



XV Jornades d'Educació Emocional

La formació de l'educador en Educació Emocional

XV Jornadas de Educación Emocional

La formación del educador en Educación Emocional

Coordinadors / Coordinadores

Aldámiz-Echevarría, M. Mar

Barredo Gutiérrez, Blanca

Bisquerra Alzina, Rafel

García Aguilar, Núria

Giner Tarrida, Antoni

Pérez-Escoda, Núria

Tey Teijón, Amèlia

col·lecció / colección

COL·LECCIÓ JORNADES I CONGRESSOS, 16

edició / edición



Primera edició: Juny 2020

Edició: Institut de Desenvolupament Professional, IDP-ICE. Universitat de Barcelona

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

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

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

Maquetació i correcció de text: Mercè Gracenea

amb el suport de / con el apoyo de:



Grup de
Recerca en
Orientació
Psicopedagògica



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



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

Aldámiz-Echevarría, M. Mar; Barredo Gutiérrez, Blanca; Bisquerra Alzina, Rafel; García Aguilar, Núria; Giner Tarrida, Antoni; Pérez-Escoda, Núria; Tey Teijón, Amèlia (Coords.). *XV Jornades d'Educació Emocional/XV Jornadas de Educación Emocional*. Barcelona, Universitat de Barcelona (Institut de Desenvolupament Professional, IDP-ICE), 2019. Document electrònic. Disponible a: <http://hdl.handle.net/2445/168025>

URI: <http://hdl.handle.net/2445/168025>

ISBN: 978-84-09-22120-2

ÍNDEX

INTRODUCCIÓ	5
COMUNICACIONS	6
Aplicación del «Programa de Educación Emocional en la FP. Una apuesta por la autoestima» como herramienta para el desarrollo profesional. Yolanda Fernández López	7
Brújula Emocional: Taller de Educación Emocional para Adultos «Brújula Emocional». Leticia Martínez y Julián Ramiro	19
La formación en educación emocional al profesorado de entornos de necesidades educativas especiales. Ramiro A Ortega Delgado, Gabriela A Rangel Rodríguez, Carles Porrini Cubells, Joan Sánchez Méndez y Miriam Marin Rodríguez	32
El concepto de experiencia emocional aplicado a la educación. Janet Castro Milán	45
Proposta formativa. El paper del facilitador/a: la presència en l'acompanyament. Carles Porrini Cubells, Ramiro A Ortega Delgado i Oriol Julià Aguarón	57
Diseño de Talleres de Educación Emocional. Lengua y Emoción. Maria Assumpta Giralt Prat	64
PÒSTERS	71
La gestión del tiempo como recurso en la educación emocional. Salvador Oriola, Caterina Calderón, Josep Gustems, Núria Pérez-Escoda y Amelia Tey	72
Programa de formación docente en Educación Emocional. Los docentes como agentes de cambio en la comunidad educativa. Implementación en organizaciones educativas formales y no formales del cono Sur Americano. Maria Eugenia Azócar y Andrea Damonte	73
P S I W E L L Programa educativo y de intervención social: evaluación de la formación destinada a las familias participantes. Agnès Ros - Morente; Judit Teixiné y Cèlia Moreno; Gemma Filella	74
Satisfacción con la vida en la adolescencia: papel de la competencia emocional. Èlia López-Cassà, Núria Pérez-Escoda, Albert Alegre Rosselló y Núria Garcia-Aguilar	75
Música, adolescencia y coeducación emocional. Salvador Oriola y Sandra Soler	76

Neuroeducación: Aprende y enseña educación emocional. Elvira Mansur, Laura Pérez, M^a Jesús Gómez, Isabel Zapata y Mariasett Vegas	77
Projecte Orientadors/orientadores Emocionalment Competents (POEC). Disseny, aplicació i avaluació. Katia Velar, Núria Pérez Escoda i Efrén Cofiné	78
Construeix el teu rusc: Programa d'educació emocional per a la inserció laboral de persones que pateixen exclusió social. Programa de convivència del centre. Núria Cardona, Núria Pérez-Escoda i Katia Velar	79

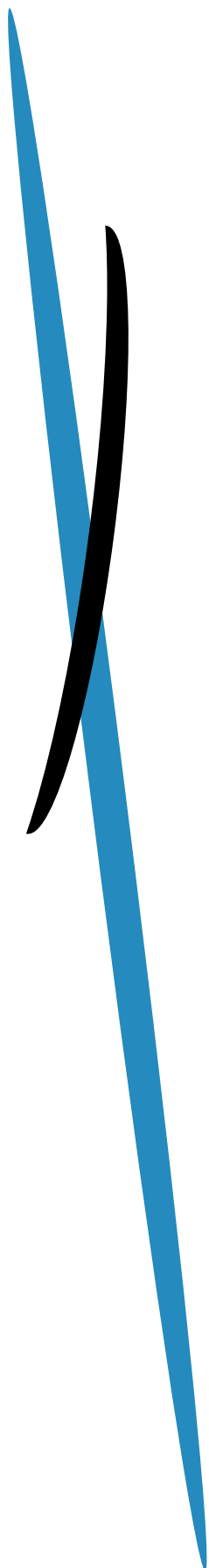
INTRODUCCIÓ

L'educació emocional té com a objectiu el desenvolupament de competències emocionals, que són competències bàsiques per a la vida i un aspecte important del desenvolupament integral de la personalitat. La persona amb competències emocionals està en millors condicions per fer front als reptes de la vida i contribuir de manera significativa a la construcció del benestar personal i social.

Investigacions recents han posat de manifest els efectes altament positius de l'educació emocional en la millora del clima d'aula i de centre, la disminució de conflictitat, comportament disruptiu, conflictes, violència, assetjament escolar, etc., així com una millora del rendiment acadèmic. Però, per assolir aquest objectiu, cal que hi hagi uns educadors sensibilitzats i formats per a una posada en pràctica eficient. La formació dels educadors en educació emocional és un repte que queda pendent.

Aquesta és la temàtica de les XV Jornades d'Educació Emocional, on ens plantejem una sèrie de qüestions. Quines són les estratègies més eficients per a la formació dels educadors? Com s'haurien d'implicar les universitats en la formació inicial dels educadors en competències emocionals? Ha arribat l'hora de posar almenys una assignatura obligatòria sobre aquesta temàtica? Hi ha educadors sensibilitzats i formats per fer-ho? La formació continuada dels educadors en exercici s'ha de deixar a la seva lliure elecció, o seria millor una formació dirigida a tot el personal dels centres? Quin és el model que convé promoure? Què diuen les investigacions científiques que convé tenir present en el moment d'enfocar el futur de la formació dels educadors? De quina manera es pot formar millor els educadors que, pel seu compte, volen posar en pràctica l'educació emocional a la seva aula de manera fonamentada i eficient?

Amb aquestes Jornades voldríem situar-nos en el camí d'anar avançant per donar resposta a aquestes qüestions i a moltes altres, no només des del punt de vista teòric, sinó també en el pràctic. Per això, com sempre, hi ha ponències, taules rodones, comunicacions, pòsters i els tallers, que són el vessant més pràctic i que ja són una tradició en les Jornades d'Educació Emocional per a la formació continuada dels educadors.



COMUNICACIONS

Aplicación del «Programa de Educación Emocional en la FP. Una apuesta por la autoestima» como herramienta para el desarrollo profesional

Application of the «Emotional Education Programme in Vocational Training. A Commitment to Self-esteem» as a tool for professional development

Yolanda Fernández López

yolandafernandez72@gmail.com

Consellería de Educación, Universidade e Formación Profesional. Xunta de Galicia.

Resumen. La educación emocional es una herramienta con la que cuenta el profesorado de FP para enseñar competencias emocionales imprescindibles en el desarrollo de cualquier profesión. Esta comunicación muestra como el uso de ella, a través del diseño de un programa de educación emocional adaptado a las necesidades específicas detectadas en un grupo y su implementación durante un curso académico, permite la adquisición y desarrollo de competencias emocionales útiles y necesarias para el desarrollo profesional y personal. Recoge el «Programa de Educación Emocional en la FP. Una apuesta por la autoestima», especificando las razones que han llevado a su diseño, su puesta en marcha durante un curso académico con un grupo de ocho alumnos de segundo de ciclo medio de gestión administrativa, los resultados obtenidos con su aplicación y la repercusión directa en el alumnado. El programa fue diseñado teniendo en cuenta las necesidades específicas del grupo, siendo su objetivo principal desarrollar la conciencia emocional, la regulación emocional y la autoestima. La inclusión de esta última competencia es imprescindible al detectarse un déficit muy alto de la misma como consecuencia del fracaso escolar que de forma generalizada han vivido muchos de los alumnos que cursan FP. Los resultados de la aplicación del programa demuestran un aumento importante de las destrezas emocionales: percepción, comprensión y regulación emocional, así como una mejora importante de los niveles de autoestima lo que ha contribuido a que la mayoría del alumnado continuara (en contra de lo que era previsible inicialmente) su formación dentro del sistema educativo.

Palabras clave: FP, educación emocional, competencias emocionales, programas educación emocional.

Abstract. Emotional education is one of the tools available to teachers of vocational training to teach emotional competences, which are essential in the development of any profession. This communication aims to show how the use of it allows the acquisition and development of emotional competences, which are useful and necessary for personal and professional development, through the design of an emotional education programme fully adapted to the specific needs detected in a group and the implementation of it during an academic year. It includes the «Emotional Education Programme in Vocational Training. A Commitment to Self-esteem», specifying the reasons that have led to its design, its launch during an academic year with a group of eight students of second of Intermediate Administrative Management, the results obtained with its application and the direct impact on the pupils. The programme was designed taking into account the specific needs of the group, with the main objective of developing emotional awareness, emotional regulation and self-esteem. It is essential to include the last one

since a very high deficit of this competence is detected because of the school failure that many of the students in Vocational Training have generally experienced. The results of the implementation of the programme demonstrate a significant increase in emotional skills: perception, understanding and emotional regulation, as well as a significant improvement in self-esteem levels, which has contributed to the continuation of the majority of the pupils' training (contrary to what was initially foreseeable), within the educational system.

Keywords: VT, emotional education, emotional competences, emotional education programmes.

Introducción

Marco Teórico

La LOE dentro de los resultados de aprendizaje que establece para los alumnos, incluye el aprender por sí mismos y trabajar en equipo, formarse en la prevención de conflictos y en la resolución pacífica de los mismos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social (Güell y Muñoz, 2010; Deulofeu, 2017; Hue, 2017).

Para lograrlo una de las herramientas fundamentales es el uso de la educación emocional, entendiéndola por ella «un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo humano, con objeto de capacitar para la vida y con la finalidad de aumentar el bienestar personal y social» (Bisquerra, 2009, p. 158).

Con la educación emocional se busca dar respuesta a necesidades que no están suficientemente atendidas en el resto de módulos profesionales, siendo su objetivo principal el desarrollo de competencias consideradas básicas para la vida, por tanto «si estas competencias son básicas para la vida, la educación emocional debe estar presente en la práctica educativa no de forma esporádica sino de forma sistematizada y planificada» (Bisquerra, 2009, p. 158).

La intervención llevada a cabo con el grupo de alumnos tiene su fundamento teórico en el modelo pentagonal de competencias emocionales (Bisquerra, 2009, 2018).

De las cinco competencias emocionales que incluye este modelo, el programa al que hace referencia esta comunicación trabaja las siguientes:

- a) Conciencia emocional: capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y las de los demás.
- b) Regulación emocional: capacidad para manejar las emociones de forma adecuada.
- c) Autonomía Emocional: capacidad para autogestionarse personalmente. Dentro de esta competencia se ha trabajado únicamente la autoestima entendiéndola por ella la imagen positiva que uno tiene de sí mismo.

Para trabajar la micro competencia de la autoestima he usado el modelo de las 24 fortalezas desarrolladas por Peterson y Seligman (2004). Los autores definen la fortaleza

como un rasgo, una característica psicológica que se presenta en situaciones distintas y a lo largo del tiempo. Las fortalezas se pueden medir y adquirir y son las elegidas por Seligman y Peterson para llegar a alcanzar las seis virtudes humanas valoradas en casi todas las culturas del mundo.

Desarrollo del trabajo

Descripción del trabajo

El diseño y aplicación del programa de educación emocional sobre el que versa esta comunicación, se ha implementado con un grupo de alumnos de segundo de ciclo medio de gestión administrativa del IES María Sarmiento de Viveiro (Lugo), durante el curso 2017/2018, desde el mes de octubre hasta finales del mes de marzo, fecha en que los alumnos, una vez superados todos los módulos profesionales, abandonan el centro educativo para cursar el módulo de formación en centros de trabajo (FCT) en un ámbito productivo real.

La decisión de implantar un programa de educación emocional se debió fundamentalmente a la detección durante el curso anterior un déficit muy importante de autoestima en los miembros del grupo.

Las características del grupo son las siguientes:

- a) Está formado por siete chicas y un chico, con edades comprendidas entre los 18 y los 27 años.
- b) Una de las alumnas tiene necesidades específicas (solo cabe la adaptación no significativa, ya que la FP no contempla las adaptaciones significativas), es una alumna con síndrome de Down, que está cursando el ciclo de forma flexible. Tiene 27 años y accedió al título de la ESO través de un PCPI de Informática, por lo que tiene un buen dominio de las herramientas digitales, aprende mejor a través del uso de soportes informáticos que del lápiz y el papel.
- c) Tres alumnas habían cursado la ESO en otro centro educativo de la localidad y derivadas al nuestro para cursar FP. Durante su vida académica han sido etiquetadas como «malas alumnas», etiqueta que tienen totalmente interiorizada. Una de esas alumnas en concreto se identifica a sí misma como alumna víctima de bullying durante toda la etapa de primaria y secundaria.
- d) Las otras dos alumnas y el único alumno chico, provienen de nuestro propio centro donde han obtenido el título de la ESO a través de la FP Básica. Se perciben los tres como «malos alumnos» al no haber decidido cursar el bachillerato.

Se consideró que mejorar su autoestima era fundamental para mejorar su incorporación al mundo laboral o bien para continuar su etapa educativa, pero también que antes de trabajar la autoestima era necesario un trabajo previo de conciencia y regulación

emocional. De estas reflexiones nace el «Programa de Educación Emocional en la FP. Una apuesta por la autoestima».

La aplicación se ha llevado a cabo de forma directa por una única docente, con una sesión semanal de 50 minutos, dentro del módulo de Tratamiento de la Documentación Contable (lo ideal para ello sería hacerlo en la hora de tutoría, pero en los ciclos formativos en la Comunidad Autónoma de Galicia la tutoría no es lectiva, esta es la razón por lo que se ha elegido esta opción), pero también de forma transversal porque ha habido herramientas como el medidor emocional y mindfulness, que una vez trabajados con el alumnado en la clase de educación emocional han sido usados siempre en el resto de sesiones del módulo de la misma docente.

Se ha elegido una sesión semanal al considerar que las intervenciones en educación emocional tienen mayor impacto si se hacen de forma gradual a lo largo del tiempo.

Los objetivos del programa son los siguientes:

- a) Tomar conciencia de las propias emociones y de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento.
- b) Aceptar los sentimientos y emociones que a menudo deben ser regulados (ira, violencia, frustración, miedo...).
- c) Autogenerar emociones positivas.
- d) Detectar creencias limitantes que puedan incidir en la autoestima.
- e) Mantener buenas relaciones con uno mismo.
- f) Desarrollar una imagen positiva de uno mismo.

El programa consta de veinte sesiones, distribuidas del siguiente modo:

- a) Introducción a la educación emocional (dos sesiones).
- b) Cuerpo central del programa (diecisiete sesiones).
- c) Cierre del curso y despedida (una sesión).

El cuerpo central del programa aparece recogido a continuación diferenciando los objetivos a alcanzar, contenidos a desarrollar y las actividades llevadas a cabo en cada sesión (véase la Tabla 1).

Tabla 1. Programa de Educación Emocional en la FP.

COMPETENCIAS EMOCIONALES			
DENOMINACIÓN	OBJETIVOS	CONTENIDOS/SESIÓN	ACTIVIDADES
CONCIENCIA EMOCIONAL	1. Cultura emocional: dar nombre a las emociones	1. Definición emoción, clasificación emociones, familias emociones	1. ¿Cuántas emociones sabes nombrar?
	2. Conciencia de las	2. Descubrimiento d	2. Definiendo emociones

COMPETENCIAS EMOCIONALES			
DENOMINACIÓN	OBJETIVOS	CONTENIDOS/SESIÓN	ACTIVIDADES
	propias emociones y sentimiento 3. Comprender las emociones de los demás	la interacción entre emoción, conocimiento y comportamiento	3. ¿Cómo me siento aquí y ahora 4. Dominó emocional 5. Medidor emocional 6. El espejo
REGULACIÓN EMOCIONAL	1. Expresión adecuada de las emociones: comprender el impacto de la expresión emocional y del comportamiento propio en otras personas 2. Habilidades de afrontamiento 3. Autogenerar emociones positivas	1. Comprobación de como nuestras emociones afectan a nuestras decisiones, acciones y relaciones con los demás 2. Técnicas Remind 3. Autogeneración de emociones positivas	1. Pasillo de las emociones 2. La tabla de surf 3. La ira 4. Mindfulness y relajación 5. Regalo de Navidad 6. Los Halagos
AUTONOMÍA EMOCIONAL: AUTOESTIMA	1. Detectar creencias limitantes que puedan incidir en la autoestima 2. Mantener buenas relaciones con uno mismo 3. Desarrollar una imagen positiva de uno mismo	1. Definición de autoesma/creencias limitantes 2. Evaluación de la autoestima y medidas para mejorarla 3. Fomento de la autoconfianza y conductas que favorecen la autoconfianza	1. Creer es Crear: Roger Banister 2. Creencias Limitantes 3. ¿Con qué fortalezas quiero brillar en el mundo? 4. ¿Qué sabes hacer bien? 5. ¿Qué te gusta de mí?

Fuente: elaboración propia.

Metodología

La metodología usada para la implantación ha sido la siguiente:

- a) Se presenta cada uno de los contenidos que se van a trabajar.

- b) Se pone en marcha y se desarrolla la dinámica de grupo elegida para trabajar el contenido correspondiente.
- c) Se usan los últimos minutos de cada sesión para trabajar las reflexiones personales que son las que generan los mayores aprendizajes.

Se ha buscado siempre en cada una de las clases:

- a) Confidencialidad.
- b) Libertad para participar o no en las dinámicas.
- c) Fomento del respeto y la cordialidad entre el alumnado.
- d) Aprendizajes basados en la experiencia.
- e) Aprendizajes significativos.

Resultados

La evaluación se ha hecho mediante el uso de dos herramientas/mecanismos:

- a) Evaluación de las destrezas emocionales de los participantes pre-test y post-test según el cuestionario TMMS-24.
- b) Observación directa.

Evaluación de las destrezas emocionales de los participantes pre-test y post-test según el cuestionario TMMS-24

La TMMS-24 está basada en *Trait Meta-Mood Scale* (TMMS) del grupo de investigación de Salovey y Mayer. La escala original es una escala de rasgo que evalúa el meta conocimiento de los estados emocionales mediante 48 ítems. La TMMS-24 contiene tres dimensiones claves de la IE con 8 ítems cada una de ellas: percepción emocional, comprensión de sentimientos y regulación emocional.

Percepción: Soy capaz de sentir y expresar los sentimientos de forma adecuada (véase la Tabla 2).

Comprensión: Comprendo bien mis estados emocionales (véase la Tabla 3).

Regulación: Soy capaz de regular los estados emocionales correctamente (véase la Tabla 4).

Los intervalos de valoración de la TMMS-24 son los siguientes diferenciando entre mujeres y hombres:

Tabla 2. Percepción

Puntuaciones Hombres	Puntuaciones Mujeres
Deben mejorar su percepción: presta poca atención <21	Deben mejorar su percepción: presta poca atención <24
Adecuada percepción de 22 a 32	Adecuada percepción de 25 a 35
Debe mejorar su percepción: presta demasiada atención >33	Debe mejorar su percepción: presta demasiada atención >36

Fuente: (Universidad de Málaga, s.f.).

Tabla 3. Comprensión

Puntuaciones Hombres	Puntuaciones Mujeres
Debe mejorar su comprensión <25	Debe mejorar su comprensión <25
Adecuada comprensión de 26 a 35	Adecuada comprensión de 24 a 34
Excelente comprensión >36	Excelente comprensión >35

Fuente: (Universidad de Málaga, s.f.).

Tabla 4. Regulación

Puntuaciones Hombres	Puntuaciones Mujeres
Debe mejorar su regulación <23	Debe mejorar su regulación <23
Adecuada regulación de 24 a 35	Adecuada regulación de 24 a 34
Excelente regulación >36	Excelente regulación >35

Fuente: (Universidad de Málaga, s.f.).

La aplicación de la TMMS-24 se ha realizado antes de iniciar de la aplicación del programa (octubre 2017) y al finalizar el mismo (marzo 2018). La aplicación no incluye a la alumna con necesidades especiales ya que por sus características no es capaz de afrontar un test de este estilo.

A continuación, se muestran dos tablas que recogen los resultados obtenidos por alumna/o (véanse las Tablas 5 y 6).

Tabla 5. Resultados pre-test TMMS-24

OCTUBRE 2017	Percepción	Comprensión	Regulación
Alumna 1	18	27	35
Alumna 2	16	22	21
Alumna 3	23	18	13
Alumna 4	22	14	18
Alumna 5	17	18	16
Alumna 6	28	27	12
Alumno 1	17	9	26

Fuente: elaboración propia.

