emoció que pot potenciar la decisió o impedir-la). La més important deu ser la primera, la menys important deu ser l'última.

Variable	Emoció	Importància	Estudiar	No estudiar

Pas 2: assigna valors d'importància a cada variable de la teva taula (com mínim 5 variables).

Pas 3: per a cada variable determina quina alternativa prefereixes (estudiar o no estudiar).

Pas 4: determina conjuntament l'alternativa que prefereixes.

ACTIVITAT 2: L'AVINGUDA COMPLICADA ³

Els problemes que es plantegen en la vida poden solucionar-se de mode individual o bé en col·laboració amb un grup. En múltiples experimentacions i en la llarga tradició del treball en grup s'ha demostrat que el treball dona millor i més ràpids resultats. Al mateix temps el treball cooperatiu crea tensions emocionals que s'han d'aprendre i conèixer i controlar per poder millorar el treball en grup.

Objectius

- Mostrar l'eficàcia del treball en equip.
- Reflexionar sobre les tensions que es generen quan es treballa en grup.

Procediment

La tasca del grup consisteix a trobar un mètode de treball que resolgui amb la màxima rapidesa el problema que es proposa.

1. El professor forma grups de 5 a 7 persones i entrega a cada participant un còpia del text " La avinguda complicada".
2. Cada grup intenta solucionar el problema.
3. Seguint la informació del text, la solució final deurà ser presentada cada una de les cinc coses amb les seves característiques de color, propietari, cotxe, beguda preferida i el seu animal domèstic.
4. Guanyarà el grup que primer presenti la solució del problema.
5. Al final, cada grup fa una avaluació sobre la participació de cadascun, i del conjunt, en la tasca que han realitzat: tensions, emocions, problemes més importants, sentiments.

³ Casas, Emma i et al. (2007). "La avenida complicada". M. Cuadrado (coord.), *Educación emocional. Programa de actividades para la Educación Secundaria Obligatoria*. (pp. 191-192).

6. El professor podrà reunir el grup classe per fer, entre tots, comentaris i aportacions al viscut.

Recursos

- Text del problema " L'avinguda complicada".
- Paper i bolígraf.

Temporalització

Una sessió de 60 minuts: 10 minuts pel plantejament del problema, 30 per a la solució d'aquest i els últims 20 minuts per a comentaris i la reflexió conjunta.

Text " L'avinguda complicada"

En aquesta "Avinguda complicada" hi ha cinc cases numerades: 801, 803, 805, de esquerra a dreta. Cada casa es caracteritza per un color diferent, per disposar d'un cotxe de marca determinada, per una beguda preferida, per una nacionalitat i per un animal domèstic diferent. S'ha d'associar totes les característiques adjuntes a la casa que pertanyen. Les informacions que possibiliten la solució són les següents:

- Les cinc cases estan localitzades en la mateixa avinguda i en la mateixa vorera.
- El francès viu en la casa vermella.
- L'anglès té un cotxe Mercedes.
- L'alemany té un cadell.
- El suec beu Coca-Cola.
- Els conills estan a la mateixa distància del Cadillac que de la cervesa.
- Els gats no beuen ni cafè ni habiten en la casa blava.
- En la casa verda no es beu whisky.
- La vaca és veïna de la casa on es beu coca- cola.
- La casa verda té com veïna la casa de la seva dreta que és gris.
- L'anglès i l'alemany són veïns.
- El propietari del Volkswagen cria conills.
- El Chevrolet pertany a la casa vermella.
- Es beu Pepsi-Cola en la tercera casa.
- L'holandès és veí de la casa blava.

- El propietari del Ford beu cervesa.
- El propietari de la vaca és veí del propietari del Cadillac.
- El propietari del Chevrolet és veí del amo del Cadillac.

ACTIVITAT 3: PRIMER ESCOLTAR, DESPRÉS PARLAR ⁴

En una conversació s'ha de considerar dos habilitats fonamentals : saber parlar i saber escoltar. La relació entre parlar i escoltar és important degut a que la conversació és un joc continuat en el qual el que es diu està relacionat amb el que s'escolta i a l'inversa. Al mateix temps, en no escoltar correctament comporta respostes errònies que el nostre interlocutor pot interpretar de mode negatiu i generar problemes emocionals. D'aquí l'importància que té el aprendre a escoltar correctament i descobrir perquè a vegades no ho fem.

Objectius

- Descobrir la dificultat d'escoltar atentament.
- Reconèixer el fenomen de la escolta selectiva.
- Reflexionar sobre la necessitat d'escoltar atentament com mitjà imprescindible per mantindre una conversació fluida.

Procediment

1. Es necessiten sis voluntaris. Quatre surten de classe. Els altres dos es situen davant del grup i es reparteixen els següents papers: un és un oient i el altre és el narrador. El narrador explica al oient un fet, una aventura, un succés o una història que pot ser inventada o real. El company escolta atentament sense interrompre ni demanar explicacions. La història es grava en un cd o cassette.
2. Quan s'hagi explicat la història, es fa entrar a un dels voluntaris que estaven fora de classe. Llavors el alumne que era oient fa ara de narrador i li explica la història segons ell recorda. D'aquest mode van

⁴ Casas, Emma i et al. (2007). "Primero escuchar, segundo hablar". M. Cuadrado (coord.). *Educación emocional. Programa de actividades para la Educación Secundaria Obligatoria*. (pp. 205-206).

entrant tots els voluntaris. Al final de l'activitat s'escolta la història original gravada en el casset o cd.

Recursos

- Aparell per gravar veu i després reproduir-la (gravadora de cassette o ordinador, etc).

Temporalització

Una sessió de 60 minuts.

Observacions

L'elecció de voluntaris pot ser difícil segons la dinàmica i la quantitat d'alumnes del grup. El professor de manera indirecta, pot facilitar que surtin voluntaris decidits i amb certa capacitat verbal.

Habitualment cada narrador va desfigurant la història original. Possiblement aquest fet causarà hilaritat a la resta del grup. S'ha de controlar i garantir que cada narrador pugui exposar la història. En aquest sentit es fonamental per a l'activitat escoltar el mode conjunt la història original i treure'n conclusions.

Suggeriments de històries possibles:

- Una excursió o aventura sorpresa.
- Un conflicte domèstic o escolar.
- El argument d'una novel·la o pel·lícula.
- La narració d'una conversació escoltada en el carrer o altre lloc.
- Un somni.

- Regulació emocional

ACTIVITAT 1: CONTROLA'T ⁵

Diàriament experimentem emocions que són poc agradables i que ens influeixen en la nostra forma de pensar i actuar. Aquesta activitat ajudarà a l'alumnat a conèixer un mica més i a controlar les emocions negatives.

Objectius

-Identificar estratègies per a controlar els nostres actes i sentiments en situacions d'estrès, enuig i por.

Procediment

Treball en grup

1. Es divideix la classe en grups i es nombra a un secretari i a un moderador en cada grup. El secretari haurà de prendre nota de les idees que vagin sorgint al llarg de l'activitat i sessió i al final del debat exposarà a la resta de la classe. El moderador serà qui organitzi les discussions, donarà la paraula a qui vulgui parlar, i animarà al grup a participar.
2. Es tracta de compartir un mateix significat de ESTRÈS, ENUIG I POR. Per fer-ho poden consultar el diccionari. Es poden confeccionar unes targetes en les que el reculli la definició de cada paraula. Una vegada ja es tenen les definicions, el professor pot plantejar preguntes per orientar el debat, del tipus:
 - a. En quines situacions heu experimentat aquestes emocions?
 - b. Com heu respost davant cadascuna d'elles?
 - c. Que em podem aprendre de cada una d'aquestes experiències?

⁵ López, Èlia i et al. (2007). "Contrólate". E. López (coord.). *Educación emocional. Programa de actividades para la Educación Secundaria Obligatoria*. (pp. 145-147).

3. A continuació, els alumnes hauran de citar algunes estratègies per manegar adequadament aquestes emocions: ESTRÈS, ENUIG I POR.

Treball amb el grup classe

4. Posteriorment es pot obrir un debat sobre l'esforç i el autocontrol personal davant aquestes emocions.

Recursos

- Full de treball.
- Paper i llapis.
- Diccionari.

Temporalització

Pot realitzar-se en una sessió de 60 minuts, tot i que dependrà en funció del número d'alumnes de la classe.

El temps ha de ser suficient perquè tots els grups puguin exposar les idees i experiències.

Observacions

Pot ser convenient que el alumnat respongui primer individualment les preguntes i posteriorment la posada en comú amb la resta del grup.

Full de treball: " CONTROLA'T "

Quina és la definició de?

- ESTRÈS
- POR
- ENUIG

1. En quines situacions heu experimentat aquestes emocions?
2. Com heu respost davant cadascuna d'elles?
3. Que em podem aprendre de cada una d'aquestes experiències?
4. Menciona alguna estratègia per manegar adaptativament aquestes emocions:
 - a. ESTRÈS
 - b. POR
 - c. ENUIG

5. Conclusions del debat del grup classe.

ACTIVITAT 2: A VEGADES S'HA DE POSPOSAR LA RECOMPENSA ⁶

Deixar-nos portar pels impulsos del moment pot dificultar que assolim les fites que ens hem proposat.

Objectius

- Descobrir que és l'autocontrol i com aquesta estratègia ens facilita assolir aquells objectius que ens hem proposat.
- Veure com una situació adversa aparentment pot tornar-se favorable.

Procediment

Treball individual

1. L'alumne ha de llegir en silenci el text de Ulisses y el _____.
2. A continuació observaran el qüestionari referent al text.