Tabla 6. Resultados post-test TMMS-24

MARZO 2018	Percepción	Comprensión	Regulación
Alumna 1	29	30	35
Alumna 2	32	26	29
Alumna 3	24	22	16
Alumna 4	30	24	23
Alumna 5	24	27	27
Alumna 6	32	36	31
Alumno 1	27	26	34

Fuente: elaboración propia.

Observación directa

Con la observación directa se han evaluado lo siguiente:

- el uso del lenguaje emocional en el aula.
- la intervención en el aula, el interés por los contenidos.
- el uso del medidor emocional en el aula.

- el uso del mindfulness en el aula.

Para ello se ha hecho uso de las siguientes herramientas/mecanismos:

- a) Observar durante toda la sesión los comportamientos e intervenciones del alumnado y al finalizar la misma recoger en un cuaderno todas las anotaciones relativas a lo sucedido en el aula.
- b) Hacer fotos de aquellas dinámicas que se ha considerado que era interesante fotografiar.
- c) Grabar imágenes de aquellas dinámicas que se ha considerado interesante su grabación.

Los resultados de la observación directa en el aula han sido los siguientes:

- a) El uso del lenguaje emocional ha ido aumentando a lo largo del curso.
- b) Las alumnas y el alumno han participado activamente en las clases, mostrando interés por los contenidos, asistiendo de forma regular y activa.
- c) El uso del medidor emocional ha sido constante durante todo el curso, cada día y de forma transversal (en cualquier módulo) era usado para tomar conciencia y expresar cómo se sentían en cada momento.
- d) La práctica diaria de mindfulness de forma transversal (en cualquiera de las seis sesiones que la docente tenía con el alumnado durante la semana), dos minutos al inicio de cada sesión.

Discusión

Conclusiones

Las conclusiones obtenidas una vez implementado el programa de educación emocional, a través de cada uno de los instrumentos de evaluación usados son las siguientes.

En primer lugar, en referencia a *la evolución de las destrezas emocionales de los participantes pre-test y post-test según el cuestionario TMMS-24* se puede concluir que las tres destrezas medidas, percepción, comprensión y regulación, han presentado un incremento en sus valoraciones, como consecuencia de la implementación del programa.

La destreza que presenta un mayor incremento es *la percepción de las emociones* siendo este de media 8,14 puntos. Si analizamos los resultados de forma individual destaca un aumento de esta destreza de forma muy importante en la alumna 1 que presenta un aumento en la percepción de las emociones de 11 puntos y la alumna 2 que presenta un aumento de 16 puntos. A raíz de estos resultados se maneja como hipótesis que una primera toma de contacto con la educación emocional (como es este caso) y de forma

constante a lo largo de los seis meses provoca impactos mayores que si la intervención hubiese sido puntual y con alumnas/os que ya tuviesen formación emocional.

La destreza *comprensión de las emociones* presenta un incremento de media de 8 puntos, con incrementos importantes en la alumna 4 con 10 puntos, pero sobre todo en el alumno que presenta un incremento de 15 puntos.

Por último, la destreza *regulación de las emociones* es la que presenta un menor incremento dentro de las tres analizadas, siendo la media de 7,71 puntos, pero detectando, como incremento muy superior a la media, el que se produce en la alumna 6 que alcanza los 19 puntos y donde se maneja como hipótesis de que esto es debido a que hasta este momento y de acuerdo con lo afirmado por ella en sus intervenciones en el aula no tenía ningún tipo de herramientas para regular lo que sentía.

Por último cabe destacar que aunque casi todo el alumnado presenta importantes incrementos en sus valoraciones en las tres destrezas, existe el caso de la alumna 3 que presenta pequeños incrementos, 1 punto en percepción, 4 en comprensión y 3 en regulación, pero no por eso menos importantes, sino que se considera probable, y de acuerdo también a lo compartido por ella en el aula, a que esto se debe a las experiencias vividas en el seno familiar y a lo largo de su vida académica, donde ella se reconoce a sí misma como víctima de bullying.

En segundo lugar, en referencia a *la observación directa* se puede concluir que las relaciones entre el alumnado y la docente han mejorado de forma ostensible. Además, he observado la denuncia voluntaria por parte del grupo de un caso de bullying detectado en el pasillo que compartían con otros grupos, se considera probable que hubiesen censurado en cualquier caso ese comportamiento, pero el hecho de estar recibiendo educación emocional les hizo tomar conciencia de lo importante que era ponerlo en conocimiento de quien pudiese solucionarlo.

Otra situación destacable es el uso diario que hicieron del medidor emocional lo que me permite manejar como hipótesis que reconocer en cada momento (o cada día) cómo se sienten y «situarse» en el medidor era necesario para ellos y les ayudaba desarrollar una mayor conciencia emocional propia y de sus compañeros.

Por último y en referencia al *aprendizaje de la alumna con necesidades educativas especiales* se puede concluir que su aprendizaje en materia emocional también ha sido importante, aunque los avances no son en el mismo grado que el de sus compañeros, debido a sus características particulares. En cualquier caso, ha dado grandes pasos en materia emocional que he comprobado por observación directa ya que con ella no he usado test. Sus aprendizajes han sido:

- a) Identificación de las emociones básicas: miedo, asco, tristeza, alegría, amor.
- b) Identificar las emociones básicas por la comunicación no verbal: expresiones faciales, tono de voz, gestos y posturas con el resto del cuerpo, tanto en ella como en los demás.
- c) Ha sido capaz después de la aplicación del programa de identificar en que momentos de su vida siente cada una de esas emociones.

- d) Se ha sentido parte del grupo, incrementado su nivel de autoestima.

Significado educativo

Como *conclusiones generales* se puede afirmar que la puesta en marcha y desarrollo de este programa ha permitido comprobar en la realidad lo que inicialmente se pensaba, que es fundamental trabajar diferentes contenidos de la educación emocional y sobre todo la autoestima con los alumnos de FP ya que su «mochila emocional» pesa muchísimo.

Ha sido un programa amplio en lo referente a número de horas y potente en relación con los tres bloques de contenidos trabajados. Ha sido una gran ventaja para el éxito del programa el hecho de que la docente conocía muy bien al grupo y tenía por tanto un conocimiento muy claro de cuáles eran sus necesidades así que las actividades funcionaron perfectamente porque estaban diseñadas y elegidas para esas necesidades.

Otro de los elementos que ha influido de forma positiva en la puesta en marcha del programa y los logros alcanzados con el mismo ha sido el hecho de trabajar con un grupo poco numeroso. Trabajar con ocho alumnos ha permitido a la docente en todo momento poder conocer y atender las características propias, únicas y especiales que desde una perspectiva emocional tenía cada uno de ellos.

Otro de los éxitos del programa ha sido su implementación desde casi el primer mes de clase y su aplicación en la medida de lo posible (gracias al medidor emocional y al mindfulness) de forma transversal en el resto de horas del módulo de Técnica Contable, que impartía la docente. El grupo ha aceptado este tipo de contenidos desde el primer día porque se ha planteado como un programa cuyo objetivo final es sentirse mejor de lo que se sienten en la actualidad y descubrir estrategias que les van a ayudar, en su vida personal y profesional, a ser felices, y ante eso los alumnos no han dudado y han aceptado trabajar los contenidos de naturaleza emocional, a pesar de ser la primera vez que se les planteaban.

Por último, se quiere resaltar, y este es el gran éxito de este programa, que de los ocho alumnos seis han continuado con sus estudios dando el salto a un ciclo superior situación que cuando empezaron primero del ciclo medio no veían como posible y se considera como probable que se debe entre otras razones a que se ha producido un aumento de su autoestima.

Para finalizar señalar respecto a mi trabajo como docente, y hablo ya en primera persona, estoy muy satisfecha con el trabajo realizado y con el resultado obtenido ya que esta era mi primera experiencia como profesora de educación emocional tras haber cursado el postgrado de Educación Emocional y Bienestar de la Universidad de Barcelona.

He trabajado más a gusto que nunca, y la educación emocional me ha proporcionado un trato más cercano con los alumnos y un incremento de su motivación, lo que ha facilitado mucho mi trabajo.

Por último, expresar que ahora sé que este es un camino «sin retorno», la educación emocional ya formará parte para siempre de los contenidos a impartir independientemente del grupo con el que trabaje y de los módulos que me corresponda impartir, porque nuestro alumnado se merecen

la oportunidad de conocer los medios y caminos que les faciliten vidas alegres, felices y llenas de bienestar emocional.

Referencias bibliográficas

Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.

Bisquerra, R. (2018). *Competencias Emocionales*. Recuperado de <http://www.rafaelbisquerra.com/es/educacion-emocional/concepto-educacion-emocional.html> [Consulta: 28 de Enero de 2019].

Deulofeu, M. (2017). *Educación Emocional en la secundaria* [apuntes académicos].

Güel, M., y Muñoz, J. (2010). *Educación Emocional. Programa de actividades para Educación Secundaria Postobligatoria*. Madrid: Wolters Kluwer España S.A.

Hue, C. (2017). *Educación Emocional de personas adultas* [apuntes académicos].

Peterson, C., y Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. American Psychological Association; Oxford University Press.

Universidad de Málaga (s.f.). *Inteligencia emocional*. Recuperado de <http://emotional.intelligence.uma.es/pdfs/TMMS24%20con%20referencias.pdf> [Consulta: 28 de Enero de 2019].

Brújula Emocional: Taller de Educación Emocional para Adultos «Brújula Emocional»

Workshop on Emotional Education for Adults

Leticia Martínez; Julián Ramiro

elfarodeleti@gmail.com

Resumen. Con esta comunicación queremos compartir nuestra experiencia en la puesta en marcha del taller Brújula Emocional, con el que pretendemos ofrecer a personas adultas un espacio en el que poder desarrollar las competencias emocionales consideradas básicas para la vida, partiendo de las etapas del cambio y poniendo especial atención a las emociones que rigen esas etapas. Para ello partimos de dos hipótesis: 1) Las emociones nos dan mucha información sobre nosotros mismos, nos indican en qué momento estamos de un cambio, y por tanto nos pueden guiar, pueden ser nuestra brújula, de cara a conseguir nuestros objetivos; 2) Si además de ser un indicador del momento en que nos encontramos, aprendemos a gestionar nuestra emoción, teniendo en cuenta lo que nos aporta, qué aspectos positivos tiene esa emoción en ese momento, entonces nuestros cambios serán más amables, y la consecución de nuestros objetivos será más rápida y efectiva. Una vez que entendemos que el cambio pasa por una serie de etapas, regida, cada una de ellas, por una emoción concreta, podemos gestionar nuestros propios cambios, sin vernos superados por las emociones o por la influencia del contexto.

Palabras clave: educación emocional, adultos, gestión de cambio.

Abstract. The aim of this text is to share our experience after launching our «Brújula Emocional» workshop designed to offer adults a space to develop those emotional competences which are essential in our lives. These start from the stages of change, paying special attention to the emotions that regulate them. To this end, we start from two hypothesis: 1) Emotions give a large amount of information about ourselves, they indicate the moment of change we are in. Therefore, they can guide us; they can be the compass that help us to achieve our objectives; 2) Moreover, emotions can be an indicator of the moment we find ourselves. If we learn to manage our emotion, taking into consideration their value, what positive aspects the emotion has in that precise moment, thus our changes would be kinder and, therefore, our objectives will be achieved quicker and more effectively. Once we understand that change goes through a number of stages, each of them ruled by a specific emotion, we would be able to manage our own changes without feeling overwhelmed by our emotions or by the influence of the circumstances.

Keywords: emotional education, adults, change management.

Introducción

Perspectiva

Cuando somos adultos estamos tan metidos en las rutinas y obligaciones adquiridas (trabajos, pagos, educación de los hijos...) que nos limitamos a cumplir con lo que se espera de nosotros, a seguir el camino marcado, olvidándonos de lo más importante: conectar con nosotros.

Hasta que nos empezamos a sentir cansados de «tragar», nuestra salud se empieza a resentir (sufrimos ansiedad, bruxismo, insomnio, nos sentimos tristes sin causa aparente...) o pasan cosas en nuestra vida con las que no nos sentimos bien y que no sabemos cómo gestionar. Es decir, el inadecuado manejo de las emociones nos pasa factura, llevándonos a situaciones como la depresión, la apatía, o en otro extremo, la explosión irracional de emociones y sentimientos.

¿Te imaginas poder enfrentarte a nuevas situaciones o nuevas etapas sin quedarte paralizado por el miedo o la tristeza? ¿Mantenerte en calma incluso cuando el entorno no lo está? ¿Dejar de repetir situaciones incómodas o tensas? ¿Ser capaz de resolver los conflictos pendientes? ¿Incluso poder evitar enfrentamientos innecesarios?

La idea de crear un taller en el que se sigan las etapas del cambio y la influencia que las emociones tienen en el desarrollo y culminación de dicha etapa surge de la combinación de dos propuestas:

- La propuesta de Conangla, Bisquerra y Soler (2016) en su libro *La fuerza de la gravitación emocional*, en el que nos invitan a hacer «un viaje de exploración y descubrimiento» (p. 13). Para ello parten de la Constelación Oscura y van viajando por tres planetas hasta llegar a la Constelación Luminosa. En total, un recorrido por seis planetas: miedo, ira, tristeza, confianza, serenidad y alegría.
- Las 6 etapas emocionales del cambio propuestas por Méndez (2018) en su formación de Expertos en Life Management Coaching (acreditado por la Associació Catalana de Coaching), en la que habla de las 6 etapas emocionales del cambio comparándolas con una cadena de montaje.

Marco teórico

¿Por qué etapas del cambio? Este fue el primer cuestionamiento que nos hicimos.

[Las etapas del cambio nos aportan sentido a lo que estamos viviendo.](#) Descubrimos a Campbell (1994), mitólogo, escritor y profesor, que propuso la idea de que todos los mitos, en todos los tiempos, tienen una estructura similar. Esta estructura común a todas las historias, este patrón, tiene como objetivo guiar a las personas en la gestión de los desafíos psicológicos que nos vamos encontrando a lo largo de las etapas de la vida.

[Las etapas emocionales nos permiten dotar de significado nuestras vivencias.](#) Campbell (1994) se sintió seducido por el enfoque de Carl Gustav Jung, quien denominó inconsciente colectivo a una base cognitiva y emocional común a todas las sociedades humanas, y justifica su existencia gracias a los arquetipos, imágenes y símbolos recurrentes y universales que nos son dados de nuestros antepasados y que aparecen bajo diferentes formas en todas las culturas (manifestaciones culturales, habla, comportamiento de las personas, sueños...).

Esto implica que no nos desarrollamos de manera aislada del resto de la sociedad, sino que el contexto cultural nos influye en lo más íntimo, transmitiéndonos esquemas de pensamiento y de experimentación de realidad que son heredados. A nivel individual, los arquetipos son patrones emocionales y de conducta que moldean nuestra manera de procesar sensaciones, imágenes y percepciones como un todo con sentido, dándole significado a lo que nos pasa.

[Las etapas emocionales están presentes en nuestro día a día.](#) Basándose en el trabajo de Campbell (1994), el guionista y analista de guiones Vogler (2002), publicó en 1992, su interpretación en el libro *El viaje del escritor*. En este manual trasladó el lenguaje académico de Campbell (1994) y sus ejemplos mitológicos a ejemplos modernos de películas clásicas y contemporáneas tan dispares como Titanic, Pulp Fiction, El rey león, Full Monty y, por supuesto, La guerra de las galaxias.

[En situaciones extremas.](#) Asimismo, indagamos en investigaciones de corte más terapéutico como son las realizadas por Elisabeth Kübler Ross (1989) quién describió las cinco fases por las que va pasando el enfermo según va llegando su muerte: negación, ira, pacto o negociación, depresión y aceptación.

[Ante cambios intencionales.](#) Prochaska y Norcross quienes proponen, en su Modelo Transteórico del Cambio (2002), una descripción de las fases o etapas de un cambio. Partieron de la pregunta: ¿Qué es lo que hace cambiar a las personas cuando pretenden modificar alguna situación indeseable o problemática? Sus investigaciones se enfocaron en estudiar el fenómeno del cambio intencional para intentar comprender qué, cómo, cuándo y por qué cambian las personas. Desarrollaron su modelo transteórico compuesto por estadios, procesos y niveles.

[En el trabajo terapéutico.](#) Greenberg et al. (1996) en su libro *Trabajar con las emociones en Psicoterapia y Facilitando el cambio emocional*, exponen que el trabajo terapéutico con las emociones consiste en un proceso de etapas. La terapia focalizada en las emociones (TFE) sitúa el foco de su trabajo en la experiencia interna. Consideran la terapia como un elemento facilitador de la creación, por parte del cliente, de nuevos significados emocionales. Gracias al trabajo en las sesiones de terapia se produce un incremento de conciencia, aumentando la capacidad de acceso emocional a esquemas desadaptativos, ayudando a crear nuevos modelos esquemáticos del sí-mismo-en-el-mundo.

[En la educación.](#) Nuestro referente en educación emocional es el modelo propuesto por el GROPE (Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica) de la Universidad de Barcelona, que se basa en cinco grandes competencias emocionales o bloques, entendiéndose por competencia emocional «el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales» (Bisquerra, 2011, p. 11). Las competencias emocionales incluidas en el modelo pentagonal son: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y habilidades de vida y bienestar.

Propósito

Nuestro propósito al desarrollar el programa Brújula Emocional es el de ofrecer un entrenamiento activo para el desarrollo de las competencias emocionales específico para adultos. Pretendemos ofrecerles un espacio en el que puedan desarrollar estas competencias consideradas básicas para la vida, partiendo de las etapas del cambio, poniendo especial atención a las emociones que rigen esas etapas. Y todo ello de forma lúdica y (en un taller vivencial).

Objetivos

Nuestro objetivo principal es que cada persona aprenda a gestionar estas 6 emociones, convirtiéndose en gestora de sus cambios. Para ello ha de conectar con cada una de las 6 emociones tomando conciencia de ellas, ha de entender por qué es una determinada emoción la que rige cada etapa de un cambio, y ha de aprender a gestionar sus emociones a favor de sus cambios.

Los objetivos específicos a conseguir en cada una de las etapas son:

- Descubrir que la rabia contiene una potente energía transformadora y que es la emoción que inicia un cambio.
- Tomar conciencia de que necesitarás energía para afrontar el cambio, y por tanto aprender a cargarte gracias a la ilusión.
- Comprender que el miedo te informa sobre qué necesitas cambiar para llegar a tu objetivo y saber cómo llevarlo de copiloto.
- Buscar y crear tus momentos de serenidad para recuperarte de todo el esfuerzo realizado y afianzar todo lo aprendido en el camino.
- Respetar tu tristeza y aprender a despedirte con gratitud de lo viejo para poder acoger lo nuevo.
- Celebrar lo conseguido y afianzarte en tu confianza para plantearte un nuevo objetivo.

Desarrollo

Descripción del trabajo

Brújula Emocional ha sido un taller presencial, eminentemente práctico, con una duración de 12 horas, impartido de forma intensiva, a lo largo de un fin de semana. Organizado en 6 módulos, uno por cada emoción y etapa del cambio.

Enfoque

Nuestra propuesta se basa en dos aspectos importantes a tener en cuenta en cuanto a un cambio:

1. Cualquier cambio es progresivo y pasa por fases sucesivas.

2. Cada una de estas fases lleva aparejado un estado de ánimo predominante que le es propio y la distingue de las demás (rabia, ilusión, miedo, confianza, tristeza, serenidad).

El objetivo es que los participantes tomen conciencia de la influencia de cada emoción en sus vidas y que la aprendan a identificar en una situación de cambio.

Partimos de dos hipótesis:

- Las emociones nos dan mucha información sobre nosotros mismos, nos indican en qué momento estamos de un cambio, y por tanto nos pueden guiar, pueden ser nuestra brújula, de cara a conseguir nuestros objetivos.
- Si además de ser un indicador, aprendemos a gestionar nuestra emoción, teniendo en cuenta lo que nos aporta, qué aspectos positivos tiene esa emoción en ese momento, entonces nuestros cambios serán más amables, y la consecución de nuestros objetivos será más rápida y efectiva.

Una vez que entendemos que el cambio pasa por una serie de etapas, regida, cada una de ellas, por una emoción concreta, podemos gestionar nuestros propios cambios, sin vernos superados por las emociones o por la influencia del contexto.

Metodología

La información más valiosa es la que parte de nuestra propia experiencia. Por este motivo utilizamos una metodología participativa, con el fin de que cada persona pueda experimentar los contenidos que exponemos, interrelacionarlos con su propia experiencia y bagaje y, de esta manera, construir su propio conocimiento.

Con el fin de que cada participante vaya plasmando cada una de sus reflexiones y conclusiones, hemos desarrollado un cuadernillo, al que llamamos Diario de Navegación Emocional. La intención es que se convierta en su cuaderno de bitácora a lo largo del taller y en su diario de consulta cuando necesiten volver a conectar con la información relevante que experimentaron durante la experiencia. De esta manera será una guía que podrán utilizar cada vez que quieran iniciar un proceso de cambio consciente (Tabla 1).

Tabla1. Seis emociones.

RABIA	ILUSIÓN	MIEDO	SERENIDAD	TRISTEZA	CONFIANZA
«El hombre airado»	«Historia de una lata»	«Corazón de ratón»	«La paz perfecta»	«La pequeña cerillera»	«El califa que apostó su confianza»
Comunicación no verbal	Sentimientos múltiples cruzados	Mi cabeza la piloto yo	Confianto en nuestro organismo	Afortunadamente	1ª puerta: YO 2ª puerta: los demás 3ª puerta: la vida
Rumiadores, primitivos, asertivos	Mi lista de valores	Misión posible	Espacio vital	Creo mi espacio, busco mi tiempo	Une los puntos del pasado
La queja constructiva.	Tablero de sueños	Toque = Eliminado	Accidentes afortunados	Dinámica: El naranjo en flor	Hygge, el valor de las pequeñas cosas
«¿Cómo			«Los tres	Agradecimiento	Mi radiografía de

hacer la paz? Enojándose»			príncipes de Serendip»		vida
Mi ¡basta ya! hoy día...				Ritual del adiós	Mermelada de Halagos

Fuente: elaboración propia.

Resultados

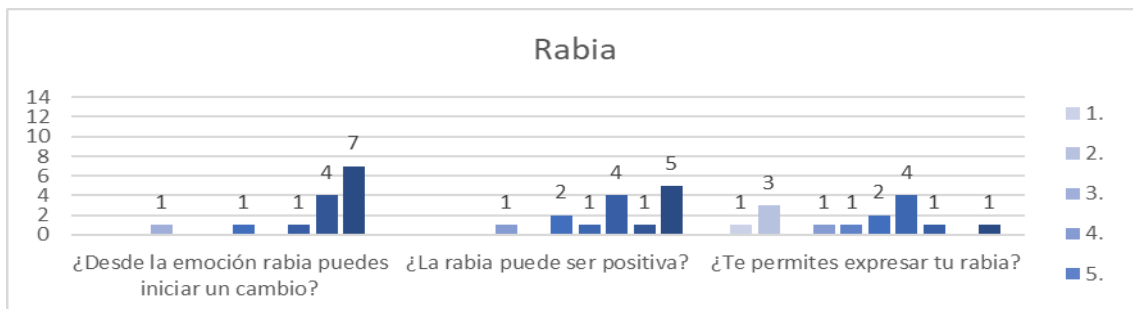
En total han participado en nuestros talleres 14 personas (4 en el primer taller, 5 en el segundo y 5 en el tercero).

Cuestionario Final: Al finalizar el taller les pasamos un Cuestionario Final, con el fin de valorar la asimilación de los contenidos presentados. Se trata de un cuestionario con 18 preguntas (3 preguntas por cada una de las emociones), recogiendo las respuestas en una escala Likert, es decir, siguiendo un rango de valores que va de 0 a 10, siendo 0 nada y 10 mucho.

Estos fueron los resultados:

Rabia: En el taller explicamos la importancia de permitirnos sentir la rabia como motor de cambio. Como dice el premio nobel Kailash Satyarthi, rabia + idea = acción.

Figura 1. Rabia



Fuente: elaboración propia.

Analizando los resultados concluimos que han entendido que la rabia (Figura 1) puede ser positiva (cinco personas puntúan 10, una persona 9 y cuatro personas 8) y el inicio de un cambio (siete personas se posicionan en rango 10 y cuatro personas en rango 9).

Aunque ante la pregunta ¿Te permites expresar tu rabia?, las respuestas no son tan unánimes (ocho personas se posicionan por debajo del 6 y seis por encima del 7). Este resultado hace referencia a su forma de actuar antes del taller. Sin embargo, queda patente que sí han asimilado esta idea, cuando comparamos estos resultados con las respuestas a la pregunta: ¿Qué crees que has aprendido durante este taller?, donde han dado respuestas como: «Que la rabia es positiva y no al revés y he ganado confianza», «Saber dónde estoy y como avanzar hacia un objetivo», «Que mis emociones pueden ser positivas en los cambios siempre que sepa manejarlas», «Conocer y trabajar mis emociones, y como usarlas para mi evolución».

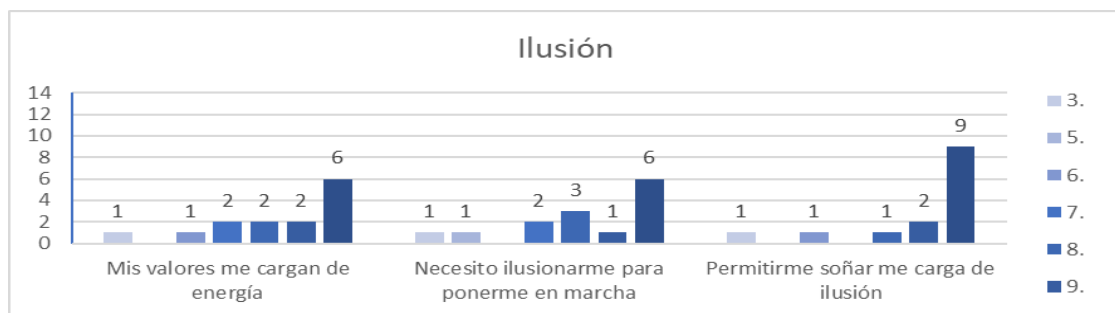
Parece, por tanto, que alcanzaron el objetivo que nos habíamos propuesto para la emoción rabia:

- Descubrir que la rabia contiene una potente energía transformadora y que es la emoción que inicia un cambio.

Ilusión: El objetivo que nos propusimos con la emoción ilusión (Figura 2) fue:

- Tomar conciencia de que necesitaremos energía para afrontar el cambio, y por tanto aprender a cargarnos gracias a la ilusión.

Figura 2. Ilusión



Fuente: elaboración propia.

Nueve personas respondieron con un 10 a la afirmación «Permitirme soñar me carga de ilusión». Seis personas respondieron con un 10 a la pregunta «Necesito ilusionarme para ponerme en marcha», diez puntuaron por encima de 8 (una con un 9 y tres con un 8). Estos datos nos hacen pensar que, si bien entienden la importancia de fomentar nuestra ilusión a la hora de iniciar un cambio, todavía no les ha quedado suficientemente claro que de lo mucho que carguemos nuestras baterías con la ilusión por lo que queremos conseguir, puede depender que lo consigamos o no, pues a lo largo del camino hasta la consecución de nuestro objetivo tendremos que hacer varias gestiones que requerirán nuestra energía, y esta energía viene de nuestra ilusión, que se sustenta en nuestros valores (en la afirmación «Mis valores me cargan de energía» seis personas respondieron 10, dos con un 9, dos con un 8 y dos con un 7).

Miedo: Analizando los resultados, entendemos que dos personas no han logrado ver el miedo como algo positivo, (Figura 3) puesto que consideran que sentir miedo no es positivo y que el miedo no nos ayuda a trabajarnos.

Figura 3. Miedo



Fuente: elaboración propia.

Sin embargo, siete personas sí consideran, con una puntuación de 10, que el miedo nos ayuda a trabajarnos, una con un 9 y cuatro con un 8, por tanto, doce personas, de las catorce que participaron en los talleres, consideran que el miedo nos ayuda a trabajarnos. Asimismo, once personas puntúan por encima de 6 a la pregunta «¿Es positivo sentir miedo?». Esto nos hace concluir que han entendido que las emociones no son buenas ni malas, sino que nos ofrecen información que nos permiten seguir avanzando en nuestro camino. Siendo el miedo una emoción que también contribuye a ello. Ante la pregunta «¿Crees que si no sintieras miedo harías más cosas?», once personas eligen puntuaciones por encima de 5, confirmando la tendencia general de que el miedo nos paraliza.

Por tanto, hemos conseguido a medias el objetivo que nos propusimos con la emoción miedo:

- Comprender que el miedo nos informa sobre qué necesitamos cambiar para llegar a nuestro objetivo y saber cómo llevarlo de copiloto.

Una vez más queda patente que el factor tiempo es importante en la ejecución de cambios.

Serenidad: Sentirse (Figura 4) sereno no significa no hacer nada, sino

- Aprender a buscar y crear nuestros momentos de serenidad para recuperarnos de todo el esfuerzo realizado y afianzar todo lo aprendido en el camino.

Figura 4. Serenidad.



Fuente: elaboración propia.

Analizando los resultados concluimos que hemos conseguido que tomasen conciencia de la importancia de la serenidad en nuestra vida y en este momento del camino, pues ante las afirmaciones: «La serenidad me ofrece recuperación frente al esfuerzo realizado» y «La serenidad me ayuda a ganar confianza», la gran mayoría de las respuestas se posicionan en las puntuaciones 8, 9 y 10. Sin embargo, la afirmación «Cuando me siento sereno no hago nada» parece que no ha quedado clara (cinco 2, un 3, dos 4 y un 5, en total 9 personas de las 14 participantes).

Nos hace reflexionar sobre si entendieron bien la escala en relación con esta afirmación, es decir, si entendieron que al contestar 0 significa que no están para nada de acuerdo con la afirmación, porque cuando están bien hacen mucho, o contestaron 0 porque lo asociaron con no hacer nada.

Tristeza: El objetivo para esta emoción es:

- Respetar nuestra tristeza y aprender a despedirnos con gratitud de lo viejo para poder acoger lo nuevo.

Figura 5. Tristeza.



Fuente: elaboración propia.

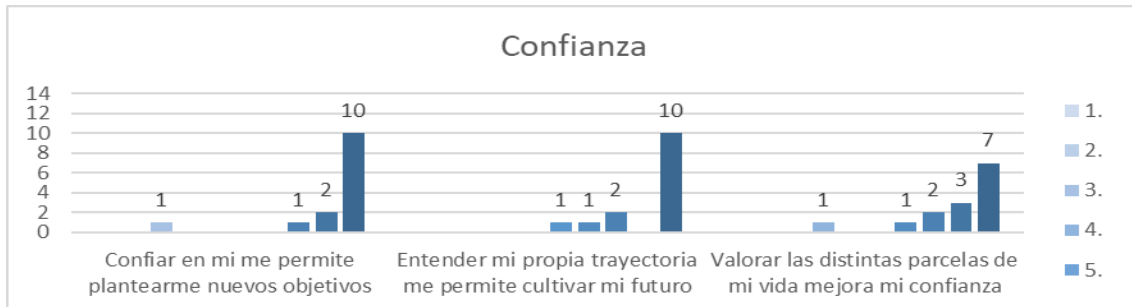
En los tres talleres que llevamos a cabo nos encontramos (Figura 5) con que la mayoría de los participantes fueron mujeres (once mujeres y tres hombres), y que todas tenían muy asumida la aceptación de la tristeza. Cuatro de las participantes (dos en un taller, y dos en otro), se permitieron llorar cuando lo necesitaron a lo largo de todo el taller, muchas veces por tristeza, otras veces de alegría, de satisfacción por reconocer lo duro que había sido su camino hasta este momento y los logros conseguidos.

Dos personas respondieron con un 1 a la pregunta «Cuando me siento triste dejo que fluya esa emoción en mí». Sin embargo, la mayoría, en mayor o menor grado, permiten que su tristeza fluya cuando la sienten (cuatro respondieron 10, una 9, tres 7, tres 6 y una 5). Asimismo, trece personas de catorce consideran que la tristeza es positiva, y que les ayuda a despedirse.

Confianza: Cuando llegamos a la emoción confianza ya todos los participantes habían entendido que una vez que hemos hecho todo el recorrido de forma consciente, sentimos

esa confianza que te permite disfrutar y valorar lo conseguido y proponerte nuevos objetivos (Figura 6).

Figura 6. Confianza.



Fuente: elaboración propia.

Por tanto, alcanzaron el objetivo específico de la confianza:

- Celebrar lo conseguido y afianzarnos en nuestra confianza para plantearnos un nuevo objetivo.

En cuanto a los resultados específicos, diez personas respondieron 10 a las afirmaciones «Confiar en mi me permite plantearme nuevos objetivos» y «Entender mi propia trayectoria me permite cultivar mi futuro». Siete personas respondieron 10 a la frase «Valorar las distintas parcelas de mi vida mejora mi confianza», y tres más puntuaron 9.

Valoración Final del Taller

Además del cuestionario con el que quisimos medir si habían asimilado los contenidos ofrecidos, también pasamos un cuestionario de valoración, con la idea de que fuesen los participantes los que nos evaluaran a nosotros.

Estos fueron los resultados más relevantes:

- Sobre la practicidad (Figura 7) de este taller, a la cuestión: Este taller me ha ayudado...

Figura 7. Practicidad del taller.



Fuente: elaboración propia.

Responden con la máxima puntuación de 10:

- A «ser más consciente de mis emociones», doce personas.
- A «la importancia de atender a mis emociones», once personas.
- A «ser más consciente de las emociones de los demás» y «practicar estrategias de regulación emocional», nueve personas.
- Sobre la utilidad de este taller, a la cuestión: Este taller me sirve...

Hemos conseguido nuestro objetivo de que se tratase de un taller (Figura 8) práctico, y aplicable a nuestra vida diaria.

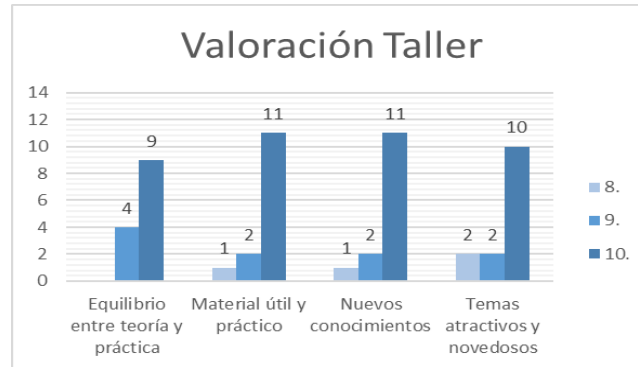
Figura 8. Utilidad del taller.



Fuente: elaboración propia.

Once personas consideran que les será útil tanto a nivel personal como en sus relaciones familiares. Diez que les será útil en las relaciones con sus amistades. Solo una persona considera que le será 2 útil en sus relaciones familiares.

Figura 9. Valoración del taller.



Fuente: elaboración propia.

- Sobre los contenidos del taller (Figura 9):

Nueve personas han valorado con un 10 el equilibrio entre teoría y práctica.

Para once personas el material ofrecido es útil y práctico, y consideran que han adquirido nuevos conocimientos.

Diez personas perciben los temas tratados atractivos y novedosos.

Por tanto, concluimos que es un taller con un alto porcentaje de resultado de éxito en cuanto a sus objetivos.

Discusión

Conclusiones

Después de tres talleres impartidos, en días diferentes, ciudades diferentes y con diferentes participantes hemos llegado a las siguientes conclusiones:

- Que 12 horas concentradas en un fin de semana, son poco tiempo para conseguir una total asimilación de la información.

Si bien, las personas se van con la idea muy clara de la secuencia emocional y con unas pinceladas de cada una de las emociones y cómo trabajarlas, también es verdad, que terminan con una sensación de saturación. Demasiada información y sobre todo demasiado movimiento interno en un espacio corto de tiempo.

Implicaciones

Esta experiencia nos ha hecho reflexionar sobre todos los contenidos ofrecidos en el taller y la forma de trabajo. Nuestra conclusión es que no necesitamos tantas actividades, sino

más espacio para la reflexión personal, más espacio para poder integrar el nuevo contenido recibido. Por ello hemos rediseñado completamente el taller, seleccionando actividades puntuales, ofreciendo más espacio para la reflexión y el compartir

Significado educativo

Estamos asistiendo en los últimos años a un auge de la educación emocional. Saber identificar nuestras emociones, saber regularlas y gestionarlas es determinante para nuestro desarrollo personal y para desenvolvernó en nuestro día a día.

Echábamos en falta formación específica para adultos, fuera del ámbito familiar (aprender para educar a nuestros hijos) y del ámbito empresarial (ligado a nuestro puesto de trabajo).

Se trata de un taller dirigido a personas adultas interesadas en aprender a gestionar sus propias emociones en todos los ámbitos de su vida, y más concretamente, se trata de aprender a gestionar los cambios que la vida nos propone apoyándonos en nuestras emociones.

Referencias bibliográficas

- Bisquerra, R. (2011). *Educación Emocional. Propuestas para educadores y familias*. Bilbao. Editorial Desclée de Brouwer.
- Campbell, J. (1949). *El héroe de las mil caras. Psicoanálisis del mito*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Conangla, M., Bisquerra, R., y Soler, J. (2016). *La fuerza de la gravitación emocional. Un viaje extraordinario al universo de las emociones*. Barcelona: Ediciones B.
- Grenberg, L., Ryce, L., y Elliot, R. (1996). *Facilitando el cambio emocional: el proceso terapéutico punto por punto*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Kübler Ross, E. (1989). *Sobre la muerte y los moribundos*. Barcelona: Grijalbo.
- Méndez, G. (2018). *Gloria Méndez*. Recuperado de <http://www.gloriamendez.es>
- Prochaska, J. O., y Norcross, J. C. (2002). *Systems of Psychotherapy: A Transtheoretical Analysis*. Wadsworth Publishing Co Inc.
- Vogler, C. (2002). *El viaje del escritor*. Barcelona: Robinbook.

La formación en educación emocional al profesorado de entornos de necesidades educativas especiales

Emotional education development for teachers in the special educational needs sector

Ramiro A Ortigón Delgadillo*; **Gabriela A Rangel Rodríguez****; **Carles Porrini Cubells*****; **Joan Sánchez Méndez******; **Miriam Marin Rodríguez*******

equipseer@salutieducacioemocional.com

*Codirector y jefe del departamento de materiales pedagógicos en Salut i Educació Emocional (Equip SEER); **Doctoranda colaboradora en Universitat Autònoma de Barcelona (UAB) y en Salut i Educació Emocional (Equip SEER) con el apoyo de CONACYT (México); ***Codirector y jefe del departamento de formación en Salut i Educació Emocional (Equip SEER); ****Facilitador y jefe del departamento de cuidado a las personas en Salut i Educació Emocional (Equip SEER); *****Facilitadora en Salut i Educació Emocional (Equip SEER) y educadora referente de NEE del Casal Pre-Juniors i Juniors en el Àrea de Infancia y Adolescència del Ayuntamiento de Castell-Platja d'Aro.

Resumen. Desde SEER realizamos formación en educación emocional desde hace más de quince años. Esto nos ha permitido poder ver una evolución social en relación con la aceptación de procesos de crecimiento personal y su aproximación a la realidad profesional. Como el ámbito educativo siempre ha sido un contexto de desarrollo socioemocional favorable a estos contextos formativos, los docentes y demás profesionales de los centros educativos que abordan necesidades educativas especiales no son una diferencia. En el programa formativo del curso 2017-18 y de este curso 2018-19 diseñamos diferentes propuestas que nos han permitido desde la experiencia y la reflexión recoger buenas prácticas e ideas claves en la aplicación práctica de la educación emocional tanto para el acompañamiento individual en las tutorías como en el ámbito psicopedagógico, en el acompañamiento a las familias, en la presencia y soporte al abordaje del conflicto en los recreos y en el positivo desarrollo de las relaciones del equipo profesional. Las ideas aquí recogidas constituyen en sí un pequeño código de buenas prácticas que, a su vez, nos ha permitido generar siete conclusiones u objetivos a conseguir en toda formación de educación emocional con educadores/as de entornos de necesidades educativas especiales.

Palabras clave: Necesidades Educativas Especiales, formación, Educación Emocional.

Abstract. At SEER we have developed training in emotional education for over 15 years. This has allowed us to witness a social evolution with the acceptance of personal growth processes and approximation to professional reality. Because the educational environment has always been a context of favourable social-emotional development regarding these training contexts, teachers and professionals from educational centres that cover the special academic needs without any difference. During the training programme course of 2017-18 and this current year 2018-19, we have designed different proposals that have allowed us, from experience and a reflective perspective, to gather good practices and key ideas in the practical application of emotional education. It has permitted to accompany the individual with the tutoring, as well as in educational psychology area, accompanying families, in the presence and support of conflict resolution during recesses and in the positive development in the relations of the professional

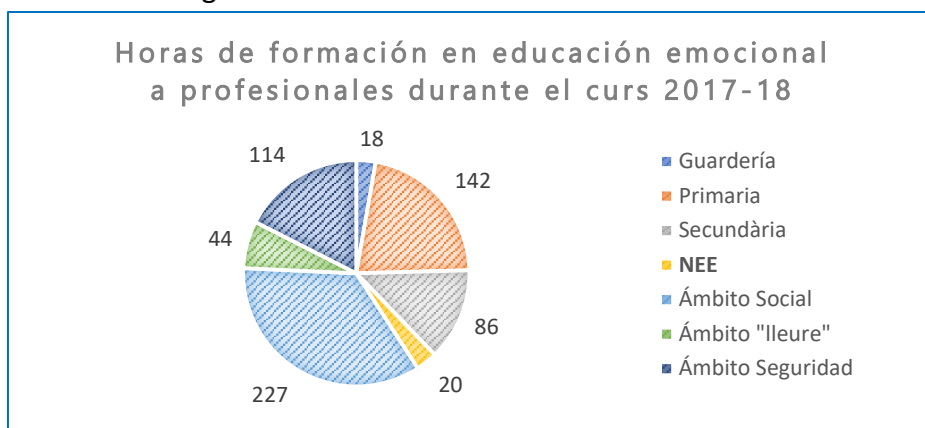
staff. The ideas gathered here constitute a small code itself of good practices, in which it has allowed to generate seven conclusions and objectives to acquire in every emotional education development with teachers from the special educational needs sector.

Keywords: Special Educational Needs, training, Emotional Education.

Introducció

Durante más de quince años desde SEER (Salut i Educació Emocional) nos hemos dedicado a la formación en educación emocional dirigida a profesionales de todos los sectores de la sociedad y en especial del ámbito educativo. En los últimos tiempos se han sumado con mucha fuerza los profesionales del entorno social que, a nuestra percepción se presentan mucho más sensibles al desarrollo socioemocional ahora que hace diez años (Ortegón, Porrini y Julià, 2015). También aparecen nuevos sectores que demuestran necesidades y aceptan las posibilidades que ofrece el entrenamiento de la inteligencia emocional. Percibimos en general una mayor aceptación, interés y responsabilización por parte de los profesionales en cuanto al abordaje de la realidad emocional de los usuarios, alumnos/as, familias, u otros receptores de los servicios que se ofrecen en la atención y el acompañamiento a las personas.