Treball en grup

3. Els alumnes, agrupats en grups de 3-4 alumnes, posaran en comú les seves opinions del text i el qüestionari.
4. Recolliran per escrit les opinions que hagin aparegut en la discussió amb la resta de companys de grup.

Treball amb el grup classe

5. El portaveu de cada grup farà un resum de les diferents opinions i les exposarà a la resta de la classe.

⁶ Pascual, Vicent i et al. (2007). "A veces hay que posponer la recompensa". V. Pascual (coord.). *Educación emocional. Programa de actividades para la Educación Secundaria Obligatoria*. (pp. 161-166).

Treball individual

6. L'alumne llegirà en silenci el segon text que se li proposa, i respondrà al qüestionari d'aquest segon text.

Treball amb el grup classe

7. Es farà una posada en comú sobre el significat que se li atribueix a la frase " posposar la recompensa ".

Recursos

- Qüestionaris i textos.
- Paper i llapis.

Temporalització

Una sessió de 60 minuts.

Observacions

Es busca que l'alumnat descobreixi la importància que té l'autocontrol de les seves actuacions per aconseguir els seus objectius tant en la vida acadèmica, com en la vida social o inclús en algun esport de competició.

Per mitjà del segon objectiu es pretén que l'alumnat s'iniciï en la resistència a l'adversitat, primant la motivació del procés sobre la motivació de la fita.

Text 1 " A vegades s'ha de posposar la recompensa "

Ulisses y el _____.

"Cogiéndole la mano, y con una voz suave y persuasiva: Circe, la de las divinas trenzas, avisa a Ulises de los peligros que cuando iniciase la navegación le acecharían al pasar por delante de las costas de la isla de las Sirenas. —Sus cantos son dulces y deliciosos—, le dijo, —poderosamente seductores. Si tú y tus hombres os dejáis embriagar por ellos y cometéis la imprudencia de aproximaros a las playas de su isla quedaréis retenidos y os controlarán de tal forma, que jamás podrás alcanzar tu objetivo más dulce y deseado: volver a tu patria y fundirte en estrechos abrazos con Penélope.—

Ulises escuchó con atención los consejos de Circe y le aseguró que él, curtido como estaba en la adversidad, sería capaz de dominarse. No dudaba Circe de las habilidades de Ulises para privarse momentáneamente de un placer inmediato con tal de poder alcanzar un objetivo aplazado, pero más placentero. Pero conocía también que el intenso atractivo del canto de las Sirenas podía anular sus esfuerzos de autocontrol y hacerle olvidar las prudentes advertencias. Por esto, le sugirió a Ulises algunas estrategias que harían más efectivas sus buenas intenciones y su capacidad para dominarse.

Le aconsejó, al efecto, que pasase por delante de la isla sin detenerse y que, incluso antes de llegar a las inmediaciones, sus hombres se taparan bien las orejas con cera para no oír sus cantos. Y en cuanto a él, si deseaba darse el gusto de oír el delicioso canto, haría que sus hombres lo ataran muy bien al palo de la nave, y tendría que advertirles muy seriamente que aunque les suplicase o mandara, ellos no lo desatarían, porque si lo hicieran podría ser irreprimible la tentación de dirigir la nave hacia las playas de las cuales salen las dulces voces.

Al amanecer soltaron amarras, se hicieron a la mar, y la nave llegó a la isla de las Sirenas. Ulises y sus hombres pusieron en práctica el plan aconsejado por Circe. Las Sirenas, advertidas de su presencia, se entregaron a sus cantos melódicos.

Ulises pudo comprobar el impacto emocional tan vehemente que le producían en su corazón aquellas voces. Observó su irreprimible deseo de seguir escuchándolas, incluso llegó a hacer señales suplicando a sus hombres que lo desataran, pero éstos no hicieron nada, ayudándolo así a dominarse. Para hacer más soportable la privación del placer de aproximarse, pensaba en la habilidad que estaban mostrando sus hombres y pensaba, sobretodo, en la recompensa más bella: Penélope. Se sentía satisfecho de poder contar con los recursos y la compañía de sus hombres, y orgulloso de ser valiente, prudente e ingenioso, el Ulises que todos conocían y que todos esperaban que continuara siendo. Ulises, lo estás haciendo bien, te mereces la recompensa final, se decía a sí mismo.

Y cuando la nave se alejó de la isla de las Sirenas, Ulises comprobó que sus habilidades para darse ánimos y los cambios realizados en su entorno habían sido efectivos. Había evitado hábilmente los riesgos de quedarse para siempre retenido en la pradera de la isla de las Sirenas donde habría esperado la llegada de la muerte calcinado por el sol. Había valido la pena seguir los consejos de Circe."

Costa, M. y López, E. (1996). *Manual para la educación social*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.

Qüestionari del text 1

1. Completa el títol.
2. Què et suggereix aquesta faula?
3. Què entens per autocontrol?
4. Descriu en una situació de la teva vida ordinària, fora del institut, en la qual hagis hagut d'aplicar alguna estratègia d'autocontrol.
 - a. Quina va ser la teva recompensa?
 - b. Què vas sentir?
 - c. Quina conclusió vas obtenir?

5. Descriu una situació viscuda al institut en la qual hagis hagut d'aplicar alguna estratègia d'autocontrol.

- a. Quina va ser la teva recompensa?
- b. Què vas sentir?
- c. Quina conclusió vas obtenir?

Text 2 " A vegades s'ha de posposar la recompensa "

Tot el que succeeix a la vida pot prendre's com una sort o una desgràcia, tot depèn del que passi a continuació.

Parábola china

“Érase una vez un pobre niño que estaba sentado en la calle, frente a su casa. Estaba muy triste porque lo que más deseaba en el mundo era un caballo, pero no tenía dinero para comprarlo. Justamente ese día pasó por allí una manada de caballos, el último, incapaz de acompañar al grupo, era un potrillo. El dueño de la manada sabía cuál era el mayor deseo del niño y le preguntó si quería el potro. Sonriendo de felicidad, el niño lo aceptó.

Un vecino que había presenciado la escena fue corriendo a ver al padre del niño y le dijo: “¡Menuda suerte tiene tu hijo! Quería un caballo y ha pasado un hombre y le ha regalado uno”. El padre lo miró y respondió: “Tal vez sea una suerte o tal vez sea una desgracia”.

El niño cuidó del potro con cariño mientras crecía, pero un buen día, cuando ya era un hermoso caballo, huyó. En esa ocasión, el vecino le dijo al padre: ¡Qué mala suerte ha tenido tu hijo! Cuida del caballo desde pequeño, y cuando crece, se le escapa”. El padre respondió lo mismo: “Tal vez sea una suerte o tal vez sea una desgracia”.

Pasó el tiempo y un día el caballo volvió seguido de una manada salvaje. El niño, que se había convertido en un muchacho, consiguió capturarlos y se quedó con ellos. El vecino entrometido volvió a decirle al padre: “¡Realmente tu hijo tiene suerte! Cría un potro, se le escapa, ¡y vuelve a casa con una manada!” El padre miró al vecino y respondió como siempre: “Tal vez sea una suerte o tal vez sea una desgracia”.

Tiempo después, el muchacho estaba domando uno de los caballos cuando se cayó y se rompió una pierna. El vecino, que andaba cerca, le dijo entonces al padre: “¡Esto sí que es mala suerte! El caballo huye, vuelve a casa con una manada salvaje, y tu hijo, después de un tiempo de felicidad, se pone a domar a los animales y se rompe una pierna”. El padre, con la misma tranquilidad de siempre, le contestó: “Tal vez sea una suerte o tal vez sea una desgracia”.

Días más tarde, el reino en el que vivían declaró la guerra al reino vecino, y llamaron a las armas a todos los jóvenes, menos al muchacho, porque tenía la pierna rota. El vecino, desesperado porque habían reclutado a su hijo, se lamentó al padre del joven: “Tu hijo sí que tiene suerte. Bendita la hora en que se rompió la pierna”. El padre lo miró fijamente y le dijo: “Tal vez sea suerte o tal vez sea una desgracia”.

Ribeiro, L. (1997). Los pies en el suelo y la cabeza en las estrellas. Barcelona: Urano.

Qüestionari del text 2

1. Quants personatges apareixen en el text?
2. Posa noms propis al personatges.
3. Quins són els successos que descriu el text?
4. Classifica els successos com positius o negatius. Per fer-ho has de fixar-te en cadascun dels personatges i classificar els successos des de els seus diferents punts de vista.
5. Hi ha algun personatge que practica la estratègia de posposar la recompensa?
6. Quins són, segons el teu propi criteri, les emocions que sent cadascun dels personatges de la història?
7. Finalitza la història proposant un final positiu per tots els personatges.

ACTIVITAT 3: AGAFA AIRE... ⁷

Al llarg del dia, ens trobem en situacions que ens proporcionen inestabilitat i ens produeixen tensions. Practicar una tècnica que ens ajudi a tranquil·litzar-nos i a alliberar-nos d'elles, es fa cada vegada més imprescindible.

Objectius

- Adquirir una tècnica de la respiració profunda per afrontar situacions en les quals estem a punt de perdre o perdem el control.

Procediment

Els alumnes es col·locaran en una posició còmoda de tant que el tutor les explica els passos a seguir:

⁷ Adaptació de López, Èlia i et al. (2007). "Coge aire...". E. López (coord.). *Educación emocional. Programa de actividades para la Educación Secundaria Obligatoria*. (pp. 156-157).

" Estirat cap per munt, sobre la catifa o manta. Flexiona els genolls i separa els peus aproximadament un pam. Comprova que la columna vertebral està recta.

Cerca tensions al teu cos. Observa com sents el teu cos i si notes algunes tensió en ell.