Figura 1. Formación en educación emocional.



Fuente: Memoria acciones formativas SEER curso 2017-18.

El trabajo en formación (véase la Figura 1), así como el gran porcentaje de acciones educativas que facilitamos en aproximadamente unos noventa centros educativos de Cataluña cada año, nos han permitido poder generar modelos propios en la aplicación del acompañamiento emocional a infancia y juventud. Generamos conceptos y estructuras que, a través de una metodología propia, la Metodología VRT (vivencia, reflexión, transferencia) (Ortegón, 2016), facilitan poder realizar actividades y aproximar contenidos para el profesorado y los alumnos/as de forma sentida, gamificada, y útil en la promoción de la convivencia, la mejora del éxito académico y la conexión con el propio sentido de vida.

Durante el curso 2017-18 realizamos 651h de formación en educación emocional, veinte de ellas a equipos directivos de centros de necesidades educativas especiales (NEE), una formación en colaboración con la Diputación de Barcelona y de la cual extrajimos algunas necesidades. Entre ellas, la necesidad de poder aportar más recursos que permitan que los profesionales puedan abordar el mundo interior y, por tanto, la mirada emocional en el acompañamiento no solo a los/las alumnos/as, sino también a las familias y a la relación con los propios equipos docentes y de personal de soporte y servicio.

Este curso 2018-19 son ya cincuenta y cinco horas diseñadas y en aplicación formativa específica a este perfil profesional (Baixeras, 2018). Durante el primer trimestre hemos iniciado una formación específica con CEE La Ginesta de Barcelona que cuenta con el soporte del «Departament d'Educació» para el acompañamiento del conflicto desde la educación emocional en entornos de recreo; durante el segundo trimestre hemos iniciado dos formaciones que forman parte del pack de cursos que la Diputación de Barcelona ha desplegado para dar respuesta a las necesidades detectadas el curso anterior, estas primeras ediciones se realizan en CEE Virolai de Cornellà de Llobregat y en CEE Montserrat Montero de Granollers.

Además de las formaciones específicas para este perfil profesional debemos sumar nuestro elevado interés por aproximar la educación emocional a todo tipo de realidades generando recursos específicos; en concreto, y en relación con la educación especial, contamos con un proyecto de elaboración de materiales pedagógicos que será soporte a la educación emocional que realiza el educador o la familia: un libro de pictogramas y educación emocional.

En conjunto, esta suma de factores constituyen el marco de trabajo a través del cual desde SEER nos planteamos las ideas claves en el acompañamiento formativo al profesional que acompaña procesos de necesidades educativas especiales. Por ello, en este artículo, fruto de nuestra experiencia y reflexión, se recogen elementos de buenas prácticas para la transferencia de los aprendizajes del educador a la realidad en el acompañamiento de la familia, la relación con el profesional, el acompañamiento a la realidad individual de cada alumno/a y la dinamización de los recreos.

La Formación en Educación Emocional al educador/a de entornos de Necesidades Educativas Especiales

Se nos ha preguntado algunas veces si las características de la formación o de la propia realidad son diferentes o específicas con los profesionales que forman parte de centros de necesidades educativas especiales. Aunque las emociones son las mismas (tristeza o satisfacción son iguales en un contexto u otro), la realidad biológica que acompañamos en contextos de NEE hace necesario un soporte pedagógico de alta implicación emocional.

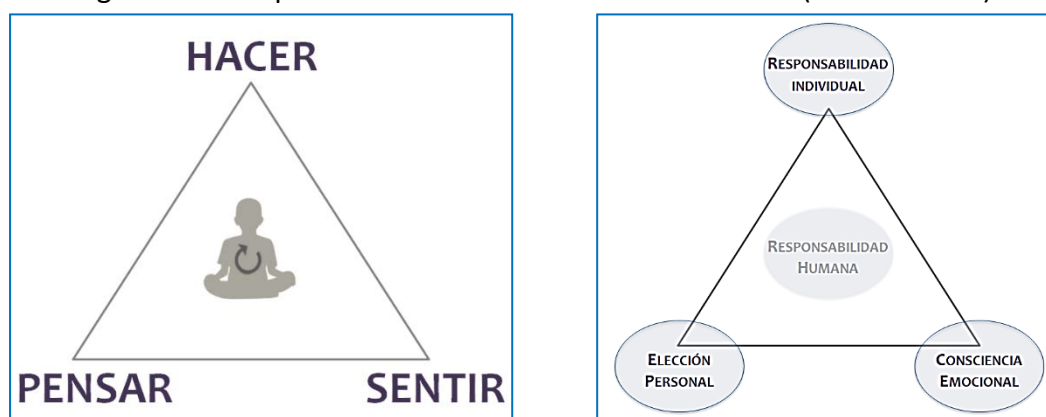
Podríamos decir que nuestro planteamiento no es diferente al de cualquier otro profesional educador, pero no sería totalmente cierto. Es un planteamiento adaptado a la

realidad especial, precisa de dar atención específica a realidades concretas como por ejemplo el hecho de que el niño/a con necesidades especiales puede y de hecho presenta diferencias naturales también en su desarrollo socioemocional, ya desde la consciencia del sentir se pueden entrever dificultades para poder acompañar la escucha y la expresión de la emoción.

La existencia de matices en la aplicación de la educación emocional en este contexto nos hace diseñar un acompañamiento a la formación del educador que contempla elementos claves de cualquier tipo de curso a docentes: Nuestros programas de formación acogen realidades específicas como la presencia y el abordaje del conflicto en los recreos, y a la vez trata necesidades elementales como la atención individual en la tutoría y el acompañamiento psicopedagógico, el trabajo con el grupo, la atención y acompañamiento a las familias y el cuidado de las relaciones de equipo y la mirada de la institución.

El marco teórico (véase la Figura 2) tiene origen en el 'Modelo SEER de desarrollo socioemocional' (Julià, Porrini y Ortegón, 2015) que contempla que la «educación emocional es aquella educación que permite el desarrollo de habilidades socioemocionales que, con motivo de generar bienestar interno y externo, activan nuestra inteligencia como seres humanos integrales que vivimos en comunidad». A fin de poder conseguir este bienestar en cada centro educativo es necesario que el equipo de profesionales que allí trabaja pueda desarrollar su potencial a través de procesos de crecimiento personal que fortalezcan las habilidades y den herramientas para abordar buenas prácticas que hagan de la institución educativa un entorno seguro, no solo de calidad pedagógica, sino también de calidez humana, responsable y comprometida con el bienestar emocional de la comunidad.

Figura 2. Conceptos clave de desarrollo socioemocional (Modelo SEER)



Fuente: Consciencia emocional y Triángulo de la personalidad. Modelo SEER de Desarrollo Socioemocional.

Trabajamos una mirada interior y una mirada sistémica, es decir, una mirada que comprenda la realidad integral del ser humano, mirando más allá de la conducta, el comportamiento o la actitud, y por tanto dando voz a los pensamientos y las emociones, y al propio cuerpo físico que continuamente nos da información de nuestro interior. A

nivel sistémico toma importancia mi relación con el entorno más relacional, si soy educador toman presencia mis compañeros/as de equipo, a la vez que las familias van totalmente de la mano de la realidad de los chicos y chicas. «Dar importancia» es la clave de la mirada, una mirada que si contempla estos elementos se sucede más completa, más profunda e integral.

Ideas clave para el acompañamiento individual de procesos emocionales en entornos con necesidades educativas especiales

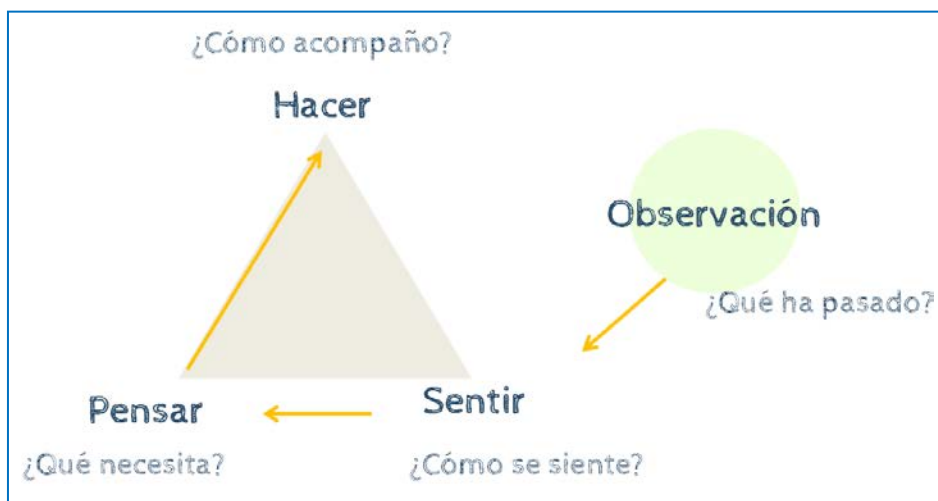
Para desarrollar el rol educador en el acompañamiento individual en procesos emocionales de un/a niño/a y/o adolescente que presente necesidades educativas especiales en sus correspondientes entornos son necesarias algunas claves en relación con el «desde dónde» se invita vivir ese acompañamiento y el «cómo» se realiza.

Proponemos algunas ideas:

- En primer lugar, y antes de realizar cualquier acompañamiento individual, es de suma importancia conocer los factores emocionales que como educadores/as debemos tener en cuenta para desarrollar nuestro rol y planificar así, un acompañamiento óptimo. Poner siempre el foco dirigido a la promoción del bienestar del niño/a y/o adolescente que se acompaña, y tener en cuenta todas y cada una de sus dimensiones (física, mental, emocional, espiritual y social).
- Podemos entender el rol del educador/a como el de acompañante de procesos, entre ellos, los emocionales. Al ejercer este rol de acompañante es imprescindible conocer y tomar consciencia «desde dónde acompaño al/a la niño/a y/o adolescente» para así escoger hacerlo desde un lugar emocional sano, favoreciendo que emociones como la rabia, la pena, o la tristeza que pueda tener el/la niño/a no ocupen un lugar central en nosotros, sino dando lugar a abordar estas mismas emociones desde nuestra calma interior, acompañando con amor y sonriendo de forma sincera al dolor.
- Me permito hacerme preguntas como «¿Desde qué emoción...?», «¿Desde qué mirada...?», «¿Con qué objetivo...?», «¿Cuál será mi actitud si...?». Trabajar nuestra mirada nos ayuda a contemplar en nuestra labor el objetivo bienestar. Fomentamos el amor, la confianza, la seguridad, la ternura que, despertando nuestra valentía personal, nos conecta con la mejor versión de nosotros mismo/as para poder aprender también de la persona que acompañamos.
- Puedo crecer como persona sintiendo y aprendiendo junto a quien acompaño. Su proceso a mis ojos empieza por mí. Para poder ver más allá de las acciones del niño/a y/o adolescente con NEE preciso trabajar mí no juicio.
- Puedo ayudarles a estar presentes y conectar con su esencia. Este esencial proceso acompañado desde el respeto a sus tiempos me permitirá tomar consciencia y potenciar cada una de sus habilidades, virtudes, capacidades, destrezas... para agradecer así, también, todo lo generado en mí.

- Puedo vivir el acompañamiento desde una emoción sana. Cuando acompañamos una realidad sentida de una niño/a y/o adolescente es de suma importancia, primero mirarnos a nosotros/as, realizando una valoración que, sostenida por nuestra escucha interna llena de vivencias, experiencias, patrones y creencias; nos ayude a permitirnos empatizar con la realidad sentida del niño/a y/o adolescente y así ofrecerle el mejor acompañamiento posible; aquel que le proporciona recursos, estrategias, y facilita espacios para la expresión de las emociones, sentimientos, pensamientos, etc.
- Me ayudo de pasos o guías para acompañar un proceso emocional en los alumnos/as con NEE (véase la Figura 3):
 1. «¿Qué ha pasado?»: ¿Qué situación ha generado, por ejemplo, malestar en el/la niño/a?
 2. «¿Cómo se siente?»: ¿Qué emociones, sentimientos, pensamientos presenta ante esa situación?
 3. «¿Qué necesita?»: Muy relacionado con la gestión emocional del niño/a y/o adolescente, ya que, a diferencia del control emocional, la gestión emocional nos permite dar respuesta ayudándonos a convivir, mientras que en el control emocional el niño/a y/o adolescente se sucede una reacción generalmente desadaptativa que ante una situación determinada, puede o da lugar a posibles conductas disruptivas.
 4. «¿Qué puedo hacer?»: Va acompañado de la acción, por ejemplo, expresar lo que tenemos guardados en nuestra «mochila emocional».

Figura 3. Acompañar un proceso emocional.



Fuente: Acompañar la mirada emocional. Modelo SEER de desarrollo socioemocional.

Ideas clave para poder acompañar a las familias

El acompañamiento e implicación familiar es fundamental en el quehacer de un educador/a eficaz. Esta colaboración es especialmente importante en alumnos/as con NEE ya que, entre otros, permite: 1. generar espacios que favorecen la transferencia y generalización de los aprendizajes del estudiante (Alfonso Naranjo, 2010); 2. comunicar cambios, situaciones, preocupaciones o retos significativos; 3. acompañar a la familia a transformar procesos que interfieran en el desarrollo y autonomía del alumno/a y, 4. potencializar los recursos familiares (Dempsey y Dunst, 2004), mirada positiva, afecto y adaptación/gestión de situaciones complejas en pro de generar espacios de bienestar emocional y adecuadas relaciones interpersonales para un aprendizaje y desarrollo sano.

En los encuentros con las familias de estudiantes con NEE pueden presentarse momentos complejos con potencial conflictivo y generar, como en cualquier relación interpersonal, emociones intensas, pero también es una oportunidad única para mirar aquello que se requiere mirar, acompañar y dejar el espacio para transformar y aprender de ello. Por tanto, el educador/a necesita recursos para dar compañía, ánimo y soporte a las familias (Capdevila, citado en Blanch, 2017) efectivamente. Para lograrlo, se proponen algunas ideas:

- Planificar la atención. Definir objetivos claros y observables de colaboración con la familia. Así como, tener la flexibilidad de hacer cambios a dicho plan al detectar y tomar en cuenta los deseos, necesidades, retos, objetivos y recursos actuales de la familia y el estudiante con NEE. Lograr una meta en común realista entre familia y educador/a permite una mayor vinculación y cooperación, promoviendo seguridad y autoconfianza para transformar.
- Reconocer, aceptar y empatizar con los sentimientos de la familia en relación con los retos y preocupaciones sobre el alumno/a con NEE. Brindar espacios de escucha, seguridad, respeto y confianza para que la familia pueda expresar y sentirse escuchada.
- Aprender de la familia para activar la cooperación y compromiso desde la comprensión de lo que pueden brindar en ese momento. Cada familia (y miembro familiar) es un mundo, con emociones, pensamientos, valores, contextos, percepciones, recursos, conductas, formas de hablar y sentir diversas. El aprender sobre el entorno familiar del alumno/a y su momento actual es un buen recurso para generar ideas de acción hacia el acompañamiento del estudiante con NEE (y su familia). El educador/a eficaz emocionalmente APRENDE, no solo enseña o da pautas de lo que se «debe hacer».
- Replantear los «problemas», «dificultades», «déficits» y «demandas» en los encuentros familiares. Darles la vuelta a impedimentos y culpabilidades, resignificando el rumbo hacia las soluciones, retos, oportunidades, habilidades, capacidades y propuestas a alcanzar. Ser puente para comunicar desde la

responsabilidad y apoyo mutuo. Es común que en NEE la familia tenga muchas demandas del entorno y de los especialistas a los que acuden. El educador/a debe ser sensible a esto y procurar no dar una carga más, sino brindar un apoyo y espacio para transformar.

- Brindar confianza y tiempo. Reconocer la capacidad que tiene cada ser humano de lograr un cambio. Por tanto, tener presente que toda familia y estudiante con NEE tiene su tiempo de aprendizaje, promoviendo la confianza de que es posible hacer equipo hacia el bienestar.
- Afrontar efectivamente las propias emociones: la responsabilidad del educador/a es acompañar a las familias en el proceso en el que se encuentren y apoyar en la transición a, y mantenimiento de estados adaptativos. Para lograrlo hay que acompañarlos -y acompañarse- desde un lugar saludable. Esto requiere tener un alto autoconocimiento y estar en una constante autoobservación y reflexión de las emociones y pensamientos que el acompañamiento a las familias genera en uno mismo. Es prioritario fortalecer la calma en situaciones complejas, así como detectar y reconocer que hay ciertos temas familiares que resuenan más en nuestro interior para poderlos trabajar, en lo individual, y evitar así un manejo impulsivo, evitativo y/o desorganizado con las familias.
- Agradecer el apoyo, esfuerzo y dedicación de las familias. Mirar, comentar y reforzar los logros y avances realizados mantiene la motivación. Procurar que en ningún momento la familia se vaya con negatividades que no potencien el cambio hacia el bienestar.
- Vivirse y realmente creerse, sentirse y actuar como agente de cambio. El educador en un contexto de NEE está en un lugar privilegiado pues tiene acceso a varias vías de acción. Su responsabilidad es mantenerse en constante aprendizaje y fortalecimiento de competencias emocionales que le permitan brindar una mayor contención y acompañamiento de cara a las familias.

La presencia del educador/a en un entorno de equipo

El equipo educativo de un centro es una pieza clave de la comunidad escolar. El clima emocional que se respira entre los docentes y el equipo de soporte, así como la vivencia de trabajo en equipo condicionan el acompañamiento educativo que se realiza con alumnado y familias (Parellada, 2006). Es por este motivo que desde la mirada de la educación emocional se recomienda velar por los elementos socioemocionales del equipo. Presentamos algunas consideraciones a tener presentes para el trabajo de activos de bienestar en clave equipo:

- Generar espacios de calidad donde los profesionales puedan sentir confianza, respeto y seguridad para compartir procesos y vivencias relacionadas con el día a día en el centro. Estos espacios se pueden cristalizar en formas y matices diferentes (reuniones

de equipo, espacios de supervisión, grupos de trabajo, encuentros más informales, etc.). La expresión emocional como recurso para la gestión, el sentimiento de acompañamiento, el trabajo de consciencia emocional, y el hecho de compartir miradas para dar amplitud y alternativas en la respuesta son posibles consecuencias de estos espacios.

- Velar por el equilibrio del claustro. Tal y como nos muestran las aportaciones de la mirada sistémica es importante que en el equipo (como en cualquier sistema) se trabajen tres aspectos claves que favorecen el orden, el equilibrio y la conexión con el bienestar. Estos Ordenes del Amor de Bert Hellinger son: la pertenencia, la jerarquía, y el equilibrio entre dar y recibir.
- El trabajo de la pertenencia comporta que todas las personas del equipo se sienten que forman parte del claustro. Esta sensación implícitamente comporta el reconocimiento del valor y el potencial de cada docente, hecho que favorece una autoestima alta del docente y del equipo.
- La jerarquía, entendida como el «saber ocupar el lugar que toca», invita a reconocer la importancia de todos los roles y funciones dentro del equipo educativo. Saber ocupar el lugar, y hablar desde este espacio, evita desordenes en el equipo, y por tanto posibles confusiones, conflictos y/o situaciones que puedan generar malestar.
- Equilibrio entre dar y recibir. Es recomendable que cada miembro del equipo se sienta activo y proactivo en el día a día del funcionamiento del centro, sintiéndose libre de aportar todo su potencial humano y profesional; y a la vez, se sienta compensado con una serie de factores (tangibles e intangibles) que acoge el resto del equipo y del centro. Cuando la percepción es de desequilibrio entre el dar y el recibir, acostumbra a conectarse con el malestar.
- La formación continua y continuada en el desarrollo de habilidades socioemocionales para trabajar el autoconocimiento individual y del equipo favorece la gestión emocional del día a día de centro. El uso del conocimiento desde la mente y desde el corazón es necesario para acompañar a infancia, jóvenes y familias.

La presencia del educador/a en el recreo desde la intervención educativa

Los recreos en los centros educativos, o como popularmente se los conoce, «la hora del patio», son espacios de ocio y tiempo libre y representan un espacio de encuentro entre infantes, jóvenes y adultos. Por tanto, son idóneos para que aparezcan infinidad de aprendizajes y así favorecer el desarrollo de toda la comunidad educativa.

En el recreo, niños/as y jóvenes tiene la oportunidad de relacionarse con el resto de sus compañeros/as de aula y de otros grupos, pueden escoger libremente con quién compartir las actividades lúdicas, qué actividades hacer o dejar de hacer, pueden correr, gritar, saltar, jugar, moverse diferente. Este hecho consigue romper las estructuras del grupo que se viven en las aulas, hace que la figura del adulto cambie y que el sentimiento

de libertad aumente. Eso se puede vivir como una amenaza o como una gran oportunidad, todo dependerá de la mirada que como adultos tengamos a estos espacios.

Ideas clave:

- ¿Nos preguntamos qué se nos mueve dentro cuando estamos en el recreo? ¿Tomamos consciencia? Podemos empezar hacernos preguntas tales como: ¿Cómo vivo el patio? ¿Des de qué emoción lo vivo? ¿Cómo me quiero sentir en estos espacios? ¿Qué podemos hacer a nivel de proyecto educativo para generar un recreo donde me apetezca ir? ¿Qué puedo hacer yo para vivirlo mejor?
- Debemos conseguir que las vivencias del recreo sean lúdicas y representen una herramienta de transformación individual y colectiva. Aquí será clave la inclusión de la educación emocional como un factor promotor de esta transformación.
- Tenemos la responsabilidad de acompañar las propias realidades funcionales de los alumnos de centros de necesidades educativas especiales. Salvar lo que sea necesario para conseguir las vivencias de recreo lúdico, y las vivencias de grupo o, por lo menos, de individuo dentro de la cohabitación del espacio.

Como adultos el papel de acompañamiento y el trabajo de nuestra presencia, activa, debe ir más allá de la vigilancia, debemos aprovechar la libertad de movimiento, el poder hablar con las personas con las que compartimos el espacio, jugar y proponer actividades que de forma voluntaria formen parte de la dinámica natural del momento, así como una forma viva de gestión del conflicto.

Propuestas en la intervención educativa:

- Mantener un clima de bienestar: El educador/a sostiene las vivencias que se viven, ya de saber gestionar el espacio y a las personas para conseguir experiencias lúdicas que todo el mundo pueda vivir desde el bienestar.
- La observación consciente: Saber cómo se mueven los niños/as y los adolescentes permitirá tener información que ayude a ver cómo y con quién se relaciona cada uno de ellos/as. Una buena propuesta es hacer diferentes tipos de observación, ya sea desde un lugar de observación no participativo, participativo o jugado.
- Crear vínculo: Cómo me vinculo yo con los alumnos/as, los compañeros del equipo, o el espacio físico condicionará las relaciones sociales que se vivan. Somos responsables de entender las relaciones que se suceden promoviendo que sean saludables, ayudando a reparar las que no lo sean, y promoviendo que aparezcan de nuevas, o fortaleciendo las existentes.
- Esencia de ocio y tiempo libre: Hacemos lo que sea que hagamos desde la intervención educativa, debe respetar los elementos claves de los espacios de recreo (sentimiento de libertad, desarrollo, descanso y diversión).

- Necesidades individuales y colectivas: Tenemos que entender qué necesitan nuestros alumnos/as, que necesitamos los adultos y qué necesidades compartimos. Tener presentes estas necesidades nos ayuda a poder enfocar de forma coherente nuestras intervenciones educativas y orientar mejor nuestras intervenciones lúdicas.
- Trabajo cooperativo: Es importante incluir la voz de los usuarios de estos espacios (niños y adultos) promoviendo espacios de participación y por tanto de expresión y escucha. Cada centro seguirá un proceso diferente para conseguir generar espacios de recreo diseñados y proyectados de forma conjunta, será necesario tejer puentes de comunicación para crear un proyecto de recreo que escuche a quienes conviven en él.
- Nuestra oportunidad: Aprovechar estos espacios para generar aprendizajes significativos es una oportunidad de dar luz al potencial que en ellos radica.

Los momentos lúdicos respetuosos con las verdaderas necesidades parten de permitir movernos por el espacio para escuchar, ver y sentir lo que podemos aportar. Pero, ¿qué es el espacio?

Ideas clave:

- Un ecosistema: Los espacios de convivencia son un factor clave en el que los diversos entornos nos permiten crear un abanico de propuestas diferentes, y así, diversificar la propuesta lúdica. Algunos ejemplos pueden ser los espacios de recogimiento, los de lectura, los de taller y manualidades, musicales, de dibujo, de movimiento, de relación jugada motriz, de conversación, de atención al conflicto, de expresión emocional, de conexión con la naturaleza, etc.
- Sustener: El adulto es una pieza clave para sostener emociones en las vivencias de la infancia y la adolescencia, también en la misma adultez. Acompañarnos nos ayuda a expresar como nos sentimos, nos ayuda a buscar un momento de respiro donde beber agua se convierte en un signo de reparación y liberación de la tensión emocional, nuestra presencia protectora permite poder observar si aparece tristeza, si se suceden miedos, si existe ilusión en las miradas.
- Potenciar: El desarrollo de habilidades relacionadas con la toma de consciencia de cómo nos sentimos, cómo se sienten los demás y de saber captar el clima emocional; también de habilidades relacionadas con la toma de decisiones para poder crear un estilo de vida sano y equilibrado que permita experiencias de bienestar, juntamente con las habilidades de autogestión personal y de creación de relaciones bondadosas con otras personas.
- Actividades diversas: Es muy importante poder tener presente la ocupación de las personas en el espacio físico, en función de cómo sea esta forma de ser y de estar se fomentarán un tipo de relaciones u otras. Es imprescindible generar actividades diferentes, de diferentes energías, estilos, gustos, y objetivos.

- Imaginación: Ser nosotros/as mismos/as quienes también podamos imaginar, dejando fluir la creatividad, e inspirándonos en nuestro propio niño/a interior, y la ilusión del descubrir la vida. Es necesario que nos permitamos imaginar más allá para encontrar nuevas posibilidades, momentos y formas de vivir el recreo y los demás espacios donde dibujemos una nueva intervención educativa.

Conclusiones

Tras un proceso de observación de nuestro papel en la formación del educador/a observamos que hemos querido extraer elementos muy prácticos para cada ámbito de análisis. La observación de nuestro papel dentro del equipo profesional, nuestra influencia para con las familias, nuestro papel educativo en la intervención individual y nuestro papel en la intervención educativa centrada en los espacios de recreo, han sido los elementos clave que han inspirado el siguiente código de buenas prácticas que a su vez pretende poder ser en sí mismo los objetivos que toda formación en educación emocional, dentro de entornos de necesidades educativas especiales, se deberían poder conseguir.

El bienestar es mi objetivo

Trabajo mi mirada desde el amor como principio y como objetivo. El amor es confianza, seguridad, compasión, ternura. Desde aquí aprendo, desde aquí me siento y emprendo mi camino en la educación.

Acompaño un proceso empezando por mi

Respondo con mi escucha interna a través de la reflexión sentida. ¿Qué proyecto en los demás? ¿Desde dónde acompaño? ¿Qué emociones siento?

Sostengo desde el lugar más sano de mi

Conecto con mi centro para dejar ver mi potencial. Me relaciono contigo desde mis fortalezas, mis habilidades y mi autoestima.

Acompaño desde el respeto

Escucho los tiempos del aprendizaje y te tengo presente a ti y todo lo que tu representas (tu sistema familiar).

Escucho y comprendo el entorno

Reconozco que existen otras realidades así que soy sensible a ellas sin juzgarlas. Doy importancia a la parte que sumo desde mi lugar.

Transformo los retos en oportunidades de aprendizaje

Elijo mirar las adversidades como espacios de transformación hacia el bienestar. Te sostengo desde la aceptación, te permito la resiliencia, y te propongo la longanimidad.

Agradezco lo que aprendo de ti

Siento lo que generas en mí y eso me ayuda a observar mi propio proceso, conecto con mi gratitud para regalarte una sonrisa desde mi corazón.

Referencias bibliográficas

- Alfonso Naranjo, B. (2010). Alumnos/as con NEE, familias y escuela, juntos por la integración. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 9, 1-11.
- Baixeras, L. (2018). Una visió positiva per sostenir i potenciar que els infants puguin ser feliços. *Educadiba*, 194. Recuperado de <https://www.diba.cat/es/web/educacio/-/treballar-una-visio-positiva-per-sostenir-i-potenciar-que-els-infants-puguin-ser-felicis>
- Blanch, S. (2017). *Com redissenyar les reunions amb famílies? Guia pràctica*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Dempsey, I., y Dunst, C. J. (2004). Helpgiving styles and parent empowerment in families with a young child with a disability. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 29(1), 40-51. <https://doi.org/10.1080/13668250410001662874>
- Julià, O., Porrini, C., y Ortegón, R. (2015). *Modelo SEER de Desarrollo Socioemocional*. Recuperado de www.salutieducaciomocional.com
- Ortegón, R. A. (2016). *Desarrollo de la metodología VRT en educación para la salud y educación emocional: Una investigación-acción participativa, Tejiendo puentes hacia un modelo salutogénico* (Trabajo de Fin de Máster, Universitat Autònoma de Barcelona).
- Ortegón, R. A., Porrini, C., y Julià, O. (2015). Inclusión de la educación emocional dentro del proyecto de centro, una intervención integral. En B. Barredo, R. Bisquerra, N. Aguilar, A. Giner, N. Pérez-Escoda y A. Tey (coords.), *XI Jornades d'Educació Emocional/XI Jornades de Educació Emocional* (pp. 104-114). Barcelona, España: Universitat de Barcelona (Institut de Ciències de l'Educació).
- Parellada, C. (2006). La pedagogía sistémica, un nuevo paradigma educativo. *Cuadernos de Pedagogía*, 360, 55-61.

El concepto de experiencia emocional aplicado a la educación

The concept of emotional experience applied to education

Janet Castro Milán

janet.castro@euroaula.com

EUROAULA ESCOLA UNIVERSITÀRIA

Resumen. La educación es un proceso interpersonal compuesto por emociones interrelacionadas que influyen en las personas, provocando reacciones según la situación de enseñanza-aprendizaje experimentada. En este sentido, se hace mayor énfasis en los estados emocionales presentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje, la promoción de emociones positivas para el desarrollo de habilidades y capacidades, así como el de actitudes y valores para comprenderse mutuamente en la convivencia, los valores de pluralidad y entendimiento mutuo para lograr una formación ideal de personalidad en un ambiente emocional afectivo, motivacional, armónico, y creativo desde una visión de cordialidad, emoción y diálogo ya que las relaciones son fundamentales en un sector en el que las interacciones o puntos de contacto entre el profesorado y sus alumnos son múltiples y complejas. Si bien es cierto que, en la actualidad, el diseño de experiencias emocionales se ha convertido en una estrategia de diferenciación, atracción y fidelización, para el campo educativo también lo es el hecho de que las experiencias extraordinarias producen resultados extraordinarios que aportan a la educación una ventaja competitiva y un valor diferencial.

Palabras clave: Experiencia, emoción, educación.

Abstract. Education is an interpersonal process composed of interrelated emotions that influence people, provoking reactions according to the teaching-learning situation experienced. In this sense, greater emphasis is placed on the emotional states present in the teaching and learning process, the promotion of positive emotions for the development of skills and abilities, as well as the development of attitudes and values to understand each other in coexistence. values of plurality and mutual understanding to achieve an ideal personality formation in an affective, motivational, harmonious, and creative emotional environment from a vision of cordiality, emotion and dialogue since relationships are fundamental in a sector in which interactions between teachers and students are multiple and complex. While it is true that, at present, the design of emotional experiences has become a strategy of differentiation, attraction and loyalty, for the educational field it is also the fact that extraordinary experiences produce extraordinary results that contribute to education a competitive advantage and a differential value.

Keywords: Experience, emotion, education.

Introducció

Según Shedroff (2009), todas las experiencias son importantes. «Las experiencias hacen parte de la vida de las personas, no solo marcan la historia de las mismas, sino que también permiten el entendimiento del mundo a través de la interacción con el entorno (Experience Design 1.1)». La educación es un hecho subjetivo, percibido exclusivamente por la persona que vive ese determinado momento. La experiencia es efímera, dura solo un instante, aunque su valor residual, el recuerdo, es eterno.

Nuestro futuro está encadenado a nuestro pasado...nuestras experiencias presentes ganan una dimensión y la resonancia cuando podemos distinguirlas en trazos de personas, lugares y sensaciones que han dejado una marca dentro de nosotros y nos empujan a ser los individuos que somos. (Wendlinger, 1995, p.32)

Desarrollo

Conceptualización de la experiencia

Holbrook y Hirschman desarrollaron a mediados de 1980 el concepto de experiencia. Desde entonces, diferentes investigaciones han ido ampliando la visión del concepto teniendo en cuenta un enfoque que considera a las personas como seres racionales que toman decisiones.

El término experiencia (del latín *experientia*, derivado de *experiri*, «comprobar») es una forma de conocimiento o habilidad derivados de la observación, de la participación y de la vivencia de un evento o proveniente de las cosas que suceden en la vida, siendo un conocimiento que se elabora colectivamente. El término experiencia se utiliza para definir el hecho de haber sentido, conocido o presenciado algo y que proporciona el desarrollo de habilidades o el aprendizaje necesario para hacer algo.

Recientemente, el concepto de experiencia se ha convertido en un elemento indispensable para entender el comportamiento humano (Addis y Holbrook, 2001), apareciendo una serie de expertos, entre ellos Schmitt (1999), Gentile, Spiller y Noci (2007) y LaSalle y Britton (2003) que reconocen la importancia de la experiencia como una forma de crear valor entre las personas.

Para comenzar es importante hacer referencia a la conceptualización de la experiencia y destacar la idea de que, tal y como hemos comentado anteriormente, para los prestadores de recursos educativos actuales, el hecho de crear para sus alumnos experiencias extraordinarias se ha convertido en un foco estratégico fundamental de su continuidad en el tiempo.

Holbrook y Hirschman (1982) plantearon por primera vez la idea de que el comportamiento humano tiene una dimensión experiencial y defendieron la experiencia como una alternativa para poder entenderlo. Desde entonces han sido muchos los académicos que han desarrollado este planteamiento inicial (Arnold y Reynolds, 2003; Carù y Cova, 2003; Frow y Payne, 2007; Grewal, Levy y Kumar, 2009; Healy, Beverland,

Oppenwal y Sands, 2007; Thompson y Haytko, 1997; Verhoef *et al.*, 2009; Winsted, 2000). Según Pine y Gilmore (1998, p.12), el éxito de una experiencia es que «un cliente la encuentre única, memorable y sostenible en el tiempo». Arnould, Price y Zinkhan (2004) describen a las experiencias extraordinarias como las que se caracterizan por un elevado nivel de intensidad emocional y la perduración a través del tiempo. De acuerdo con Gilmore (2002), el diseño de la experiencia debe conseguir que las experiencias sean funcionales, que tengan un propósito, un atractivo, sean convincentes y memorables. Pero, cabe destacar que, a pesar de las diversas contribuciones de la literatura referentes al concepto de experiencia, este carece de base sólida dado que existen significados diferentes dependiendo de las diferentes disciplinas científicas donde se aplique el concepto. Entre los profesionales los diferentes conceptos en que se basa la experiencia han sido aceptados como una construcción teórica única tratada en la literatura académica.

Este interés continuo por el concepto de experiencia se debe también, en parte, a los desafíos actuales a los que se enfrentan los profesionales y que incluyen las dificultades de diferenciación, el reconocimiento de la importancia de las experiencias (Allen, Reichheld y Hamilton, 2005) y la necesidad de lograr una ventaja competitiva (Gentile *et al.*, 2007).

Si aceptamos la idea de que la educación es una práctica de cuidado de uno mismo lo que requiere conocerse a sí mismo, entonces el objetivo de la investigación pedagógica sobre las experiencias emocionales no debería ser el de encontrar criterios para medir la inteligencia emocional sino encontrar métodos e instrumentos dirigidos a proponer experiencias que ofrezcan a las personas oportunidades para reflexionar sobre su vida emocional, con el fin de tomar conciencia de ello.

La experiencia educativa presentada se organizó a partir del marco teórico de la concepción cognitiva de las emociones, con especial referencia a la teoría de las capacidades de Nussbaum y la teoría cognitiva de Oatley. Este marco teórico es particularmente útil porque sugiere dispositivos de aprendizaje que facilitan el desarrollo de la conciencia emocional. En sus reflexiones concluyentes, las respuestas dadas por los estudiantes a la investigación resaltaron que habían adquirido competencias no solo en el nivel de autocomprensión sino también en el nivel de autotransformación. Dado que las emociones y la personalidad propias están fuertemente conectadas, la práctica de la autocomprensión afectiva lleva a las personas a lograr una mejor comprensión de su ser con los demás en el mundo. Según Biedenbach y Marell (2010), la interacción entre profesores y alumnos se considera un factor decisivo en la creación de experiencias y su diferenciación dentro del sector educativo.

Aunque las definiciones varían relativamente en el ámbito de aplicación, el contexto y el enfoque, podemos identificar algunos aspectos comunes en la mayoría de las definiciones:

1. Las experiencias son subjetivas.
2. Las experiencias son mentales.
3. Las experiencias son el resultado de múltiples puntos de contacto entre profesores y alumnos (directos o indirectos, controlables o no).
4. Una experiencia puede abarcar diferentes tipos de relaciones (por ejemplo, entre los alumnos, o entre el profesorado y los alumnos).
5. La experiencia es multidimensional ya que implica la construcción de diferentes tipos de respuestas por parte de las personas (Tynan, 2009).

El trabajo de Holbrook y Hirschman (1982) desarrolló una serie de importantes temas en relación a la experiencia. En primer lugar, se identificó la necesidad de examinar la experiencia durante todo el proceso de aprendizaje. En segundo lugar, que la emoción es un aspecto crucial en las personas, ya que los individuos no solo viven experiencias de una forma multisensorial sino también para responder y reaccionar ante ellas, y por lo tanto establecer la interacción como el corazón de la experiencia (Bagozzi, Gopinath y Nyer, 1999; Richins, 1997; Winsted, 2000). Las personas pueden, además de recordar el pasado en la respuesta a la experiencia, responder al imaginar lo que nunca han experimentado (Holbrook y Hirschman, 1982), de modo que la imaginación jugaría también un papel importante en cualquier experiencia educativa.

Conceptualización de la emoción

Etimológicamente, el término emoción proviene del latín *emotio - onis*, que significa el impulso que induce a la acción. Por lo tanto, las emociones y los sentimientos son importantes para el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que es necesario mantener un comportamiento motivado en los estudiantes para garantizar un aprendizaje de calidad. En este sentido, Maturana y Verden-Zöllner (1997, p.20) afirman que «los seres humanos viven en un flujo emocional continuo y consensual en el que aprendemos sobre nuestra coexistencia en comunidad».

La perspectiva intelectual que domina en nuestra cultura, nos induce a pensar que la vida de la mente está hecha, básicamente, de los razonamientos que son pensamientos conscientes y pensamientos tácitos. Pero al identificar la esencia de la mente con su lado cognitivo, olvidamos otro componente importante de la vida mental, es decir, su lado emocional. El lado emocional de la mente, que se expresa a través de emociones, sentimientos y estados de ánimo, juega un papel muy importante en la existencia humana porque condiciona nuestra propia forma de estar en el mundo.

Durante mucho tiempo prevaleció una concepción irracional de la emoción. De hecho, prevalece la creencia actual según la cual las emociones son movimientos de no razonamiento, energías irreflexivas que simplemente empujan a la persona (Nussbaum, 2001). La teoría no cognitiva concibe las emociones como fenómenos meramente físicos, no mentales. Es cierto que las emociones tienen un aspecto físico, pero eso no deja de

lado su lado mental. Pensar que las emociones, como fenómenos físicos, no están relacionadas con el lado mental de uno, es estar sujeto al antiguo dualismo mente/cuerpo, que induce el razonamiento reduccionista. Enmarcado de esta manera, es imposible concebir una educación sobre la vida emocional.

Recientemente, el pensamiento psicológico y filosófico desarrolló una perspectiva adversa que concibe las emociones como infundidas por un componente cognitivo. Salovey y Mayer (1990) hablan de inteligencia emocional y sostienen que las habilidades que configuran este tipo de inteligencia pueden medirse. En los últimos años, la idea de la existencia de una inteligencia emocional ha sido ampliamente explorada en la literatura. Esto ha profundizado en varios objetos de estudio, como el rendimiento académico y el comportamiento desarrollado en la escuela (Petrides, Frederickson & Furnham, 2004), el aprendizaje experiencial (Abe, 2011), la resistencia psicológica a los eventos negativos de la vida (Armstrong, Galligan y Critchley, 2011), el proceso de estrés (Schneider, Lyons y Khazon, 2013) y la atención plena y el bienestar subjetivo (Schutte y Malouff, 2011) entre otros. Aun así, es sorprendente la dificultad existente a la hora de aceptar términos y definir conceptos en este campo. El problema reside en que la emoción se traslada a todos los ámbitos de la sociedad y a través de todo tipo de sectores, de manera que cada definición explica el concepto de emoción desde una perspectiva concreta por lo que es prácticamente imposible dar una definición general y descontextualizada del término.

Sin embargo, considero de suma importancia señalar las aportaciones de algunos autores que establecen líneas de investigación donde relacionan la emoción y la experiencia como una importante herramienta de educación. Wohlfeil y Whelan (2005), estudian la capacidad que presenta la educación para comunicar emocional y racionalmente, Wood y Masterman (2008) se centran en la evaluación de la experiencia y Schmitt (2003) trata el tema de la experiencia educativa. Campos y Fuentes (2013) añaden que la emoción está considerada una parte importante de las estrategias de comunicación ya que generalmente se recurre a ella cuando se tiene algo que comunicar. Pretende transmitir adecuadamente unos valores predeterminados en un entorno creativo capaz de transmitir emociones y experiencias únicas, trasladando, sobre todo, el mensaje que se ha programado con los objetivos. Díaz Soloaga (2007) añade que detrás de cada actividad educativa hay un motivo de diversa índole, es decir, un objetivo destacado que se debe alcanzar. Por este motivo añade que debería tratarse de actividades no espontáneas, planteadas para ser recogidas y potenciar el reconocimiento de quién está detrás de ellas. Galmés (2010) considera las experiencias emocionales como herramientas cuyo objetivo es el de trasladar un mensaje, provocar una respuesta, o reforzar, crear o modificar una actitud. Las emociones, por tanto, se configuran como parte de los centros educativos convirtiéndose en una herramienta fundamental que permite comunicar a través de la experiencia. Tal como comentan Campos y Fuentes (2013), nada comunica por sí solo, la educación debe estar dotada de contenido y forma para conseguir los objetivos. Es en este aspecto donde se ha observado un gran cambio, pasando de esquemas estándar a

esquemas con una gran creatividad y carga emocional capaces de convertirse en auténticos transmisores de mensajes educativos.