Col·loca la mà esquerra sobre el ventre i la dreta sobre el pit. Inspira lentament pel nas i emplena el ventre d'aire. Observa com la mà esquerra puja, mentre que la dreta puja molt poc.

Espira l'aire per la boca de forma suau i lenta. Fes respiracions llargues, lentes i profundes que facin pujar i baixar el ventre. Concentra't en la sensació de respirar només. Continua l'exercici durant 5 o 10 minuts, i examina, al final de cadascuna de les respiracions profundes, si tens alguna tensió al teu cos. "

Recursos

- Catifa o manta.
- Equip de música.
- Música de relaxació.
- Aula amb espai per realitzar la sessió.

Temporalització

Activitat aproximadament de 20- 30 minuts. Repetir l'activitat durant varies sessions.

Observacions

Abans de realitzar l'activitat amb alumnes seria necessari que el tutor les hagués practicat amb anterioritat.

Per aprendre aquest exercici es necessària la pràctica d'una o dues vegades al dia durant un parell de setmanes. Una vegada s'ha après es pot practicar assegut, de peu, etc.

Seria necessària una aula on els alumnes es poguessin acomodar el millor possible.

ACTIVITAT 1: COMPARTEIXO EL MEU INTERIOR ⁸

El primer per auto conèixer a un mateix es tenir un bon concepte d'un mateix, sinó és així pot ennuvol·lar-se la visió que es té d'un mateix, i enfosquir la visió que tenim de la resta de persones.

Objectius

- Ajudar a un company a ser estimat i ser competent.
- Auto ajudar-se a un mateix i ser competent.

Procediment

Treball individual

1. Els alumnes han de llegir en silenci les definicions de autoestima que s'inclouen en el annexa i en el qüestionari "Sóc jo". Seguidament s'auto apuntaran totes els aspectes que figuren en ell. Han de emplenar els espais lliures proposant aspectes que ells consideren importants i auto apuntar-los de la mateixa forma.
2. El professor recollirà els qüestionaris en els que no deu figurar el nom, però sí un distintiu per que cada alumne pugui escollir el seu.

Treball en grup

3. Els alumnes s'agruparan en grups de 3-4 components. Haurien de portar un quadern de tutoria o una fulla en blanc en qual anotaran les conclusions a les que arribin.

⁸ Pascual, V. i et al. (2007). "Comparto mi interior". V. Pascual (coord.). *Educación emocional. Programa de actividades para la Educación Secundaria Obligatoria*. (pp. 171-174).

Treball amb el grup classe

4. El professor a continuació llegirà alguns qüestionaris en veu alta.

Treball en grup

5. Els alumnes han de realitzar un debat en el seu grup amb el objectiu de debatre solucions per que els alumnes, qüestionaris que s'han llegit, adquireixin estratègies que millorin la seva puntuació.

Treball amb el grup classe

6. El representant de cada grup exposarà a la resta de la classe les opinions que el grup ha consensuat, indicant els motius d'aquestes decisions.

Treball amb el grup classe

7. Els alumnes faran per escrit un resum de la sessió.

Recursos

- Annex i qüestionari.
- Paper i llapis.

Temporalització

Una sessió de 60 minuts.

Observacions

Tractem de treball components de les cinc camps que constitueixen la autoestima (André, C. i Lelord, F., 2000):

- Aspecte físic.
- Competències atlètiques.
- La popularitat entre iguals.
- La conformitat conductista.
- L'èxit escolar.

Partint de la auto reflexió individual s'arriba a fer un anàlisi de les autorreflexions dels companys, intentant veure les coses des de el seu punt de vista. Seguim la següent seqüència: anàlisi del problema, emocions involucrades i accions que s'han d'emprendre.

Annex " Comparteix el meu interior"

Definició d'autoestima:

"La medida en que una persona se aprueba y acepta a sí misma y se considera como digna de elogio, ya sea de una manera absoluta o en comparación con otros. (Argyle, 1972.)

Es el último paso que realiza una persona en el largo trayecto de integrar las valoraciones que recibe sobre sí mismo de su entorno familiar, escolar y social. Conocer el medio exterior, su yo reflexivo como diferente, las valoraciones de los demás, el concepto sobre sí mismo, emitir un juicio de valoración personal, son procesos que configuran el autoaprecio o desprecio personal para actuar en consecuencia. (Montané, J. i Martínez, M., 1994).

Es cómo nos vemos y si nos gusta o no lo que vemos. (Christophe André, 2000).

Qüestionari " Sóc jo"

Puntua de 0 a 20, segons el criteri, aquestes característiques relacionades amb l'autoestima.

De la casella 11 a la 17 estan buides, has d'anotar algunes característiques, que posseeixis o que creguis necessàries tenir o que t'agradaria tenir. També les has de puntuar.

1. Agrado als altres?	
2. Sóc bon/a esportista?	
3. Se defensar-me?	
4. M'aprecien els companys de classe?	
5. Em volen els companys en classe?	
6. Tinc molts amics?	
7. Em consideren, els meus professors, algú de fiar?	

8. Em consideren, els meus pares, algú de fiar?	
9. Em consideren, els meus companys, algú de fiar?	
10. Els meus resultats acadèmics són correctes?	
11.	
12.	
13.	
14.	
15.	
16.	
17.	
TOTAL	

ACTIVITAT 2: JO, EL QUE FAIG I EL QUE SÓC ?

El valor que té cadascun de nosaltres com a persona no està necessàriament relacionat amb el que es fa.

Objectius

- Reconèixer les influències socio-emocionals en el comportament.
- Comprendre la perspectiva dels altres.

Procediment

Treball individual

1. Els alumnes han de llegir un de els dos textos en silenci.
2. El orientador, professor, ha de comentar la importància de contestar els qüestionaris.

⁹ Pascual, V. i et al. (2007). "Yo, lo que hago y lo que soy". V. Pascual (coord.). *Educación emocional. Programa de actividades para la Educación Secundaria Obligatoria*. (pp. 77-80).

3. Entregar 10 targetes a cada alumne per que en cadascuna escriguin exemples d'accions que hagin fet en els últims mesos, com són: anar a classe de música, haver exposat treballs en classe, fer un examen molt important, acabar algun treball, parlar amb un amic que feia temps que no parlaven, etc.

Treball amb el grup classe

4. Dos alumnes voluntaris es col·locaran sobre la roba les targetes que han escrit.
5. Es demana a la resta de la classe que pensi en fets que aquests companys hagin realitzat durant els últims dies i, a partir d'ells, els defineixen com a persona.
6. A continuació, el professor desenganxa les targetes una a una i les va llegint.

Treball individual

7. Els alumnes contestaran el primer qüestionari.

Treball amb el grup classe

8. De forma aleatòria el professor demanarà a alguns alumnes que llegeixen els qüestionaris.
9. S'iniciarà un debat sobre els punts proposats pel qüestionari.

Recursos

- Paper per fer anotacions.
- Qüestionaris i textos.
- 10 targetes per alumne.
- Cinta adhesiva.

Temporalització

Aquesta activitat dura una sessió de 60 minuts.

Observacions

Els alumnes han de adonar-se que inclús, encara que actuaran d'una forma negativa, segueixen sent valuosos i útils.

Qüestionari 1 " Jo, el que faig i el que sóc"

Contesta amb sinceritat a les següents preguntes:

1. Una vegada que el professor ha tret als voluntaris les targetes que indiquen les seves actuacions, continuant essent els mateixos?
2. Les coses que fem, aconseguen que canviïn com a persones?
3. Quina relació hi ha entre el que som i el que fem?
4. Penses que les actuacions que has escrit en les targetes canvien la teva manera de ser com a persona?
5. Creus que els teus companys pensaran de forma diferent respecte a tu després de conèixer el contingut de les targetes?
6. T'has sentit alguna vegada malament, per què no has fet quelcom bé? Posa exemples.
7. Després d'aquesta sessió, vas a continuar sentint-te malament amb tu mateix?

Text " Jo, el que faig i el que sóc"

- A) Un relat parla que certa persona havia estat convidada a un bateig. La invitació era d'una bruixa malvada que va murmurar al oïda del nen: "Tu ets especial". L'aplicació de la història es que com a resultat de la intervenció de la bruixa tots tractem desesperadament de viure d'acord a les seves paraules.

Però de fet, la vella bruixa sabia algunes coses. La veritat es que som especials. O tots ho som o ningú ho és. Tots nosaltres, cadascun de nosaltres, és únic, especial i meravellós. I TU ets un de nosaltres.

Proto, L. (1994). *Sé tu mejor amigo*. Barcelona: Ed. Kairós.

- B) També els peixos daurats formen una llarga cua de generacions -diu Hans -. Uns viuen només uns mesos, però la majoria viu molt anys. De totes maneres, és molt trist que un d'ells deixi de moure's en la peixera, perquè cap d'ells es exactament igual a un altre. I és aquest el secret dels peixos daurats. Albert: inclús un peix petit és un animal insubstituïble.

Gaarder, J. (1997). *El misteri solitari*. Barcelona: Empúries.

Qüestions:

1. Hi ha alguna idea que et pugui ser útil en els textos anteriors i de la qual puguis extreure'n alguna conclusió.
2. Comenta les frases en negreta del text A i B i les idees que se'n poden extreure.

ACTIVITAT 3: HE DE CONFIAR EN MI ¹⁰

Si no crec en mi és impossible que cregui en els altres, si no crec en els altres és impossible que sigui capaç de conviure amb els altres.

Objectius

- Fomentar la autoconfiança.
- Valorar les conductes que afavoreixen la autoconfiança.