Su objetivo principal es alcanzar un posicionamiento fuera de lo común en la mente del alumno diferenciándose de los mensajes de comunicación estándar, generando un gran impacto a sus grupos de interés y su implicación a través de los cinco sentidos. Se trata pues de generar una experiencia para conseguir un mayor acercamiento al alumno empleando todas las herramientas y medios posibles. Como bien señala Galmés (2010) los profesionales empiezan a utilizar las emociones para generar experiencias con sus públicos, lo que les permite conseguir unos objetivos concretos de comunicación.

Experiencia emocional

La experiencia emocional se basa por tanto en las experiencias vividas por las personas y sus sentimientos en el proceso ya que las experiencias tienen sensaciones, emociones, conductas cognitivas, y dimensiones relacionales, no solo funcionales de modo que el individuo se comporte de acuerdo a sus impulsos y emociones, más que de acuerdo a su razón.

Muchos centros educativos ven en las emociones, la percepción y las sensaciones un elemento distintivo ya que ven en la definición de experiencia la creación de una atmósfera que produce emociones específicas sobre las personas, como el placer o la excitación que pueden aumentar sus posibilidades de éxito. Para ello, la propuesta sería que el sector educativo se comunicara con su público ofreciéndole experiencias 360º, intentando captar su atención a través de los cinco sentidos y creando una conexión emocional con él.

Como dice Lodos (2011), la emoción sensorial, vivencial y/o experiencial apela a los cinco sentidos (formas, colores, olores, sensaciones, emociones, sentimientos). Crea experiencias, apela a la percepción y genera una conexión emocional con la persona en el día a día. Las personas no esperan un mensaje más, esperan mensajes que deslumbren sus sentidos y estimulen sus mentes.

Principios para una buena estrategia de experiencia emocional

La estrategia de experiencia emocional es una herramienta enfocada a hacer partícipe e incluso protagonista al alumno buscando su complicidad. De este modo, se consigue acercar la materia al alumno para que viva en primera persona una experiencia directa. Esta nueva forma de comunicar resulta mucho más eficaz que la educación convencional que hasta el momento se había limitado a lanzar mensajes unidireccionales.

Para conseguirlo, es necesario tener en cuenta los siguientes principios desarrollados en base al trabajo de Devine y Gilson (2010):

Principio 1

Final fuerte

El primer principio a considerar tiene que ver con la importancia de un final fuerte de la experiencia, que tenga un alto impacto. Esto lleva a comenzar con eliminar el preconcepto de que importa tanto el inicio como el final de la experiencia. Las personas, prefieren un gran final, ya que eso es lo que permite generar el concepto de que la experiencia sea memorable en el tiempo, y es lo último que se lleva el alumno. Esto no implica de ninguna manera que no se tiene que lograr un nivel de satisfacción importante al principio de la experiencia. La clave nuevamente es el gran final.

Principio 2

Eliminar o reducir la mala experiencia lo antes posible

En un servicio donde existe la posibilidad de tener tanto buenas como malas experiencias, las personas prefieren tener las malas al principio, y recibir las buenas al final de una secuencia, para quedarse con ellas de una forma memorable.

Principio 3

Segmentar el placer combinado con la situación de incomodidad. Las personas tienen una reacción asimétrica a las pérdidas y ganancias. Por ejemplo Disney busca la mejor forma de distracción en la cola de espera de cada juego que hace de alguna manera disminuir la disconformidad de la espera. Esto las transforma en pequeñas etapas o esperas, que logran transformarse a través de la segmentación y la secuencia en un gran día en el parque temático.

Principio 4

Construir compromiso a través de la elección

Las personas son más felices y se sienten mejor si creen que tienen algún tipo de control sobre un proceso, particularmente si no es cómodo.

Por ejemplo, en algunas clases se permiten elegir las actividades a realizar dependiendo de las capacidades de cada persona.

Principio 5

Dar y mantener rituales a las personas

Esto también les hace sentir cómodas.

En los últimos años, los profesionales del sector educativo han utilizado todo tipo de aplicaciones y técnicas que despierten los sentidos y generen experiencias mucho más potentes en el alumno. En este sentido, Wood y Masterman (2008) proponen los siete atributos imprescindibles para asegurar el éxito de la experiencia a través de las emociones:

- a. Involucración: involucrar al alumno emocionalmente generando un compromiso.
- b. Interacción: fomentar las relaciones con otros alumnos, profesores, etc.

- c. Inmersión: se pretende que el alumno se centre en la experiencia y participe con todos los sentidos.
- d. Individualidad: personalizar el mensaje y adaptar las experiencias para que el alumno las perciba como únicas y diferentes.
- e. Intensidad: la experiencia debe generar un alto impacto emocional, y ser memorable para el alumno.
- f. Innovación, a través de la creatividad en el diseño de la experiencia.
- g. Integridad: la experiencia debe ser auténtica y aportar valor al alumnado.

Resultados

Objetivo de la educación emocional

Actualmente y, tal y como comentado anteriormente, una de las herramientas más utilizadas para crear y construir una experiencia es la emoción ya que nos ofrecen la posibilidad de conectar con la audiencia de una manera directa y personal, permitiendo, además, mantener una comunicación fluida durante un lapso de tiempo más largo ya que permite aprovechar el pre, el durante y el post aprendizaje.

La emoción es especialmente útil para la comunicación de un mensaje, sobre todo si, bien implementada, se convierte en un momento memorable. Es decir, ahora el alumno pretende que le sorprendan, que le impliquen en el proceso y sobre todo quiere vivir experiencias únicas y agradables que perduren en el tiempo.

Como dice Rozúa (2013) el aprendizaje es una fuerte herramienta de comunicación capaz de generar experiencias y emociones en los alumnos. Las emociones permiten comunicar, transmitir una idea, una serie de objetivos y conocimientos que impacten y pervivan en el recuerdo. Añade que el propósito es la diferenciación que se consigue a partir de la comunicación de mensajes, y de la creación de sensaciones y emociones positivas. Es por ello que las emociones dejan de ser un instrumento convencional para convertirse en una herramienta fundamental que permite que los conocimientos lleguen a los alumnos de una manera distinta al aprendizaje tradicional. A través de las emociones se puede alcanzar al público objetivo estableciendo con él una relación cercana y fluida. Un factor relevante es que la comunicación a través de la emoción no se percibe como una invasión de la intimidad, como en otras herramientas tradicionales de comunicación sino, que las personas participan libremente en estas experiencias (Wohlfeil y Whelan, 2005). Para Palomares (2011), las emociones tienen un claro componente estratégico, ya que permiten generar espacios y momentos de encuentro de gran valor con los distintos participantes.

La educación emocional comienza a tener en cuenta que el participante, la persona para la cual creamos ese contenido es el verdadero protagonista. Por tanto, lo que realmente

importa actualmente no es lo que decimos al alumno sino lo que él entiende, asimila y acepta.

Por lo tanto, el objetivo del sector educativo debería fundamentarse en que trabajar con emociones será un éxito si se presta la importancia que corresponde al alumno. La clave está en ponerse en su lugar, no solo en centrarse en las necesidades u objetivos de la organización y/o profesorado, sino en comprobar si lo que se le ofrece es realmente lo que necesita. Para que el alumno se sienta protagonista, es necesario sorprenderle y conseguir que deje de ser un observador pasivo en la educación. Se trata de buscar experiencias que permitan interactuar con el alumno, que le impacten y que lo involucren a través de actividades únicas o nuevos formatos con el objetivo de crear una experiencia inolvidable.

Discusión

Objetivo de la educación emocional

Actualmente, el sector educativo debe reconocer que la experiencia del alumno es una valiosa herramienta de comunicación que le va a permitir desarrollar propuestas de valor basadas en ofrecer una combinación de interés sensorial, emocional, funcional y social. Para conseguir esto será necesario un profundo conocimiento de los valores y una alta capacidad de participación en el proceso de creación de experiencias. Por su parte, los centros educativos deberán demostrar evidencia de ser dignos de confianza, ofrecer garantías significativas y demostrar su compromiso a lo largo de todo el proceso de aprendizaje especialmente en todas y cada una de las etapas de la experiencia.

Posibles líneas de investigación

Esta comunicación, sin embargo, pretende plantear nuevas líneas de investigación a seguir en el futuro.

En primer lugar, es necesario analizar en profundidad la gestión de la experiencia del alumno describiendo sus ventajas e inconvenientes y planteando su viabilidad como alternativa estratégica que implica la diferenciación de los centros educativos que la desarrollan.

En segundo lugar, se trataría de identificar las estrategias más relevantes en la gestión de la experiencia en el entorno educativo, más allá de los niveles de educación primaria o secundaria.

En tercer lugar, investigar si en los centros educativos existe conocimiento sobre la gestión de la experiencia. En su caso, qué tipo de acciones o actividades se llevan a cabo y la valoración de los conceptos o ventajas asociados a las mismas.

Para concluir es importante considerar que, para desarrollar experiencias inolvidables, estas deben reunir una serie de características que respondan a las motivaciones y

expectativas del alumnado. Estas motivaciones y expectativas se deberán identificar a partir de los ítems e indicadores estudiados, cuantificarlos y establecer formas de ponderación para determinar el grado de importancia dentro del concepto de experiencia aplicado al sector educativo.

Referencias bibliográficas

- Abe, J. A. A. (2011). Positive emotions, emotional intelligence, and successful experiential learning. *Personality and Individual Differences*, 51, 811-822.
- Addis, M., y Holbrook, M. B. (2001). On the conceptual link between mass customisation and experiential consumption: An explosion of subjectivity. *Journal of Consumer Behaviour*, 1(1), 50-66.
- Allen, J., Reichheld, F., y Hamilton, B. (2005). Tuning into the voice of your consumer. *Harvard Management Update*, 10(10), 3-5.
- Armstrong, A. R., Galligan, R. F., y Critchley, C. R. (2011). Emotional intelligence and psychological resilience to negative life events. *Personality and Individual Differences*, 51, 331-336.
- Arnold, M. J., y Reynolds, K. E. (2003). Hedonic shopping motivations. *Journal of Retailing*, 79(2), 77-95.
- Arnould, E. J., Price, L., y Zinkhan, G. M. (2004). *Consumers* (2a ed.). Nueva York: McGraw-Hill/Irwin.
- Bagozzi, R. P., Gopinath, M., y Nyer, P. U. (1999). The Role of Emotions in Marketing. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 27(2), 184-206.
- Biedenbach, G. and A. Marell (2010), «The Impact of Customer Experience on Brand Equity in a Business-to-Business Services Setting», *Journal of Brand Management*, 17 (6), 446-58.
- Campos, G y Fuente, C (2013). Organización y producción de los 'actos políticos'. Herrero, J y Romer, M (Coord.). La comunicación en campaña: Dirección de campañas electorales y márketing político. Madrid: Pearsons.
- Carù, A., y Cova, B. (2003). Revisiting Consumption Experience: A More Humble but Complete View of the Concept. *Marketing Theory*, 3(2), 267-286.
- DeVine, J., y Gilson, K. (2010). Using behavioral science to improve the customer experience. *McKinsey Quarterly*.
- Díaz Soloaga, P., (2007) Como gestionar marcas de moda: el valor de la comunicación, Madrid, España: CIE Inversiones Editoriales Dossat-2000, S.L.
- Frow, P., y Payne, A. (2007). Towards the 'perfect' customer experience. *Brand Management*, 15(2), 89-101.
- Galmés, M.ª A. (2010). *La organización de eventos como herramienta de comunicación de marketing. Modelo integrado y experiencial* (Tesis doctoral, Universidad de

- Málaga) Recuperado de <https://libros.metabiblioteca.org/bitstream/001/356/5/978-84-9747-609-6.pdf>
- Gilmore, James H., Pine, Joseph B. (2002), "Differentiating Hospitality operations via Experiences: Why selling services is not enough", *Cornell Hotel and Restaurant Administration Quarterly*, Vol.43, No. 3, pp. 87-97.
- Gentile, C., Spiller, N., y Noci, G. (2007). How to Sustain the Customer Experience: An Overview of Experience Components that Co-create Value With the Customer. *European Management Journal*, 25(5), 395-410.
- Grewal, D., Levy, M., y Kumar, V. (2009). Customer Experience Management in Retailing: An Organizing Framework. *Journal of Retailing*, 85(1), 1-14.
- Healy, M. J., Beverland, M. B., Oppenwal, H., y Sands, S. (2007). Understanding retail experiences – the Case for ethnography. *International Journal of Market Research*, 49(6), 751-778.
- Holbrook, M. B., y Hirschman, E. C. (1982). The Experiential Aspects of Consumption: Consumer Fantasies, Feelings, and Fun. *Journal of Consumer Research*, 9(2), 132-140.
- LaSalle, D., y Britton, T. A. (2003). *Priceless: Turning Ordinary Products into Extraordinary Experiences*. Boston, MA: Harvard Business School Press.
- Lodos, H. (2011). Lo emocional en las marcas. Open DC: Universidad de Palermo.
- Maturana, H., y Verden-Zöllner, G. (1997). *The origin of the humanness in the biology of the intimacy*. Santiago de Chile: Instituto de Terapia Cognitiva.
- Nussbaum, M. C. (2001). *Upheavals of thought: The intelligence of emotions*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Palomares, A. (2011). El modelo docente universitario y el uso de nuevas metodologías en la enseñanza, aprendizaje y evaluación. *Revista de Educación*, 355, 591-604.
- Petrides, K. V., Frederickson, N., y Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and Individual Differences*, 36, 277-293.
- Pine, J., y Gilmore, J. (1998). Welcome to the Experience Economy. *Harvard Business Review*, July-August.
- Richins, M. L. (1997), "Measuring Emotions in the Consumption Experience", *Journal of Consumer Research*, Vol.24, September, pp 127-146.
- Rozúa, B. (2013). Eficacia de los eventos deportivos y el marketing experiencial como forma de comunicación. *Compé: Revista Científica de Comunicación, Protocolo y Eventos*, 2, 129-144.
- Salovey, P., y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211.
- Schmitt, B. H. (1999) *Experiential Marketing: How to Get Customers to SENSE, FEEL, THINK, ACT and RELATE to Your Company and Brands*. Nueva York: The Free Press.
- Schmitt, B. H. (2003). *Customer Experience Management: A Revolutionary Approach to Connecting with Your Customers*. Hoboken, N.J.: Wiley.

- Schneider, T. R., Lyons, J. B., y Khazon, S. (2013). Emotional intelligence and resilience. *Personality and Individual Differences*, 55(8), 909-914.
- Schutte, N. S., y Malouff, J. M. (2011). Emotional intelligence mediates the relationship between mindfulness and subjective well-being. *Personality and Individual Differences*, 50(7), 1116-1119.
- Shedroff, N. (2009). *Experience Design 1.1*. San Francisco, CA: New Riders Publishing.
- Thompson, C. J., y Haytko, D. L. (1997). Speaking of Fashion: Consumers' Uses of Fashion Discourses and the Appropriation of Countervailing Cultural Meanings. *Journal of Consumer Research*, 24(1), 15-42.
- Tynan, C. y S. McKechnie (2009), «Experience Marketing: A Review and Reassessment», *Journal of Marketing Management*, 25 (5/6), 501-17.
- Verhoef, P. C., Lemon, K. N., Parasuraman, A., Roggeveen, A., Tsiros, M., y Schlesinger, L. A. (2009). Customer Experience Creation: Determinants, Dynamics and Management Strategies. *Journal of Retailing*, 85, 31-41.
- Wendlinger, R. M. (1995). *The Memory Triggering Book*. Oakland CA: Proust Press.
- Winsted, K. F. (2000). Service behaviours that lead to satisfied customers. *European Journal of Marketing*, 34(3/4), 399-417.
- Wohlfeil, M., y Whelan, S. (2005). *Event Marketing: When brands become "real-lived" experiences*. Ireland: Waterford Institute of Technology.
- Wood, E. H., y Masterman, G. (2008). Event Marketing: Measuring an experience? *7th International Marketing Trends Congress* (1-27).

Proposta formativa. El paper del facilitador/a: la presència en l'acompanyament

Training offer. The trainer's role: being present while accompanying

Carles Porrini Cubells *; Ramiro A Ortegón Delgadillo **; Oriol Julià Aguarón ***

*Formador, facilitador i assessor en educació emocional i mirada sistèmica. Codirector Salut i Educació Emocional (Equip SEER); **Infermer, formador i assessor educació emocional i PDA Bullying. Codirector Salut i Educació Emocional (Equip SEER); ***Formador i assessor en educació emocional i desenvolupament humà. Cofundador i president SEER (Salut i Educació Emocional).

Resumen. SEER som una entitat privada amb més de 15 anys de recorregut en projectes i accions educatives i formatives en educació emocional. Aquest bagatge i experiència ens ha permès reflexionar i analitzar sobre les necessitats formatives dels diferents agents educatius i socials envers la formació en educació emocional. En aquest document es recull la proposta formativa «El Paper del Facilitador/a: la presència en l'acompanyament». Aquesta acció, que hem realitzat durant el curs 2018-19, neix de la necessitat de focalitzar i aprofundir la formació en el rol de facilitadors/es, desenvolupant habilitats i competències socioemocionals de les persones que acompanyen processos de creixement i aprenentatge individuals o de grup. La proposta que aquí presentem esdevé una experiència de pràctica formativa, i al mateix temps una oportunitat de plantejar preguntes i reflexions sobre la formació d'educadors/es en educació emocional.

Paraules clau: formació, educació emocional, docència.

Abstract. SEER we are a private entity with more than 15 years of experience in projects as well as educational actions and training in emotional education. This knowledge and experience allowed us to reflect and to analyse the training needs of different educational and social agents concerning the training in emotional education. This document includes the training offer «The trainer's role: being present while accompanying». This action, already performed during the scholar year 2018-2019, originates in the need to focus on and study thoroughly the training concerning the trainer's role, developing the social-emotional abilities and competences of the persons that accompany the individual or the group during the learning process. Thus, the offer we present here represents both an experience of formative practice and, at the same time, an opportunity to set out questions and reflexions concerning the educators' training in emotional education

Key words: training, emotional education, teaching.

Introducció

Des de fa més de quinze anys SEER (Salut i Educació Emocional) ens dediquem a apropar l'educació emocional als diferents agents de la comunitat. Realitzem diferents accions i programes enfocats al treball de desenvolupament d'habilitats i competències socioemocionals d'infants, joves, famílies i professionals; inicialment centrats en l'àmbit educatiu, i des de fa uns anys arribant a altres sectors (organitzacional, comunitari i empresarial).

El recorregut i bagatge de la nostra entitat en facilitació, formació i assessorament en educació emocional ens ha permès reflexionar sobre les necessitats formatives en

educació emocional dels diferents agents educatius, així com generar models propis que donen resposta a aquestes necessitats. Durant el curs 2017-18 en total vam poder acompanyar 651 hores específicament centrades en Educació Emocional i el professional.

Des de SEER subratllem la rellevància de la formació inicial i continuada en educació emocional, i per això, oferim el nostre model per donar resposta: el Model SEER de Desenvolupament Socioemocional (Julià, Porrini, i Ortegón, 2015). Un sistema de treball de l'educació emocional que integra la mirada de competències emocionals (GROP-UB) i el treball d'habilitats (Models Intel·ligència Emocional), en tres conceptes claus: Consciència del Sentir, Elecció Personal i Responsabilitat Individual.

En el present article, fruit de la nostra experiència i reflexió, presentem una proposta formativa que oferim des de la nostra entitat per a les persones que acompanyen processos de creixement i aprenentatge grupals o individuals.

Formació «El Paper del facilitador/a: la presència en l'acompanyament»

Contextualització

Des del 2013, SEER oferim una formació pròpia d'Educació Emocional. En aquesta proposta, d'una durada de 40 hores, ens endinsem en la mirada SEER del desenvolupament socioemocional (veure Taula 1). Aprofundim en els conceptes i la metodologia que fonamenten les nostres intervencions facilitant un espai de creixement individual i compartit per potenciar el desenvolupament d'habilitats socioemocionals. En resum, elaborem una formació inicial sobre Educació Emocional, que combina el treball d'un mateix/a amb aspectes relacionats amb l'acompanyament.

Taula 1. Objectius Formació Educació Emocional SEER

<i>Objectius</i>	<i>Continguts</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Prendre consciència de la rellevància de l'educació emocional per a afavorir el benestar de l'infant i/o adolescent. - Facilitar eines per a incloure l'educació emocional en la intervenció educativa. - Concretar pautes d'actuació per a educar en emocions des del propi desenvolupament d'habilitats socioemocionals. - Aportar eines per a acompanyar el creixement personal de l'infant/adolescent a nivell intern i extern des d'una mirada sistèmica. - Desenvolupar habilitats personals i socials que facilitin la gestió emocional. 	<ul style="list-style-type: none"> - Model SEER de desenvolupament socioemocional SEER. - Consciència Emocional, Elecció Personal, Responsabilitat Individual. - Recursos de desenvolupament socioemocional dins les aules. - Desenvolupament de la personalitat. - Tot el que es pot fer amb una emoció? De la reacció a la gestió emocional. - Paper del facilitador/a. - Mirada sistèmica. - Metodologia VRT (Vivència – Reflexió – Transferència).

Font: Programa Formatiu Educació Emocional 2018-2019 (SEER).

Analitzant i triangulant les valoracions de la formació, i recollint feedbacks d'altres accions formatives que realitzem, es presenta la **necessitat d'elaborar una nova proposta que focalitzi l'acció formativa en el paper de l'educador/a**. És per aquest motiu que des del Departament de Formació de SEER programem a inicis del curs 2018-19 la formació del «Paper del Facilitador/a», un curs de 40 hores de desenvolupament personal i professional, que es fonamenta en l'aplicació pràctica del nostre model d'educació emocional (Model SEER de desenvolupament Socioemocional), des d'una mirada salutogènica (Antonovsky, 1987) i amb una mirada sistèmica (Traveset i Parellada, 2014).

Programa «El Paper del Facilitador/a»

La formació, de 40 hores, pretén analitzar diferents elements de l'àmbit educatiu i de l'acompanyament emocional i generar un espai vivencial que afavoreixi el desenvolupament d'habilitats personals i socioemocionals (veure Taula 2). S'estructura en 5 sessions de 8 hores (dissabtes de 10h a 14h i de 15:30h a 19:30h).

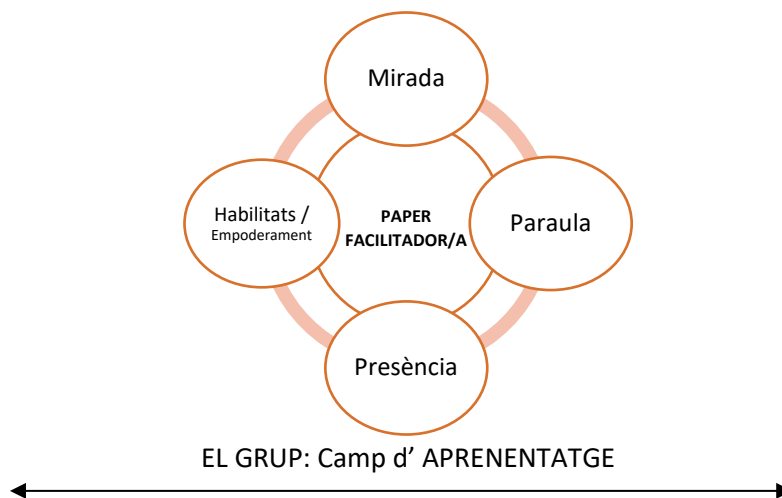
Taula 2. Estructura Formació

17 de novembre de 2018	1 de desembre de 2018	12 de gener de 2019	16 de febrer de 2019	16 de març de 2019
INTRODUCCIÓ CONCEPTES CLAUS	MIRADA	PARAULA	HABILITATS EMPODERAMENT	LA PRESENCIA

Font: Programa Formatiu El Paper del Facilitador 2018-2019 (SEER).

Les dinàmiques inicials de la formació tracten de reflexionar sobre els processos d'acompanyament i facilitació de persones que, en el desenvolupament d'habilitats personals i socioemocionals, concreten pautes d'actuació en la facilitació de grups. Mirem d'observar com, ser conscient del valor de la presència, la mirada, la paraula i les habilitats; ajuda a connectar amb una mirada amorosa cap un mateix/ i cap els altres.

Figura 1. Idees claus de la formació



Font: Elaboració pròpia.

Punts de partida i marc de referència

Com hem comentat anteriorment, la formació es fonamenta en el nostre model d'educació emocional, en la mirada d'actius de benestar i la mirada sistèmica, eixos fonamentals integrats en totes les accions i propostes que realitzem des de SEER:

- Des de la **mirada sistèmica** acollim perspectiva i amplitud que ens permeten incloure elements com el caràcter fenomenològic, el món simbòlic, el camp i la mirada a l'abundància (Parellada, 2006). Aprofitem aquestes contribucions per explorar la dimensió emocional dels participants, atenent a la informació tant conscient com inconscient.
- A través de la **mirada salutogènica** acollim el desenvolupament d'actius personals, socials i institucionals. Els actius són tots aquells recursos que sostenen i potencien el benestar (Morgan i Ziglio, 2007) i que es poden avaluar a través de l'evolució positiva de factors protectors, motivacionals, de voluntat i de relació.
- En clau d'**educació emocional**, utilitzem els conceptes claus pel desenvolupament socioemocional (veure Taula 3) que hem generat des de SEER: La consciència del sentir, l'Elecció personal i la Responsabilitat Individual. Aquests elements dins el model es recullen relacionats amb les Competències Emocionals (Bisquerra i Pérez-Escoda, 2007) i les habilitats dels models més propers al desenvolupament d'habilitats com ara els que defineixen la Intel·ligència Emocional (Mayer i Salovey, 1997).

Taula 3. Correlació Model SEER de desenvolupament socioemocional i Competències Emocionals GROU

Concepte Clau Model SEER desenvolupament Socioemocional	Habilitats Socioemocionals	Competència Model Competències Emocionals (GROU)
CONSCIÈNCIA DEL SENTIR	<ul style="list-style-type: none"> - Empatia. - No jutjar. - Consciència del jo interior. - Atenció. - [...] 	<ul style="list-style-type: none"> - Consciència Emocional
ELECCIÓ PERSONAL	<ul style="list-style-type: none"> - Expressió emocional. - Tolerància a la frustració. - Afrontament. - Reestructuració cognitiva. - Fixar objectius adaptatius. - Presa de decisions. - Actitud cooperativa. - Proporcionar ambients de confiança i recolzament. - Pacte i negociació. - [...] 	<ul style="list-style-type: none"> - Regulació Emocional - Competències per la vida i el benestar
RESPONSABILITAT INDIVIDUAL	<ul style="list-style-type: none"> - Autoestima. - Automotivació. - Resiliència. - Anticipació a les necessitats. 	<ul style="list-style-type: none"> - Competència Social - Autonomia Emocional

	<ul style="list-style-type: none"> - Anàlisi autocrític. - Comunicació efectiva i afectiva. - Treball en equip. - Ajudar a relaxar. - Prudència. - Lideratge afectiu i humà. - [...] 	
--	---	--

Font: Modificat de Ortegón, Porrini i Julià (2015).

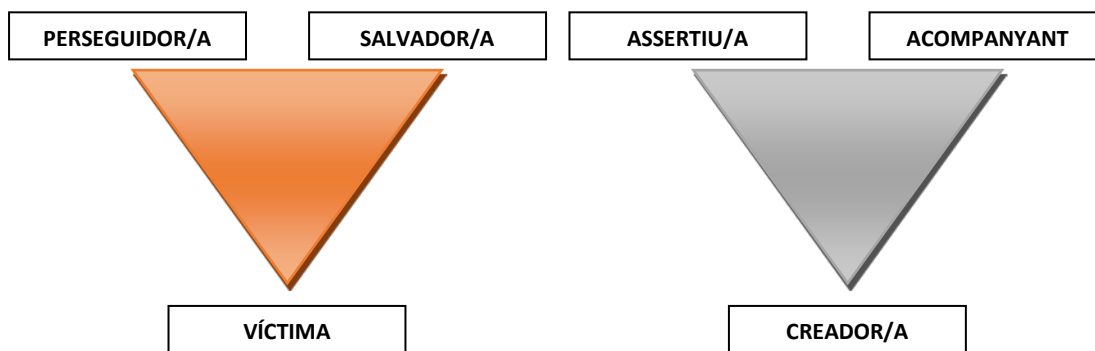
Preguntes claus en la formació del facilitador/a
Interrogants sobre el procés d'acompanyament

Els tres interrogants que ens han convidat a la generació de reflexions i qüestionaments també han esdevingut fils conductors de la formació, els recollim en tres preguntes claus:

- Des d'on acompanyo?
- Quina és la meva mirada?
- Com em comunico?

La qüestió sobre el **rol de l'acompanyant** s'aborda a partir de l'aportació del Triangle dramàtic de Karpman (1968), on es presenta 3 possibles posicions: perseguidor/a, salvador/a i víctima. Aquesta triangulació, que genera unes implicacions emocionals i relacionals, estableix un triangle poc saludable. Analitzem i transformem la proposta per tal de generar un model relacional de benestar. En aquest procés, es desenvolupen habilitats socioemocionals vinculades a la consciència, elecció i responsabilitat.

Figura 2. Del triangle dramàtic al triangle saludable



Font: Karpman (1968).

En relació amb el **treball de la mirada**, la proposta de treball s'enfoca partir de les 3 capes de consciència que defineixen Traveset i Parellada (2014): la consciència personal, la consciència sistèmica i la consciència de l'ànima. La consciència es configura com un òrgan intern que reacciona automàticament davant la relació amb els nostres vincles. La consciència de com i des d'on miro l'altre facilita un moviment de transformació interna que pot comportar un canvi en la relació. Aquest treball intens i potent esdevé una porta

de treball personal per a l'educador/a, ja que el canvi de mirada comporta un procés de gestió emocional.

L'última pregunta clau plantejada s'orienta cap els **processos comunicatius**. Per treballar la comunicació afectiva es parteix de la idea que cada persona posseeix un estil de relació amb els altres diferent, i que aquests estils es poden agrupar en quatre grans tipologies (elements de la Natura). A partir d'aquestes tipologies, els autors proposen una metodologia per conèixer els nostres interlocutors i adaptar la nostra comunicació a l'altre.

Aquesta anàlisi del model relacional afavoreix la reflexió personal envers a formes de relacionar-se i comunicar-se. En funció de 2 paràmetres (Racional/Emocional i Reflexiu/Actiu) es situen els 4 elements: terra, aigua, aire i foc. Aquest treball d'autoconeixement permet a l'educador prendre consciència de les habilitats i qualitats que des del seu estil activa o pot activar en el procés de relació i acompanyament als altres. Aquest empoderament es connecta directament en un procés de desenvolupament d'habilitats socioemocionals.

Conclusions

En aquest article s'ha presentat la proposta formativa del Paper del Facilitador/a amb l'objectiu de compartir una acció de formació en educació emocional de l'educador/a i aportant plantejaments teòrico-pràctics del treball formatiu. Fruit del procés de disseny, realització i revisió de l'acció, subratllem la necessitat d'oferir propostes formatives holístiques i globals, que focalitzin la mirada en la figura de l'acompanyant.

L'enfocament en la persona és recomanable que es faci treballant processos d'autoconeixement i de desenvolupament d'habilitats socioemocionals. Per poder facilitar és imprescindible endinsar-nos en el nostre propi procés de creixement i desenvolupament personal. No vol dir que per poder acompanyar a l'altre nosaltres haguem de ser enormement intel·ligents a nivell emocional, però si el suficientment conscients i professionals com per observar en quin moment de l'acompanyament estem creixent plegats amb els alumnes, o les persones a qui estiguem acompanyant, i en quin moment tenim una mirada el suficientment transversal com per veure el procés de l'altre des de la presència i l'amplitud.

Per altra banda, cal destacar des de la mirada sistèmica la detecció d'una necessitat de treball de les dinàmiques inconscients del educadors/es, ja que condicionen el tipus i estil d'acompanyament emocional. Quins aspectes de la història biogràfica o sistèmica condicionen l'acompanyament emocional? Ser conscient d'aquests condicionants faciliten el centrament i l'ordre en el procés d'acompanyament i l'ajuda.

La formació en educació emocional al llarg dels anys ha precisat d'un necessari plantejament bàsic, una presa de contacte amb conceptes claus i models de simplificació que apropessin als professionals tant de l'educació com del sector més comunitari les primeres bases per portar el desenvolupament socioemocional al seu àmbit de

desenvolupament. Ara ja no estem en aquestes arrels, la societat precisa de propostes pedagògiques més evolucionades i que donin resposta específica a necessitats concretes. El paper del facilitador/a ha esdevingut una d'aquestes propostes.

Referències bibliogràfiques

- Antonovsky, A. (1987). *Unraveling the Mystery of Health: How People Manage Stress and Stay Well*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Bisquerra, R., i Pérez-Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Julià, O., Porrini, C., i Ortegón, R. (2015). *Model SEER de Desenvolupament Socioemocional*. Recuperat de www.salutieducaciomocional.com
- Karpman, S. (1968). Fairy Tales and Script Drama Analysis. *Transactional Analysis Bulletin*, 7(26), 39-43.
- Mayer, J. D., i Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? A P. Salovey i D. J. Sluyter (eds.), *Emotional development and emotional intelligence: implications for educators*. Nueva York: Basic Books.
- Morgan, A., i Ziglio, E. (2007). Revitalising the evidence base for public health: an assets model. *Promotion & Education*, 2, 17-22.
- Ortegón, R. A., Porrini, C., i Julià, O. (2015). Inclusión de la educación emocional dentro del proyecto de centro, una intervención integral. A B. Barredo, R. Bisquerra, N. Aguilar, A. Giner, N. Pérez-Escoda i A. Tey (eds.), *XI Jornades d'Educació Emocional/XI Jornades de Educación Emocional* (p. 104-114). Barcelona, España: Universitat de Barcelona (Institut de Ciències de l'Educació).
- Parellada, C. (2006). *La pedagogía sistémica: un nuevo paradigma educativo*. Barcelona: Cuadernos de Pedagogía.
- Ramón-Cortés, F., i Galofré, A. (2015). *Relaciones que funcionan. Como entenderte hasta con tu peor enemigo*. Barcelona: Editorial Conecta.
- Traveset, M., i Parellada, C. (2014). *La Revolució del sistema educatiu*. Barcelona: Octaedro.

Diseño de Talleres de Educación Emocional. Lengua y Emoción

Design of Emotional Education Workshops. Language and Emotion

Maria Assumpta Giralt Prat

Assumpt6@gmail.com

GROP; IES Lluís de Peguera; Biblioteca S. Vives Casajuana

Resumen. El objetivo del trabajo es estructurar y organizar talleres de Educación Emocional según el modelo del GROP, aplicados a ámbitos de aprendizaje y práctica de la lengua inglesa. Esta aplicación didáctica fue el Trabajo Final del posgrado en educación emocional semipresencial de la Universidad de Barcelona. A través de los talleres, potenciando la expresión, se avanza en el desarrollo de las emociones, las relaciones y el uso de la lengua, fijando al mismo tiempo el aprendizaje. Siguiendo el Modelo de Competencias Emocionales del GROP (Bisquerra, 2016), que tiene en cuenta los bloques de Conciencia Emocional, Regulación Emocional, Autonomía Emocional, Competencias Sociales y Habilidades de Vida para el Bienestar, se crean actividades y recursos para cada uno de ellos. Algunos de los recursos que se utilizan son: la Lectura en Voz Alta; contar historias; el rôle-play; el mindfulness; las canciones; actividades o juegos que permiten reflexiones emocionales personales y colectivas; actividades para desarrollar el autoconcepto y la introspección. Dentro de los grandes bloques se hizo hincapié en una competencia personal como la Empatía que se sitúa en el bloque de Conciencia Emocional y la Asertividad que estaría en el bloque de Competencias Sociales. Los talleres se realizaron en un centro de secundaria a los alumnos de 4º curso de ESO y otro en una Biblioteca Popular a un grupo de conversación en inglés para adultos; ambos en la comarca del Bages, Catalunya.

Palabras clave: expresión, emociones, motivación, aprendizaje, comunicación.

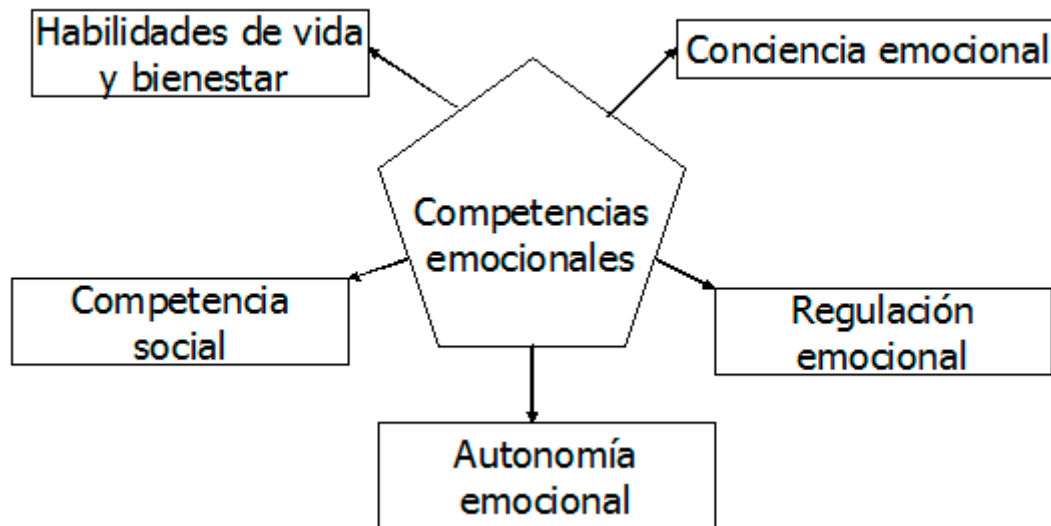
Abstract. The aim of this work is to prepare and organize workshops in Emotional Education according to the model of the GROP, applying them to the learning and practice of the English language as a foreign language. This didactic programme was the Final Thesis of the half face-to-face posgrade in Emotional Education of the University of Barcelona. Through these workshops, reinforcing the expression, one advances in the development of the emotions, relationships, use of the language and fixes at the same time the apprenticeship. According to the Model of Emotional Competences, GROP (Bisquerra, 2016), that takes into account Emotional Conscience, Emotional Regulation, Emotional Autonomy, Social Competences and Life Skills for Well-being, we create activities and resources for each of the categories. Some of those resources are Reading Aloud; Story-telling; Rôle-play; Mindfulness; the use of Songs; activities and games that allow personal and collective emotional reflexions; activities to develop the self and the introspectiveness. Within the General Competences, we highlighted a personal competence like Empathy and a social competence like the Assertiveness. The workshops took place in a Secondary school with the students of 4th ESO and in a Public Library with a group of English conversation for adults; both in the county of Bages in Catalonia.

Keywords: expression, emotion, motivation, learning, communication.

Introducció

El propòsit de este trabajo era el disseny de activitats y recursos que organitzats a través del model de Competències Emocionals del GROU, pudiesen conformar un petit programa de educació emocional per aplicar en centres de ensenyament reglat i altres, pero sempre en un entorn d'aprenentatge.

Figura 1. El model pentagonal de competències emocionals.



Fuente: Bisquerra y Pérez, 2007.

En este caso se trataba del aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Que la aplicación del programa se vehiculase a través de la asignatura de inglés, fue motivado por el hecho de que los profesionales consultados previamente a la aplicación y diseño del programa (bibliotecaria, directora del centro de educación, padres), valoraron favorablemente que se hiciera en esta lengua, aparte de que la persona aplicadora es docente de esta lengua.

Los efectos de la aplicación de un programa de educación emocional en un centro educativo de acuerdo con Obiols (2005), pueden comportar resultados y beneficios tanto al centro, a la vida colectiva como a la personal de los alumnos, por ejemplo, cita un mejor rendimiento académico, menor conducta socialmente desordenada, menos ansiedad, aumento de las habilidades sociales, entre otros.

Como fundamentos de la Educación Emocional, tomamos la existencia de la misma Inteligencia Emocional, citada por Salovey y Mayer en los años 90 y difundida por Goleman. Tuvimos en cuenta que hay otros trabajos y visiones que nutren la EE, por ejemplo, el enfoque de Gardner (1983) sobre las Inteligencias Múltiples, ya que tiene aplicaciones didácticas; el concepto del *fluir* de Csikszentmihalyi; la psicología positiva de Seligman (2002), las aportaciones de los movimientos de renovación pedagógica que a

partir de los años 30 del siglo pasado se dieron en varios países, incluida Catalunya y a Carl Rogers que en los años 50 ya tenía en cuenta la empatía, la asertividad y la resiliencia en sus terapias centradas en el cliente.

Decidimos investigar un poco más sobre los conceptos de Empatía y Asertividad. Para ello nos referimos al trabajo de Anna Carpena (2015) sobre Empatía y al de Eva Bach y Anna Forés (2012) sobre Asertividad.

Desarrollo

Ya mencionamos anteriormente que tomamos como punto de partida el modelo de Competencias Emocionales del GROPE (Bisquerra, 2016).

El primer taller iba dirigido a alumnos de 4º de Educación Secundaria Obligatoria. El programa o actividades de educación emocional se incluyeron en el horario de la asignatura de inglés, por lo tanto, debían de adaptarse a ese idioma.

Por mencionar algunas actividades que realizamos, al principio para tomar Conciencia Emocional, cada alumno preparó al menos un Adjetivo, Nombre o Palabra con significado emocional (Figura 2). En esta ocasión prepararon un power-point que mostraron a los demás. Voluntariamente podían añadir ejemplos personales. Se había hablado de las emociones básicas de Ekman.

Figura 2. Trabajo sobre adjetivos y palabras con connotaciones emocionales.

CHEERFUL



DEFINITIONS AND EXAMPLES

DEFINITION: *A cheerful place or thing is bright and pleasant and makes you feel happy.*

EXAMPLES: *-The doctor's waiting room was bright and cheerful.
-She walked down the road, whistling cheerfully.
-She seemed fairly cheerful*

Fuente: Trabajo en el aula IES Lluís de Peguera, 2017/18

Para romper el hielo y crear vínculos, desarrollar la Empatía (Figura 3), utilizamos el juego de cartas de Sikkhona.edu. Los alumnos tenían que escoger tres cartas que les sugirieran: 1. Something that you would like to achieve. 2. Something it is important to you. 3. Something that you can't stand.

Figura 3. Rompiendo el hielo con imágenes.



Fuente: Aulas IES Lluís de Peguera. Sikkhona.

En el apartado de la Regulación Emocional, propusimos una actividad de Mindfulness. Para ello revisamos el vocabulario de las partes del cuerpo, las acciones, etc. Utilizamos el método de la relajación progresiva de Jacobson.