¹⁰ Adaptació de Pascual, V. i et al. (2007). "He de confiar en mi". V. Pascual (coord.). *Educación emocional. Programa de actividades para la Educación Secundaria Obligatoria*. (pp. 175-179).

Procediment

Treball individual

1. S'entrega a l'alumne el text i se'ls demana que facin una lectura en silenci. Han de suggerir un títol adequat pel text.
2. Emplenaran el qüestionari que al text es refereix.

Treball en grup

3. Els alumnes, agrupats en grups, comenten les seves solucions al qüestionari i proposen una alternativa per resoldre la situació que es planteja.

Treball amb el grup classe

4. Els diferents portaveus fan una posada en comú amb la resta de la classe.

Treball individual

5. Els alumnes en silenci, llegiran el full de consells; en la que ja s'indiquen algunes solucions. Una vegada llegides les solucions proposades, els alumnes indicaren altres possibles solucions. El tutor les recollirà per escrit.

Treball amb el grup classe

6. El tutor farà el buidatge de les solucions proposades pels alumnes i iniciarà un debat. Les conclusions que se n'extreguin els alumnes prendran nota.

Recursos

- Text, qüestionari i consells.
- Paper i bolígraf.

Temporalització

Aproximadament una sessió de 60 minuts.

Observacions

Els alumnes han de comprendre la importància de seguir una seqüència ordenada per evitar situacions d'ansietat que repercutiran negativament en el seu autoestima i en el seu rendiment acadèmic.

Les fites que els alumnes han de tenir clars al finalitzar l'activitat són:

- No han d'acovardir-se abans d'iniciar una prova.
- Han de llegir totes les preguntes abans de començar a contestar-les.
- Han de ser capaços de calcular del temps de que disposen.
- Han d'analitzar com respondre a cada pregunta.
- Al inici han d'escriure notes curtes de la pregunta.
- Faran una lletra llegible.
- Hauran de portar tot el material necessari per fer la prova: bolígrafs, llapis, paper, calculadora, ..., etc.

Text 1 " He de confiar en mi"

Títol _____.

" Pánico, pánico, pánico!!! No puedo dormir, no puedo dejar de comer, no puedo concentrarme. Estoy hecho polvo, me olvido de las cosas que he estudiado, estoy aterrorizado pensando que puedo quedarme con la mente en blanco cuando vaya al examen, no puedo repasar nada por que se me vuelve a olvidar.

Estar en el instituto empeora más las cosas –histeria colectiva-, ¡todos están aterrorizados como yo! Creo que el profesor está como un cencerro.

El señor Martínez, el director, ha pronunciado un de sus discursos del tipo "muy bien, jóvenes, no os acobardéis". Tenía un semblante atroz, con gafas de montura metálica, cabellos blancos y cara arrugada. Aparenta tener más de dos metros de altura sobre la tarima.

Ha finalizado deseándonos que tengamos "muchacha suerte". Ha sido amable, pero un poco pomposo. Para él es fácil decirlo, ¡él no ha de hacer los exámenes!"

Macfarlane, A. Y Mc Pherson, A.

Questionari " He de confiar en mi"

1. Per què has escollit com títol del text _____^{11?}

2. En aquest llibre s'expressen els pensaments de la protagonista del llibre *Susie Payme*, has tingut alguna vegada un pensament semblant?
 - a. Quànt?
 - b. Què vas fer?
 - c. Que li aconsellaries a un company en la mateixa situació?

3. Imagina que demà tens un examen de _____¹² que, segons el teu criteri, tens la completa seguretat de que et va malament. Reflexiona i contesta:
 - a. Quines són les causes que et provoquen la seguretat que et va malament aquesta matèria?

 - b. Pensa en un company que li vagi bé aquesta matèria, que fa per què li vagi bé?

 - c. Podries tu fer el mateix que fa ell?

¹¹ Posa el títol que has escollit.

¹² Posa el nom de la assignatura.

Consells " He de confiar en mi"

1. Has de dedicar alguns minuts a organitzar-te abans de començar a escriure. Si estàs molt espantat quan et donen el examen, compta lentament fins a deu abans de llegir-lo.
**La teva proposta a aquest consell és:*
2. Llegeix atentament cada pregunta i observa abans d'escriure que és el que es pregunta i que has de fer per respondre en cadascun dels apartats de la prova.
**La teva proposta a aquest consell és:*
3. Llegeix el examen altra vegada i fixa't en quant temps tens per respondre a cada pregunta de manera que realitzis tot el examen. Es necessari dividir el número de preguntes per el temps total i calcular quant temps pots dedicar a cada una.
**La teva proposta a aquest consell és:*
4. Llegeix totes les preguntes a poc a poc, decideix quines vas a contestar. Anota junt a cada pregunta aquelles idees que des de la primera lectura t'han suggerit i que podràs desenvolupar al llarg del examen.
**La teva proposta a aquest consell és:*

ACTIVITAT 1: COMPARTINT EXPERIÈNCIES ¹³

Amb aquesta activitat es pretén que els alumnes aconseguixin identificar els aspectes positius de les experiències viscudes i adoptar una actitud positiva davant els canvis.

Objectius

- Identificar els aspectes positius de les experiències viscudes.
- Adoptar una actitud positiva davant els canvis i experiències.
- Ser conscient dels diferents sentiments que es creen davant experiències similars.

Procediment

Treball amb el grup classe

1. Tots els alumnes seuran formant un cercle. Els hi demanarem que vagin rumiant sobre algun canvi o transició experimentat, i que reflexionin sobre els sentiments que van sorgir a arrel d'aquella experiència. Per exemple: ràbia al suspendre un examen.
2. Passats un minuts, preguntarem als alumnes per les experiències pensades i els sentiments que van experimentar. Una vegada ho han expressat en veu alta, aquells companys que comparteixin aquells mateixos sentiments, davant l'experiència, aixecaran la mà. En la pissarra, haurem anotat prèviament els noms dels alumnes del grup, i també anotarem el total de mans aixecades com si fossin punts al costat del nom de l'alumne que ha explicat la experiència.

¹³ Renom, A. i et al. (2007). "Compartiendo experiencias". M.Talavera (coord.). *Educación emocional. Programa de actividades para la Educación Secundaria Obligatoria*. (pp. 216-217).

3. Quan tots els alumnes hagin exposat els seus sentiments respecte a les experiències viscudes, buscarem coincidències i les maneres diferents de sentir una experiència. Tractarem de descobrir avantatges i desavantatges, de reconèixer que es el que podem aprendre de experiències passades, i com ens poden ajudar a superar sense una gran dificultat posteriors transicions.

Recursos

- Pissarra.

Temporalització

Una sessió de 60 minuts aproximadament.

Observacions

Al principi de la sessió es remarcarà als alumnes que per a experiències similars els sentiments i les emocions que es senten poden ser molt diferents. És molt important la disposició en cercle per afavorir la comunicació.

ACTIVITAT 2: PAPERS DE COLORS ¹⁴

La fita d'aquesta activitat és que els alumnes aconseguixin reflexionar sobre la necessitat de valorar-se positivament i sobre la situació dels seus sentiments davant aquestes situacions.

Objectius

- Adquirir les habilitats necessàries per aconseguir i mantindre un autoconcepte positiu.
- Reflexionar sobre la necessitat de valorar-nos positivament.
- Reflexionar sobre els nostres sentiments en determinades situacions.

¹⁴ Renom, A. i et al. (2007). "Papeles de colores". M. Talavera (coord.). *Educación emocional. Programa de actividades para la Educación Secundaria Obligatoria*. (pp. 224-226).

Procediment

Treball individual

1. Es demanarà als alumnes que durant 5 minuts tractin de concentrar-se, tancant els ulls, i intentin prendre consciència dels seus propis sentiments en aquest instant. Després d'aquest temps, cada alumne escollirà un tira de paper, relacionant el color triat amb els seus sentiment en aquell instant.

Treball en grup

2. Una vegada que cada alumne hagi escollit un paper de color, es formaran grups, en funció del color escollit. En cada grup, cada membre haurà d'explicar a la resta dels seus companys la relació que ha trobat entre el color i el sentiment.

Treball amb el grup classe

3. Quan cada grup hagi intercanviat les seves opinions sobre la relació color- sentiment, farem una posada en comú, demanant als alumnes que, voluntàriament, manifestin el perquè de la seva elecció.

Treball individual

4. Ara de forma individual el alumne haurà de triar tants papers de colors com situacions sigui capaç de relacionar.
En la fitxa el alumne haurà d'explicar el perquè de la associació.

Treball amb el grup classe

5. Aquells alumnes que vulguin podran exposar alguna de les relacions que han fet.
6. Intentarem trobar les similituds i diferències amb la resta de companys.

Recursos

- Tires de paper de colors (cartolines).
- Paper i llapis.
- Full de treball " Papers de colors ".

Temporalització

Una sessió de 60 minuts.

Observacions

Pot ser convenient tenir tires de paper en blanc i llapis de color per si algun alumne vol un color que no tinguem les cartolines.

Full de treball "Papers de colors"

PAPER	SITUACIÓ
BLANC	
GROC	
TARONJA	
ROSA	
VERMELL	
VERD	
BLAU CEL	
BLAU FOSC	
MARRÓ	
NEGRE	
GRIS	

ACTIVITAT 3: COM EM SENTO? ¹⁵

En aquesta activitat es pretén que els alumnes identifiquin el seu actual estat d'ànim i tractin d'aprendre a respondre a una pregunta: com et sents? A més a més, s'intentarà que aconseguixin observar que al llarg de la vida es produeixen moltes situacions que provoquen bones i dolentes sensacions.

Objectius

- Identificar el nostre estat d'ànim actual.
- Identificar diferents estats d'ànim que, globalment, queden inclosos en benestar i malestar subjectius.
- Relacionar diferents situacions i actituds amb benestar i malestar.

Procediment

Es qüestionarà als alumnes que entenen per benestar i que situacions i actituds els provoca aquest estat.

Treball individual

1. Es demanarà als alumnes que durant uns minuts pensin en allò que els produeix benestar i també, pel contrari, en tot allò que els produeix malestar.

Els alumnes anotaran al annexa les seves reflexions, tant les positives com les negatives.

Treball en grup

2. Els alumnes es col·locaran en grups de cinc o 6 membres per intercanviar experiències i situacions. Un membre del grup serà el portaveu, recollint convergències i dissonàncies.

¹⁵ Renom, A. i et al. (2007). "¿Cómo me siento?". M. Talavera (coord.). *Educación emocional. Programa de actividades para la Educación Secundaria Obligatoria*. (pp. 112-114).

3. El professor repartirà les revistes que ha preparat per desenvolupar la activitat. Una vegada s'hagin intercanviat les diverses experiències, els alumnes cercaran en les revistes imatges que puguin il·lustrar situacions de malestar i benestar. Aquestes imatges formaran part del mural d'exposició, que podrà ser completat amb comentaris.
Cada membre del grup seleccionarà una imatge de benestar i una del contrari i inventarà una història que justifiqui la seva elecció.

4. Una vegada els alumnes hagin acabat els cartells, s'exposaran, grup per grup, comentant les imatges seleccionades i expressant la breu història inventada, que justifica les imatges.

Recursos

- Revistes diverses.
- Cartolina gran.
- Tisores.
- Pegament.
- Llapis o bolígraf.
- Colors i retoladors.
- Full de treball "Com em sento?"

Temporalització

Aquesta activitat es programa en dos sessions de 60 minuts cadascuna.

La primera per la reflexió i inici del mural i la segona per acabar el mural i la posada en comú.

Observacions

Es deu prestar molta atenció a les històries exposades ja que pot contenir alguna vivència projectada del alumne. Si s'arriba a alguna sospita sobre alguna situació problemàtica s'hauria d'avisar al professional corresponent.

Full de treball "Com em sento?"

COSES QUE EM FAN SENTIR BÉ	COSES QUE EM FAN SENTIR MALAMENT

ACTIVITAT 1: LES EMOCIONS A FLOR DE PELL¹⁶

La dramatització de les emocions ofereix l'oportunitat de viure-les des de la pròpia experiència per aprendre diferents matisos que apareixen quant s'expressa el que se sent.

Objectius

- Representar i expressar les emocions a través de la dramatització.

Procediment

Treball individual

1. Els alumnes han d'escollir alguna emoció que desitgin experimentar. Sinó saben cap podem suggerir-los algunes, por, ràbia, alegria, etc.
2. A continuació, han de representar l'emoció que han escollit, com si fessin un teatre. Cadascun intentarà identificar-se amb la emoció que ha escollit per poder representar-la.

Treball en grup

3. Ara es tracta de que s'agrupin amb aquells companys que han escollit la mateixa emoció. Així que es formaran el grup de l'alegria, la por, etc. Si algú no havia escollit emoció pot unir-se al grup que prefereixi.
4. Per a la dramatització, cada grup assaja 10 minuts. Es tracta que cadascú senti la seva emoció a flor de pell i intenti comunicar-la, tractant de buscar la seva manera particular de expressar-la, de mode que en la representació es puguin observar diferents maneres de expressar la mateixa emoció.

¹⁶ Rodríguez, M. i et al. (2007). "Con las emociones a flor de piel". M. Rodríguez (coord.). *Educación emocional. Programa de actividades para la Educación Secundaria Obligatoria*. (pp. 129-130).

Treball amb el grup classe

5. Un grup dramatitza l'emoció, i la resta de companys fan de espectadors. Així procediran successivament amb cada un dels grups, fins a finalitzar la roda de representacions.
6. Per últim, es realitzarà entre tots la reflexió sobre la experiència. Algunes preguntes orientatives que se'ls pot proposar per la reflexió són: Que podeu aprendre de la emoció que han interpretat?, i de les que han vist interpretar?

Recursos

- Sala on fer la dramatització
- Optatiu: maquillatges i roba.

Temporalització

Aproximadament dos sessions de 60 minuts cada sessió.

En la primera sessió: 15 minuts per la presentació de l'activitat, 20 minuts per la elecció de la emoció i les primeres representacions individuals. Els últims 25 minuts es dedicaran a la formació de grups i als assajos per a les posteriors dramatitzacions.

En la segona sessió dividirem el temps en representacions, reflexions i conclusions.

Observacions

Es probable que alguns alumnes presentin dificultats davant de la representació. El professor haurà de tenir-les en compte, animant-los a participar, encara que sigui aportant idees al grup per realitzar la dramatització.

ACTIVITAT 2: QUE SENTO QUAN M'ENUTJO? ¹⁷

La ràbia és una emoció que ens prepara per la lluita. Quan estem enfadats es perquè sentim ràbia per alguna cosa que ens ha fet mal o ens ha molestat. Generalment, reaccionem furiosos, amb ganes de discutir, de barallar i enutjar-nos.

Objectius

- Identificar quines situacions ens provoquen la sensació de ràbia.

Procediment

Treball individual

1. Cadascun dels alumnes ha de recordar una situació on han sentit ràbia. La descriuran en el full de treball. Sinó recorden cap situació, poden pensar en alguna on sentirien ràbia.

Treball en grup

2. Es tractar formar grups de 4-5 alumnes, i que cadascun llegeixi alguna de les situacions que ha descrit. La resta de companys han de pensar si aquesta situació a ells també els produiria ràbia o, pel contrari, sentirien tristesa, impotència, frustració, etc. Recolliran els comentaris per escrit en la fulla de treball per després reflexionar.

Treball amb el grup classe

3. Posada en comú i debat dels diferents resultats i opinions que han sorgit en els grups, arrel de l'activitat.

¹⁷ Rodríguez, M. i et al. (2007). "¿Qué siento cuando me enfado?". M. Rodríguez (coord.). *Educación emocional. Programa de actividades para la Educación Secundaria Obligatoria*. (pp. 136-138).

Recursos

- Full de treball "Que sento quan m'enutjo?"

Temporallització

Una sessió de 60 minuts: 10 pel treball individual, 15 pel treball en grup i la resta per la posada en comú i els comentaris de la classe.

Observacions

Serà interessant convidar a la reflexió en aspectes com quins factors influeixen en el mode de viure la ràbia, com per exemple, el tipus d'educació rebuda i el entorn.

Full de treball "Que sento quan m'enutjo?"

1. Descriu una situació on hakis sentit ràbia:

2. Anota breument les situacions que descriguin els teus companys en les que hagin sentit ràbia i observa quina es l'emoció que sentiries tu.

Situació	Emoció que et provocaria

3. Conclusions del debat amb el grup classe:

Les fotos de persones reflecteixen expressions emocionals. En elles es pot observar i reconèixer emocions com l'alegria, la tristesa, la ràbia, la sorpresa, la tendresa, etc. Buscar fotos en la premsa i revistes, que expressen varies emocions, ajudarà als alumnes a aconseguir la fita d'aquesta activitat.

Objectius

- Reconèixer les emocions dels altres a través d'imatges.
- Classificar les emocions que apareixen expressades en unes imatges.

Procediment*Treball individual*

1. El alumnat recollirà un mínim de 5 fotografies publicades en premsa o revistes que, segons el seu criteri, expressen una emoció. En cada imatge de les recollides, hauran d'identificar l'emoció que s'expressa i escriure el seu nom al peu de la foto.
2. En el cas que els alumnes hagin identificat una mateixa emoció a diferents fotos les hauran d'agrupar.
Una vegada els alumnes tinguin les fotos classificades per emocions, comença la segona part de l'activitat.

Treball en grup

3. Ara s'han de formar grups. Cada alumne buscarà a companys els quals tinguin el major número de fotos de la mateixa emoció que ell. D'aquest mode, formaran grups on tots tindran, majoritàriament, representada la mateixa emoció.
Aquells alumnes que tinguin una sola representació de cada emoció en les seves fotografies, formaran un grup de emocions diferents. Així que

¹⁸ Rodríguez, M. i et al. (2007). "Buscando emociones". M. Rodríguez (coord.). *Educación emocional. Programa de actividades para la Educación Secundaria Obligatoria*. (pp.26-28).

haurà grups amb varies imatges de una mateixa emoció i un grup amb imatges d'emocions diferents.

4. Una vegada els grups estan formats, el professor promourà un debat sobre de per què han escollit aquestes emocions i no unes altres. Posteriorment fixaran en un mural les fotos, de tal forma que quedin agrupades en el distints grups d'emocions. Així que es tindrà una visió panoràmica de les distintes emocions agrupades en aquesta activitat.

5. Una vegada agrupada les emocions en el mural, al grup classe observarà i el professor iniciarà un debat sobre les mateixes. Per afavorir el debat, el professor, pot formular al grup les següents preguntes:
 - a. Per què creuen que han identificat un número més gran d'una emoció més que d'altres?
 - b. Hi ha alguna emoció que estigui poc representa o absent? Quina? Què els suggereix aquesta absència?

Si sobre alguna imatge els alumnes han identificat emocions diferents, seria interessant esbrinar quins tipus de gestos o expressions observades en les fotos els hi fan pensar d'aquesta manera.

6. El tutor explicarà els set grups d'emocions bàsiques descrits al annexa, amb el fi d'ampliar la consciència de la gamma d'emocions que existeixen.

Recursos

- Diaris o revistes, un mural de suro o un altre material on fixar les fotos.
- Paper i llapis.

Temporalització

La tasca de recerca de les imatges s'ha de fer a casa i seria molt bo l'ajuda dels pares.

Per la part a desenvolupar en el aula seria una sessió de 60 minuts.

Observacions

El treball d'identificar les emocions indueix a una tasca de classificació que no sempre es exacta, per la subjectivitat que implica. El estat d'ànim en que una persona es troba afecta al mode d'interpretació el que percep, però també passa amb la freqüència que la persona expressa el que creu que el altres van a valorar correctament, especialment en l'àmbit escolar. Per això es important fomentar la confiança en els alumnes, perquè puguin expressar amb espontaneïtat els que ells perceben o senten, sense temor a sentir-se avaluats.

Annex "Cercant emocions"

Tipologia de les emocions (Goleman, 1996):

Ira: ràbia, còlera, rancúnia, odi, fúria, indignació, ressentiment, tensió, irritabilitat, hostilitat, enuig, gelosia, enveja, impotència.

Tristesia: depressió, frustració, decepció, aflicció, pena, dolor, pesar, desconsol, melancolia.

Ansietat: angoixa, desesperació, inquietud, estrés, nerviosisme.

Por: temor, horror, pànic, terror, fòbia, paŭra, desassossec, ensurt.

Alegria: felicitat, entusiasme, eufòria, gaudir, content, satisfacció, plaer.

Afecte: amor, "carinyu", simpatia, acceptació, cordialitat, confiança, afinitat, respecte, devoció, veneració, enamorament, gratitud, compassió.

Vergonya: culpa, remordiment, timidesa, humiliació, penediment.

2.6 TEMPORALITZACIÓ

Aquest programa d'intervenció consta de 15 activitats i es necessiten 17 sessions de 60 minuts per dur-lo a terme.

Aquests 17 sessions es divideixen de la següent manera:

COMPETÈNCIA SOCIAL	
ACT 1: DECISIONS SENSE ERRADES	60 MIN
ACT 2: L'AVINGUDA COMPLICADA	60 MIN
ACT 3: PRIMER ESCOLTAR, DESPRÉS PARLAR	60 MIN
	3 SESSIONS
REGULACIÓ EMOCIONAL	
ACT 1: CONTROLA'T	60 MIN
ACT 2: A VEGADES S'HA DE POSPOSAR LA RECOMPENSA	60 MIN
ACT 3: AGAFA AIRE...	2X30 MIN= 60 MIN
	3 SESSIONS
AUTONOMIA PERSONAL	
ACT 1: COMPARTEIXO EL MEU INTERIOR	60 MIN
ACT 2: JO, EL QUE FAIG I EL QUE SÓC	60 MIN
ACT 3: HE DE CONFIAR EN MI	60 MIN
	3 SESSIONS
HABILITATS PER LA VIDA	
ACT 1: COMPARTINT EXPERIÈNCIES	60 MIN
ACT 2: PAPERS DE COLORS	60 MIN
ACT 3: COM EM SENTO?	2X60 MIN= 120 MIN
	4 SESSIONS
CONSCIÈNCIA EMOCIONAL	
ACT 1: LES EMOCIONS A FLOR DE PELL	2X60 MIN= 120MIN
ACT 2: QUE SENTO QUAN M'ENUTJO	60 MIN
ACT 3: CERCANT EMOCIONS	60 MIN
	4 SESSIONS

Aquesta temporalització no és tancada sinó aproximada, ja que en alguna activitat pot interessar-nos ampliar el temps ja que el debat que ha sorgit és molt enriquidor o d'altre banda reduir-lo si la activitat no resulta enriquidora. També ens pot afectar el temps la logística del Institut o lloc d'intervenció.

2.7 CRITERIS D'AVUACIÓ

Per avaluar hem de tenir en compte els "productes" (resultats) i el procés que ha contribuït a ells.

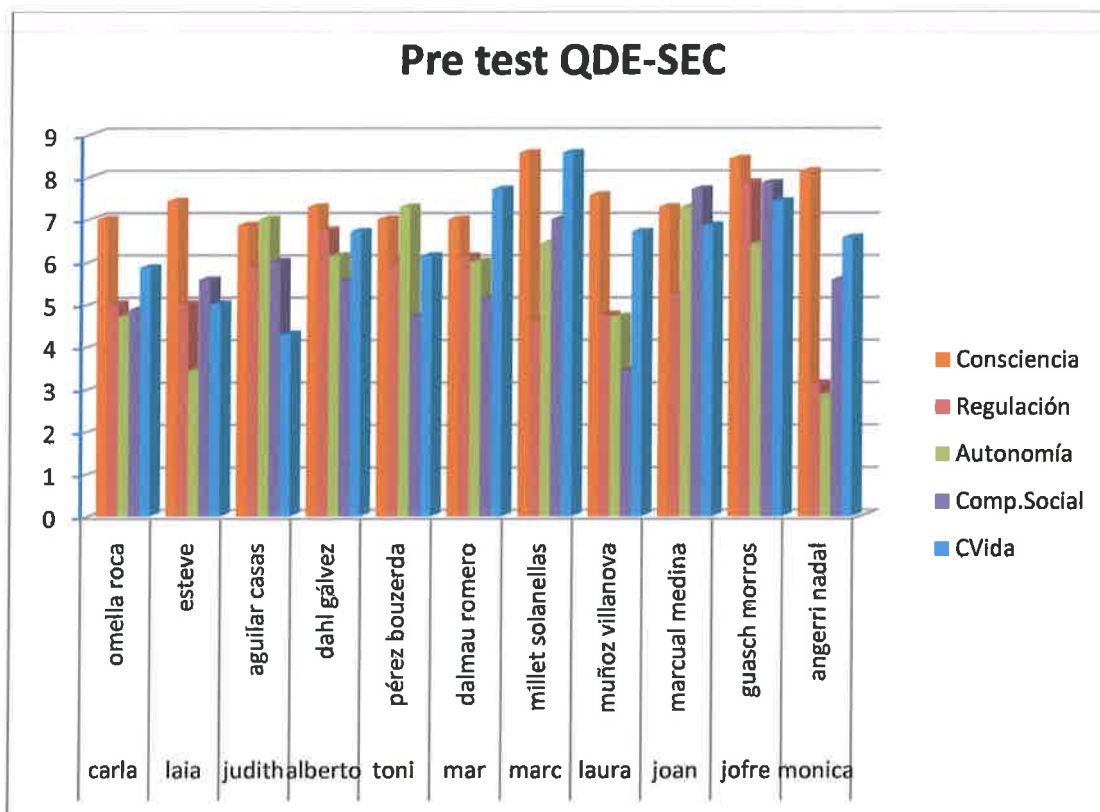
Per tant hem de:

- Comprovar els coneixements i competències emocionals adquirits pels alumnes.
- Prendre consciència dels diferents estats emocionals manifestats per alumnes i professors.
- Tenir en compte les circumstàncies favorables o no a l'aplicació del programa.

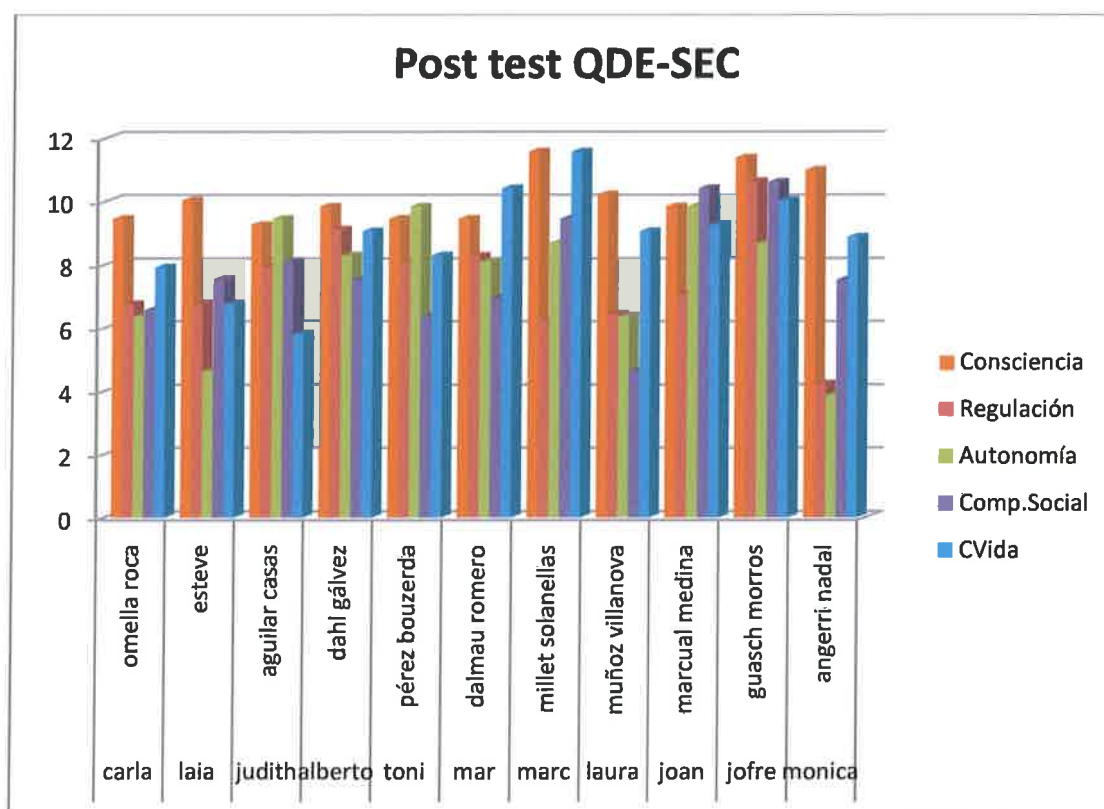
Per saber que el nostre programa ha assolit el nivell òptim per part dels alumnes demanarem un augmenten del 35% en les seves competències bàsiques respecte al pre test.

Per a avaluar el programa, als alumnes passarem el test QDE-SEC. Aquest instrument ens permetrà veure el abans i el després segons el propi alumne que ha rebut l' intervenció.

A continuació a mode d'exemple està representat gràficament els resultats del pre test QDE-SEC del curs de 1er de batxillerat:



Un augment del 35 % suposaria un gràfic tal que:



Aquest gràfic seria si tots els alumnes augmentessin un 35% en totes i cadascuna de les competències però s'han de fer algunes puntualitzacions: podria donar-se el cas que no hi hagi augment en alguna paràmetre sinó inclús una reducció ja que ara és tindria més consciència sobre aquesta competència que no abans. Els alumnes ara poden ser més crítics amb ells mateixos després d'haver passat pel programa.

També podem observar que hi ha alumnes que si aconseguissin un 35% de millora sobrepassarien el 10, per tant hi haurà alumnes que no arriben al 35% d'augment ja que la seva franja era inferior al criteri d'avaluació.

Com a instruments d'avaluació per aquesta intervenció tindrem diferent varietat: el post test QDE-SEC, equip docent del nivell, família, psicopedagogs i tutors.

L'equip docent del nivell, la família, els psicopedagogs i el tutor/s actuaran com a grups de control. A través de l'observació dels alumnes i el seus canvis de comportament i estat d'ànim i notes preses durant la intervenció faran una posada en comú per part del grup i per cada alumne individualment.

Un cop feta l'avaluació i estudiats els resultats ens facilitaran la presa adequada de decisions de cara a futures intervencions.

3. ORGANITZACIÓ DE LA INTERVENCIÓ

3.1 AGENTS IMPLICATS

Els agents implicats en el programa d'intervenció són: els alumnes, professors, família, tutors, psicopedagogs del centre, la comunitat i l'equip directiu.

D'aquests agents implicats podem separar-los en principals i secundaris. Els principals seran aquells que reben la intervenció o que estan implicats en ella, com són: alumnes, professors i tutors.

Els secundaris són aquells agents que no estan en la intervenció però que és relacionen amb qui la reben o hi participen com a personal de suport, i són: els psicopedagogs del centre, comunitat, família i equip directiu.

3.2 ESTRATÈGIES D'INTERVENCIÓ

Les estratègies d'intervenció es refereixen al **com** de l'educació emocional. És a dir, als procediments per dur-la a terme. La millor estratègia és la dels *programes d'intervenció*. La implantació d'un programa no és una tasca fàcil, *en funció de les característiques del centre i de la disponibilitat del professorat*, a vegades s'haurà de començar de poc i anar afegint successivament segons les possibilitats.

Hi ha diferents tipus d'estratègies d'intervenció:

- *Orientació ocasional*: el professorat aprofita ocasions puntuals per introduir conceptes d'educació emocional. En aquest cas no podem parlar d'un programa d'intervenció sinó d'una llavor.

- *Programes paral·lels*: es tracta de dur a terme accions al marge de diverses matèries curriculars. Normalment fora de l'horari extraescolar i voluntari, per tant es percep com quelcom poc important i l'assistència és minoritària.

- *Assignatures optatives*: els centres poden ofertar assignatures sobre temes relacionats amb l'educació emocional. Com són optatives no s'inscriuen tots els alumnes però és una acció que es pot anar ampliant.

- *Acció tutorial*: el Pla d'Acció Tutorial (PAT) hauria de ser un instrument dinamitzador de l'educació emocional. L'avantatge en aquest cas és que la acció tutorial va dirigida a tot el alumnat. Dintre de les sessions de tutoria tenen cabuda tots els continguts de l'educació emocional.

- *Integració curricular*: els continguts de l'educació emocional es poden integrar de forma transversal al llarg de diverses matèries acadèmiques. El professor introdueix conceptes d'educació emocional i així es tracta d'una integració en el currículum.

- *Integració curricular interdisciplinària*: és un pas més que la integració curricular. Es requereix la implicació de tot el professorat, que haurà de sincronitzar-se amb els altres professors.

- *Sistemes de programes integrats (SPI)*: Es tracta d'un pas més: s'interrelacionaran programes diversos com per exemple orientació professional, estratègies d'aprenentatge, prevenció del consum de drogues, etc. Des de la tutoria es pot donar èmfasi al contingut d'aquest programes.

En conclusió, possiblement la millor i més apropiada estratègia serà desenvolupar el programa d'intervenció des de el Pla d'Acció Tutorial (PAT). Com s'ha esmentat tenen cabuda tots els continguts i és obligatòria per tots els alumnes.

Un cop estigui plenament integrat en el l'acció tutorial es pot pensar en iniciar la integració curricular o inclús en la interdisciplinària.

3.3 MODEL ORGANITZATIU

Per dur a terme la implantació del projecte és necessari una sèrie de factors tant materials com humans.

Per implementar el programa amb èxit necessitem el suport de l'equip directiu i que ho facin públicament davant el claustre del professorat.

La dedicació i motivació dels professors que hi formaran part.

També amb la col·laboració del centre s'organitzaran reunions per informar a les famílies.

D'altra banda, materialment al centre, es faran saber les següents demandes materials necessàries per dur a terme la intervenció: aula ampla on poder moure cadires i posar música sense risc a molestar als altres professors (gimnàs o sala d'actes, per exemple), pressupost per fotocòpies, cd, llibres, colors, catifes, coixins, etc (el pressupost és ajustable a la disponibilitat del centre).

3.4 SERVEIS DE SUPORT PER IMPLEMENTAR EL PROGRAMA

El programa d'educació emocional tot i que es fa al centre i la major implicació és alumne- professor també pot nodrir-ne de forma mútua amb EAP i AMPA.

Els EAP són **equips d'assessorament i orientació psicopedagògic** que donen suport al professorat i als centres educatius en la resposta a la diversitat de l'alumnat i en relació als alumnes que presenten necessitats educatives especials, així com a les seves famílies.

Una dels objectius de l'EAP és assessorar els equips docents, l'alumnat i les famílies sobre aspectes d'orientació personal, educativa i professional, per tant pot ser un grup de suport al programa.

L'AMPA és l'associació de mares i pares del centre. Amb aquesta associació s'ha de tenir un contacte directa tant per informar del que es farà en el programa com per possibles accions futures i com una eina de feedback.

El programa d'intervenció no és tancat per la tutoria sinó que és el primer pas per fer que la educació emocional formi part del centre i de les vides dels alumnes, professors, famílies, etc.

4. ANNEXES

Annexa 1: Qüestionari QDE-SEC

Els alumnes que han format part de l'estudi formen part de IES ALELLA, situat al municipi d'Alella durant el curs 2009/2010.

El qüestionari és va realitzar via on-line a la pàgina:

<http://questionaris.hostoi.com/grupocat/> amb un identificador concret per facilitar la seva correcció.

A continuació una còpia de les preguntes que formen part del qüestionari:

(QDE-SEC) QÜESTIONARI DE DESENVOLUPAMENT EMOCIONAL



Identificador:

Nom: Cognoms: Edat :

Sexe :

Centre : Curs :

Classe Data :

L'objectiu d'aquest qüestionari és ajudar-te que coneguis millor les teves competències emocionals.

A continuació trobaràs algunes afirmacions. Llegeix atentament cada frase i indica, valorant de 0 a 10, el teu grau d'acord o desacord. Abans de respondre és molt important que pensis en el que fas i no en el que t'agradaria fer o en el que creus que als altres els agradaria que fessis. Assenyala la resposta que més s'aproximi a les teves preferències.

És molt important que responguis amb sinceritat. No hi ha respostes correctes o incorrectes, ni bones o dolentes.

Procura detenir-te només el temps suficient en cada resposta. Si en algun cas no estàs segur d'una resposta, escull aquella casella que més s'acosti al que fas, penses o sents generalment.

IMPORTANT: És necessari contestar a totes les preguntes.

Completament en desacord	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Completament d'acord
-----------------------------	--	-------------------------

1	Sé posar nom a les emocions que experimento.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 8	<input type="checkbox"/> 9	<input type="checkbox"/> 10
2	Quant fins un problema, m'esforço a veure el costat positiu de les coses.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 8	<input type="checkbox"/> 9	<input type="checkbox"/> 10
3	M'agrada tal com sóc físicament.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 8	<input type="checkbox"/> 9	<input type="checkbox"/> 10
4	Em costa parlar del que sento amb els meus amics.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 8	<input type="checkbox"/> 9	<input type="checkbox"/> 10
5	Organitzo bé el meu temps per fer els deures.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 8	<input type="checkbox"/> 9	<input type="checkbox"/> 10
6	Quasi sempre sé per què em sento: trist, enfadat, alegre, feliç.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 8	<input type="checkbox"/> 9	<input type="checkbox"/> 10
7	Quan estic nerviós, sé com	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 8	<input type="checkbox"/> 9	<input type="checkbox"/> 10

	tranquil·litzar-me.											
8	Em sento molt malament quan els altres critiquen el que faig o dic.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 8	<input type="checkbox"/> 9	<input type="checkbox"/> 10
9	Tinc sovint baralles o conflictes amb altres persones properes a mi.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 8	<input type="checkbox"/> 9	<input type="checkbox"/> 10
10	Abans de decidir alguna cosa, penso en les conseqüències.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 8	<input type="checkbox"/> 9	<input type="checkbox"/> 10
11	Tinc en compte com se senten els altres quan els he de dir alguna cosa.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 8	<input type="checkbox"/> 9	<input type="checkbox"/> 10
12	Quan alguna cosa em preocupa, intento fer altres coses encara que em costi molt.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 8	<input type="checkbox"/> 9	<input type="checkbox"/> 10
13	Quan he de fer coses	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 8	<input type="checkbox"/> 9	<input type="checkbox"/> 10

	noves, fins per a equivocar- me.											
1 4	Em costa defensar opinions diferents a la d'altres persones.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 8	<input type="checkbox"/> 9	<input type="checkbox"/> 10
1 5	Quan no puc resoldre un problema a la primera, busco altres solucions per aconseguir- ho.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 8	<input type="checkbox"/> 9	<input type="checkbox"/> 10
1 6	Noto quan els altres estan de mal humor.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 8	<input type="checkbox"/> 9	<input type="checkbox"/> 10
1 7	Quan he de fer alguna cosa que considero difícil, em poso nerviós i m'equivoco.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 8	<input type="checkbox"/> 9	<input type="checkbox"/> 10
1 8	Quan m'esforço en resoldre un problema i ho aconsegueixo , em sento	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 8	<input type="checkbox"/> 9	<input type="checkbox"/> 10

	satisfet.											
1 9	Em costa parlar amb persones que conec poc.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2 0	Em sento una persona feliç.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2 1	Algunes vegades em sento trist i alegre en molt poc temps de diferència.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2 2	Quan m'enfado, sovint dic o faig coses de les quals després em penedeixo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2 3	Em preocupa molt que els altres descobreixin que no ser fer alguna cosa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2 4	Quan em diuen que he fet alguna cosa bé o molt bé no sé com respondre.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2	Tinc la	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5	sensació d'aprofitar bé el meu temps lliure.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2 6	Sovint em sento trist sense saber-ne el motiu.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 8	<input type="checkbox"/> 9	<input type="checkbox"/> 10
2 7	Sovint em deixo portar per la ràbia i actuo bruscament.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 8	<input type="checkbox"/> 9	<input type="checkbox"/> 10
2 8	Estic descontent amb mi mateix.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 8	<input type="checkbox"/> 9	<input type="checkbox"/> 10
2 9	Tinc molts amics.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 8	<input type="checkbox"/> 9	<input type="checkbox"/> 10
3 0	Res del que puc pensar o fer pot canviar les coses que em passen.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 8	<input type="checkbox"/> 9	<input type="checkbox"/> 10
3 1	Me n'adono quan els altres estan contents.	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 8	<input type="checkbox"/> 9	<input type="checkbox"/> 10
3 2	Quan tinc ganes d'explicar alguna cosa, em costa esperar el	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 8	<input type="checkbox"/> 9	<input type="checkbox"/> 10

	meu torn de paraula.											
3	El meu estat d'ànim depèn de com em tracten els altres.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
3	Quan algú em parla, sovint penso en altres coses i no escolto amb prou atenció.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
3	En general, em sento satisfet amb la meva vida.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
3	Em costa parlar en públic.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Núria Pérez, Manuel Álvarez i Rafel Bisquerra20081014												

Annexa 2: Normativa del centres

La normativa dels centre la podem trobar a la següent pàgina web:

http://educacio.gencat.net/portal/page/portal/Educacio/InstruccionsCurs/ResultatInstruccionsCurs?p_nrm=11332&p_ind=1&p_txt=&p_sec=1&p_amb=11327&p_ext=1&p_pag=1&p_cer=1



Generalitat de Catalunya
Departament d'Educació

AAA

Organització i funcionament dels centres. Curs 2010-2011

DOGC
BOE
Full de disposicions
Organització i funcionament. Curs 2010-2011
Organització i funcionament. Curs 2009-2010
Instruccions per al curs 2008-2009
Instruccions per al curs 2007-2008
Instruccions per al curs 2006-2007
Instruccions per al curs 2005-2006
Instruccions per al curs 2004-2005

Secundària - Públics
† Descarregar resolució sencera: [SPUB_Complet_10_11.pdf](#) - 2365 kb

[Obre totes les carpetes](#) | [Tanca totes les carpetes](#)

- 1 Organització general del centre **Novetat**
- II Organització del currículum
- III Organització del curs
- IV Aspectes generals
- V Formació permanent del professorat
- VI Referents normatius

[Fer una nova cerca](#) [Consultar l'índex](#)

Accessos directes

- Gencat
- Web del Departament
- XTEC
- edu365.cat
- EDU3.cat
- Intranet d'Educació

Descàrregues

- Adobe reader

Contacte

- Envia'ns els teus suggeriments

9. Pantalla Normativa de centres

5. CONCLUSIONS

Amb aquest programa d'intervenció espero poder implantar-lo en els instituts on la meva carrera professional com a docent hem porti.

Vaig arribar a conèixer l'educació emocional pròpiament dita en un cursset d'estiu a través de Mercè Conangla i em va crear el neguit de voler saber-ne més, i vaig decidir ampliar els meus coneixements a través del Postgrau.

Les emocions formen part del nostre dia a dia, com a éssers humans som socials i per tenir una vida plena volem formar part del grup. Com a docent vull que els meus alumnes tinguin una vida plena i amb èxit per tant és necessari educar-los per que siguin competents en la vida amb ells mateixos i amb els altres.

La idea de realitzar aquest projecte és realment arribar-ho a implantar en els centres dels quals hi formi part. Al temps de fer el projecte he anat prenent consciència de tots els elements necessaris per poder fer-lo realitat. Per poder fer-lo realitat en un centre has de presentar una proposta amb la seva corresponent investigació, fonament teòric, etc, tots aquests elements són necessaris per la idea global que vols que passi a formar part del centre. Per implantar el programa és necessiten recursos humans, materials, coordinació, motivació, etc, podem dir que és un esforç per part de tots. És com un puzzle on totes les peces han d'encaixar.

I per acabar aquest apartat de conclusions una reflexió personal: ser docent no és simplement el traspàs de coneixements pròpiament de la matèria que imparteixes sinó també ajudar i formar part del desenvolupament del alumne com a persona.

Acompanyar a l'alumne en el procés de canvi de jove a adult i formar part de forma activa essent un exemple.

Perquè com diu Segura, M. (2005) al seu llibre, "ensenyar a conviure no és tan difícil, per qui no sap que fer amb els seus fills o amb els seus alumnes".

Ja fa temps que els docents som un dels sectors més castigats per les baixes per estrés i depressió, el que és coneix amb l'efecte burn out, per tant nosaltres també hem de tenir una bona educació emocional per fer front a les situacions que es donen a les aules. Per aquesta tendència cada vegada més s'oferten cursos des de els ICE per desenvolupar i consolidar les seves competències emocionals i prendre consciència de que són una bona eina per desenvolupar la tasca com a docents.

Per acabar donar les gràcies a tots els docents que han passat pel Postgrau, en especial al meu tutor Manuel Álvarez i al personal del GROU en especial a Rafel Bisquerra i Núria Pérez perquè ha sigut molt bona experiència i sobretot molt enriquidora.

6. BIBLIOGRAFIA

- Álvarez, M.(Coord), et al. (2001). *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*. Barcelona: Ciss-Praxis.
- Bach, E. I Darder, P. (2002). *Sedueix-te per seduir. Viure i educar les emocions*. Barcelona: Edicions 62.
- Bach, E. I Darder, P. (2004). *Deseduca't: una proposta per viure i conviure millor*. Barcelona: Edicions 62.
- Bisquerra, R. (2008). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Wolters Kluwer.
- Conangla, M. M i Soler, J. (2003). *El arte de transformar positivamente las emociones. La ecología emocional*. Barcelona: Amat.
- Cuadrado, M., i Pascual, V. (2007). *Educación emocional: programa de actividades para Educación Secundaria Obligatoria*. Barcelona: Wolters Kluwer.
- Güell, M. I Muñoz, J.(Coord). (2003). *Educación emocional. Programa para la educación secundaria postobligatoria*. Barcelona: Ciss-Praxis.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Martínez Criado, G. i Triadó, C. (1996). *Psicología del desenvolupament: l'adolescència*. Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Segura, M. (2005). *Enseñar a convivir no es tan difícil. Para quienes no saben qué hacer con sus hijos, o con sus alumnos*. Bilbao: Serendipity.
- Soler, J i Conangla, M.M. (2005). *Ámame para que me pueda ir. El arte de acompañar a los hijos en el proceso de convertirse en personas*. Barcelona: Amat.
- Soler, J i Conangla, M.M. (2005). *Tu mateix! Relats d'ecologia emocional*. Barcelona: Amat.

Soler, J i Conangla, M.M. (2009). *No són contes... és la vida! Relats d'ecologia emocional*. Barcelona: Amat.

Triadó, C., et al. (2000). *Psicologia del desenvolupament: adolescència, maduresa i senectut*. Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona.

Trianes, M.V., et al. (2007). *Las relaciones sociales en la infancia y en la adolescencia y sus problemas*. Gran Canaria: Ediciones Pirámide.

<http://www20.gencat.cat/portal/site/Educacio/menuitem.a735c8413184c341c65d3082b0c0e1a0/?vgnextoid=facef2da8c305110VgnVCM1000000b0c1e0aRCRD&vgnnextchannel=facef2da8c305110VgnVCM1000000b0c1e0aRCRD&vgnnextfmt=default#Bloc048794e870448210VgnVCM1000008d0c1e0a>

<http://xtec.cat/eap/>