En cuanto a Autonomía, respondieron de forma escrita a preguntas sobre ellos mismos. Llevaron a cabo cierta Introspección y revisión de sus Fortalezas. Se enlazó con actividades de Orientación Laboral.

La competencia sobre Inteligencia Interpersonal, se trabajó a través del Rôle-play, se pretendía potenciar la Asertividad además de la Empatía. A partir de unos textos dramatizados (Giralt, 2006), se presentaban situaciones en las que debían opinar y resolver un conflicto. Podía ser una pelea familiar, bullying sobre otra persona en la escuela, un robo en un centro comercial, escoger una pareja, etc.

Para el taller de adultos, además de las cartas de Sikkhona.edu, empleamos el Universo de Emociones (Bisquerra y Punset, 2014), para poder experimentar con las diversas Galaxias. En esta ocasión no trabajamos la competencia de la Autonomía.

Una actividad destacada fue la Lectura en Voz Alta. El objetivo era, aparte de practicar el idioma, desarrollar la Interrelación entre las personas y la Empatía. En principio la actividad se concibió para que cada persona pudiese obsequiar a otra con una lectura o historia breve. Al final, los que quisieron, leyeron textos literarios breves para todos los demás. Algunos relatos que se leyeron y escucharon en inglés fueron: «Philemon and

Baucis» de Las Metamorfosis de Ovidio y «The Matsuyama Mirror», cuento tradicional japonés, para la galaxia del Amor. Para la galaxia del Miedo, surgió otro relato medieval japonés, un Karakasa, «The Ghost Umbrella» y la novela «Dune» (1965) de Frank Herbert.

Para potenciar el Bienestar, una participante nos leyó el poema de Yeats «The Lake Isle of Innisfree». Las sesiones terminaron con una actividad de mindfulness.

Resultados

En el taller para jóvenes, participaron aproximadamente 100 alumnos, más que menos, repartidos en 4 grupos clase, aunque en ocasiones se repartían y no todos realizaron todas las actividades.

En el taller para adultos, participaron un total de 30 personas.

Las valoraciones de los alumnos en cuanto a satisfacción fueron positivas (Figura 4). Les gustaron las actividades de expresión a partir de las imágenes de las cartas y los diálogos con rôle-play. En definitiva, se valoran mejor las actividades colectivas y en pequeño grupo.

Les gustaría seguir realizando trabajo en este sentido en los próximos años, pero algunos preferirían hacerlo en horario de tutoría.

Creen que al mismo tiempo han practicado el idioma.

Figura 4. Modelo de evaluación para el taller de jóvenes.

Evaluation Sheet of the workshop and activities about Emotional Intelligence and Education.

IES Lluís de Peguera. 2017/18.

A) Tick the activities you have done and give them a valuation from 1 to 5, being 5 the best mark.

1. Explanation of the 6 Basic Emotions and the Universe of Emotions. _____
2. Identifying the Basic Emotions on faces. _____
3. Speaking about ourselves from photos on cards (Sikkhona.edu). _____
4. Emotional Thermometer. _____
5. Mindfulness activity. Relaxing your muscles. _____
6. Rôle-Play. Dialogue to perform on solving a little conflict. _____
7. Rôle- Play. Simulation to perform on bullying. _____
8. Self-Awareness Worksheet on strengths, favourite things and successes. _____
9. Self-Awareness worksheet on : I feel..., I wish..., I think..., I need... _____
10. Worksheet on Journal Prompts : month of MAY. _____
11. The film. _____

Fuente: Trabajo en el aula. Curso 2017/18.

Se constató interés por parte de padres, alumnos y algunas direcciones de centros para avanzar hacia el bienestar desde la institución educativa, por lo tanto, desde esta experiencia se valora positivamente preparar material específico para tratar la educación emocional (juegos, blogs, material digital...).

En el grupo de adultos se preguntó acerca de la investigación en el campo de las emociones, la terapia y la autoayuda. Se interesaron por el Universo de Emociones y el trabajo del GROU. En algún momento, esperaron cierto diagnóstico, por ejemplo, después de hacer los juegos con las cartas, expresando aficiones, gustos, cosas que cada uno hace. Sugirieron como una conclusión o una definición, pero ese no era el objetivo del taller ya que se pretendía no juzgar.

No se aplicó ningún test, aunque se habló de los Tests de las Fortalezas de Seligman, que quizás habrían sido adecuados en esa situación.

Discusión

Algunas conclusiones y propuestas

Del estudio se deduce que el interés por la Educación Emocional dentro y fuera del aula está vigente.

En los centros educativos ayuda a cohesionar grupos y satisfacer las necesidades personales y formativas de los alumnos y alumnas. Más necesaria todavía para los alumnos con dificultades de aprendizaje (TDHA, etc.), y su entorno.

Debe de seguir insistiéndose para que se hable de emociones y se instaure su lenguaje y su práctica.

Nos centramos en la Empatía ya que nos parecía un eje de la educación emocional y muy importante cuando se habla de aprendizaje ya que está presente en la relación maestro-alumno. Tratamos la Asertividad porque la consideramos esencial en el desarrollo de la personalidad de los y las adolescentes que debería conducir a un modelo social y de derechos potente.

El mindfulness como dice Torrents (2013) en su trabajo de final de posgrado es un complemento a la educación emocional y así nos lo van mostrando los diversos estudios de neurociencia.

Las enseñanzas orales, el relato, la conversación que supone empatía, la lectura en voz alta, han de tener su papel en la formación de las personas, pueden ayudar a que crezcamos emocionalmente.

Referencias bibliogràfiques

- Bach, E., y Forés, A. (2012). *La Asertividad para gente extraordinaria*. Barcelona: Plataforma Editorial.
- Bisquerra, R. (2016). *10 Ideas Clave. Educación Emocional*. Barcelona: Editorial Graó.
- Bisquerra, R., y Punset, E. (2014). *Universo de Emociones*. Valencia: Palau Gea.
- Bisquerra, R., y Pérez, N. (2007). *Las competencias emocionales*. Educación XXI, 10, 61-68.
- Carpena, A. (2015). *L'Educació de l'Empatia és possible*. Vic: Editorial Eumo.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiples Intelligences*. New York: Basic Books.
- Goleman, D. (2006). *Social Intelligence*. Nueva York: Random House Large Print.
- Obiols, M. (2005). *Disseny, desenvolupament i avaluació d'un programa d'educació emocional en un centre educatiu* (Tesis doctoral Universitat de Barcelona). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10803/2347>
- Seligman, M.E.P. (2002). *Authentic happiness: Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment*. New York, NY, US: Free Press.
- Schoeberlein, D. (2009). *Mindfulness para enseñar y aprender*. Madrid: Gaia Ediciones.
- Torrents, S. (2013). *Educació emocional y mindfulness. La técnica mindfulness com a complement de l'educació emocional* (Proyecto final de Posgrado en Educación Emocional y Bienestar. Universitat de Barcelona). Recuperado de <http://hdl.handle.net/2445/58633>



PÒSTERS

La gestión del tiempo como recurso en la educación emocional

Salvador Oriola (salvoriola@ub.edu), Caterina Calderón, Josep Gustems, Núria Pérez-Escoda, Amelia Tey
Universitat de Barcelona (UB)

Introducción

La formación universitaria en educación emocional contempla el desarrollo de competencias respecto a la gestión del estrés y del bienestar. Uno de los recursos que puede permitir el establecimiento de conductas y de patrones emocionales estables es la gestión eficaz del tiempo de trabajo y de estudio, que permite la consecución de metas y logros que redundan en una mayor autoestima y en un mejor rendimiento académico. No obstante, la mayoría de programas formativos superiores no contemplan aún este elemento de forma específica en sus planes de estudio, por lo que resulta necesario conocer su alcance científico y sus posibilidades de inclusión en este ámbito académico.

Método

Inicialmente se plantea un análisis documental de bibliografía que vincule las siguientes variables: gestión del tiempo, procrastinación, estrés, rendimiento académico y personalidad. Los datos pertenecen a ERIC y a Google Scholar de los últimos 30 años, a partir del cruce de dos o más palabras clave. Este estudio preliminar se complementará en 2019 con cuestionarios a alumnos.

Objetivos

El objetivo general de este trabajo es conocer las implicaciones de la gestión del tiempo respecto al rendimiento y al estrés en universitarios, tratando de determinar también la influencia que pueda tener la personalidad en la forma de gestionar el tiempo y en cómo postergamos determinados asuntos (procrastinación).

Resultados

GESTIÓN DEL TIEMPO

- Estrategia de afrontamiento del estrés (Claessens, van Erde, Rutte y Roe, 2007)
- Distinción entre tareas importantes y urgentes (Macan, Shahani, Dipboye y Phillips, 1990)
- Mejora la efectividad y el rendimiento académico (Nadinloyi, Hajloo, Garamaleki y Sadeghi, 2013)
- Programas de mejora en la gestión del tiempo (Häfner, Stock y Oberst, 2015)
- La procrastinación o aplazamiento provoca menores salarios, mayor probabilidad de desempleo y menor estabilidad laboral (Nguyen, Steel y Ferrari, 2013)
- Mayor incidencia en los estudiantes a tiempo parcial que trabajan (MacCann, Fogarty y Roberts, 2012)
- Algunas características de personalidad podrían estar relacionadas con la procrastinación (Karatat, 2015)

Conclusiones

En la universidad, el tiempo que los estudiantes pueden dedicar al estudio es limitado y, por tanto, debe ser cuidadosamente gestionado, pues predispone al éxito académico. Por ello los recursos en la gestión del tiempo deberían estar presentes en la formación universitaria. La necesidad de muchos estudiantes de compaginar estudios con trabajo a tiempo parcial obliga a muchas universidades a replantearse cierta flexibilidad en sus metodologías de trabajo. Una gestión eficaz del tiempo es absolutamente esencial en los estudiantes a tiempo parcial, que compaginan estudios y trabajo. Los programas de educación emocional deberían contemplar programas de mejora en la gestión del tiempo adaptados a distintas edades y contextos, pues son un recurso eficaz para los logros académicos y personales, y un modo de minimizar y de gestionar las adversidades.

Agradecimientos

Este trabajo está financiado con una ayuda REDICE-18 nº 1980, otorgada por la Universitat de Barcelona

Bibliografía

- Claessens, B. J. C., Van Erde, W., Rutte, C. G., y Roe, R. A. (2007). A review of the time management literature. *Personnel Review*, 36, 255-275.
- Häfner, A., Stock, A., y Oberst, V. (2015). Decreasing students' stress through time management training: an intervention study. *European Journal of Psychology of Education*, 30, 81-94.
- Karatas, H. (2015). Correlation among Academic Procrastination, Personality Traits, and Academic Achievement. *Anthropologist*, 20(1,2), 243-255.
- Macan, T. H., Shahani, C., Dipboye, R. L., y Phillips, A. P. (1990). College Students' Time Management: Correlations with Academic Performance and Stress. *Journal of Educational Psychology*, 82(4), 760-768.
- MacCann, C., Fogarty, G. J., y Roberts, R. D. (2012). Strategies for success in education: Time management is more important for part-time than full-time community college students. *Learning and Individual Differences*, 22, 618-623.
- Nadinloyi, K. B., Hajloo, N., Garamaleki, N. S., y Sadeghi, H. (2013). The Study Efficacy of Time Management Training on Increase Academic Time Management of Students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 84, 134-138.
- Nguyen, B., Steel, P., y Ferrari, J. R. (2013). Procrastination's Impact in the Workplace and the Workplace's Impact on Procrastination. *International Journal of Selection and Assessment*, 21(4), 388-399.

Programa de formación docente en Educación Emocional

Los docentes como Agentes de Cambio en la Comunidad Educativa

Implementación en organizaciones educativas formales y no formales del cono Sur Americano

remolinodeemocione@gmail.com

Maria Eugenia Azócar, Andrea Damonte

CONTEXTO

Docentes de establecimientos educativos formales en Chile en la Región de Antofagasta y maestros en organizaciones no formales de Argentina, en Buenos Aires.

OBJETIVO

Empoderar a los formadores, para que sientan y generen bienestar, convirtiéndose en los referentes de los alumnos y perdurando en la profesión a lo largo del tiempo. ¿Cómo? Sensibilizando a los equipos docentes sobre la importancia y el impacto que tiene una buena gestión de las emociones para alcanzar felicidad y bienestar. Mediante el desarrollo de sus competencias emocionales, en relación a las principales necesidades detectadas en el diagnóstico inicial, serán capaces de integrar, vivir y transferir sus nuevos aprendizajes.

integrar

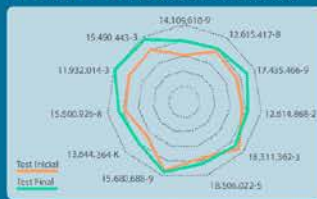
aprender

vivir

transferir

RESULTADOS

Evolución en el desarrollo de Competencias Emocionales



Implementación realizada en el Colegio Netland, Chile. Elaboración propia con datos pre y post diagnóstico en base al Cuestionario de Desarrollo Emocional CDE-A35.

BIENESTAR



COMPETENCIAS

- Identificar las emociones en los demás y las propias.
- Regular impulsividad e incrementar la tolerancia a la frustración.
- Mejora de la autoestima, automotivación y actitud positiva, aprendiendo cómo generar emociones positivas a través del savanng, mindfulness, embaoramos, humor, dramatizaciones y curiosidad, entre otras.
- Desarrollo de habilidades sociales, para la mejora de las relaciones interpersonales (actividad, trabajo en equipo, solución de conflictos).
- Aprender a fluir, desarrollando habilidades para la vida y el bienestar.

EDUCACIÓN POSITIVA Y EL APRENDIZAJE EMOCIONAL HACIA EL BIENESTAR.

Promueve lo que cada persona desea experimentar para sí misma y para los demás (emociones positivas, relaciones interpersonales satisfactorias, vidas que tienen un propósito y significado, entre otras). Se trata de potenciar las propias fortalezas personales, facilitando una vida plena, ayudando a otros y abanzando el florecimiento (como el arte de sentirse bien y de hacer el bien). En este programa que diseñamos, se abordará estas cuestiones así como el nuevo rol de la escuela como facilitadora para la reconversión de la sociedad, a través de la integración de la educación emocional en el currículo.

voluntad

METODOLOGIA

Talleres especializados



- Duración anual
- Diversidad de recursos
- Punto de partida: Diagnóstico inicial de CDE A35.
- Test de fortalezas personales

Mentoring



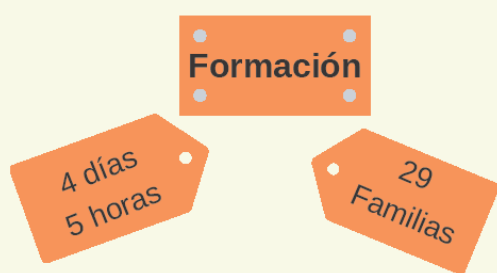
- Duración anual
- Liderado por el Coordinador - Acompaña a los formadores en sus propias clases de asignatura.
- Retroalimentación y aporte de sugerencias
- Trabajo en equipo y estrategias de afrontamiento del estrés



PSI WELL PROGRAMA PSICOEDUCATIVO Y DE INTERVENCIÓN SOCIAL: EVALUACIÓN DE LA FORMACIÓN DESTINADA A LAS FAMILIAS PARTICIPANTES

Agnès Ros - Morente; Judit Teixiné; Cèlia Moreno; Gemma Filella
 Universidad de Lleida; Departamento de pedagogía
 jteixine@pip.udl.cat

OBJETIVO Proporcionar herramientas y recursos a familias con hijos/hijas con necesidades educativas especiales para afrontar las situaciones complejas del día a día

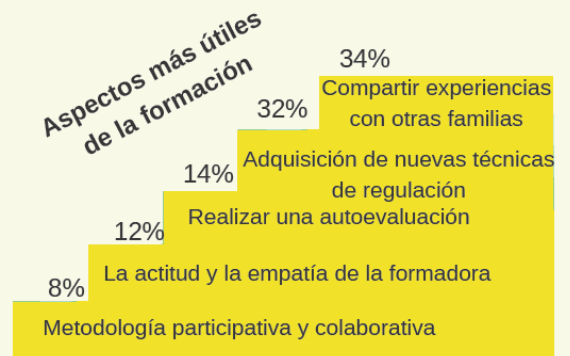
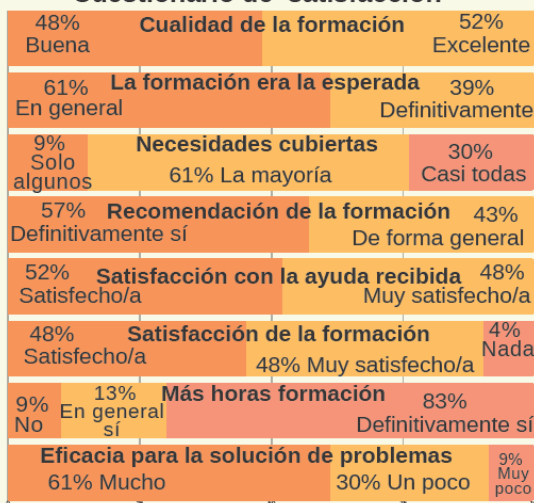


Contenidos de la formación

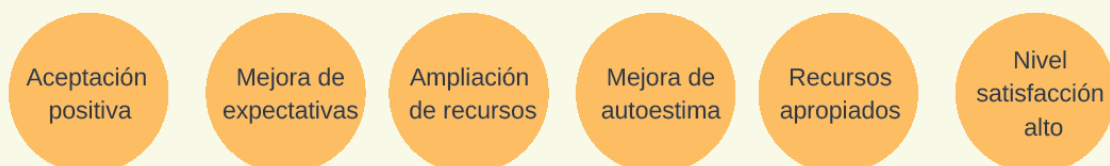


RESULTADOS

Cuestionario de satisfacción



CONCLUSIONES



Satisfacción con la vida en la adolescencia: papel de la competencia emocional

López-Cassá, Elia elialopez@ub.edu
 Pérez-Escoda, Nuria
 Alegre Rosselló, Alberto
 García Aguilar, Nuria



Universitat de Barcelona y East Stroudsburg University

Objetivo

- ✓ Estudiar diferentes factores predictivos de la satisfacción con la vida en los adolescentes.

Hipótesis

- ✓ La competencia emocional, la satisfacción con los estudios, la satisfacción con uno mismo, la satisfacción con los recursos de afrontamiento, y la satisfacción con el uso del tiempo de ocio predicen la satisfacción con la vida de los adolescentes.

Modelo teórico referencial

- ✓ En la adolescencia, la satisfacción con la vida está vinculada con la autoestima, con el ajuste escolar, con los recursos de apoyo y con el clima social (Ferragut y Fierro, 2012).

- ✓ La satisfacción con la vida se entiende como una valoración global que la persona hace sobre su vida, poniendo en comparación lo que ha conseguido, con el logro de sus retos y expectativas (Pavot, Diener, Colvin y Sandvik, 1991).

- ✓ Algunos autores proponen que la competencia emocional es uno de los factores que más influye en la satisfacción en la vida de las personas (Ferragut y Fierro, 2012).

Metodología

- ✓ **Muestra participante:** 485 estudiantes de la ESO de Cataluña. El 49% de sexo femenino. La edad oscila entre los 11 y los 13 años.

Instrumentos de medición:

• **Satisfacción con la vida.** Cuestionario "Satisfaction with Life Scale" (SWLS: Diener, Emmons, Larsen y Griffin, 1985), su fiabilidad es de $\alpha = 0,81$. Se compone de cinco ítems a los que responde en una escala tipo Likert de siete puntos.

• **Cuestionario de bienestar.** Desarrollado ad-hoc para recoger información sobre el grado de satisfacción de los participantes en áreas específicas de su experiencia, con una fiabilidad de 0,81.

• **Competencia emocional.** Cuestionario de Desarrollo Emocional para educación secundaria (CDE-SEC; Pérez-Escoda, Bisquerra, Filella y Soldevila, 2010), se compone de 35 ítems a los que responde en una escala tipo Likert de diez puntos con una fiabilidad de Cronbach de 0,79.

Análisis estadísticos

Se procedió a calcular los coeficientes de correlación de Pearson entre las diferentes variables. Después se analizó la capacidad de las diferentes variables para predecir la satisfacción con la vida utilizando un análisis de regresión.

Los autores agradecen el apoyo para grupos de investigación ARE 2018 otorgados por la Facultat d'Educació de la UB.

Resultados

- ✓ La satisfacción con uno mismo, con los estudios, con las actividades de ocio y la resiliencia correlacionan fuertemente tanto con la satisfacción con la vida como con la competencia emocional.

Tabla 1. Correlaciones entre las variables de estudio

	Satisf. estudios	Satisf. uno mismo	Satisf. recursos de afrontamiento	Satisf. con ocio	Compet. emocional
Satisfacción uno mismo	-.579**				
Satisfacción con recursos de afrontamiento	-.594**	.735**			
Satisfacción con ocio	.472**	.672**	.718**		
Competencia emocional	.458**	.540**	.521**	.442**	
Satisfacción con la vida	.531**	.670**	.694**	.583**	.516**

Nota. N = 485

- ✓ Se confirma la hipótesis de que la competencia emocional y las dimensiones de la satisfacción (uno mismo, recursos de afrontamiento y estudios), excepto la satisfacción con el tiempo de ocio, predicen la satisfacción con la vida de los adolescentes.

Tabla 2. Análisis de regresión

Modelo	Coeficientes				t	Sig.
	Coefficientes Estandarizados	No Estandarizados B	Coefficientes Estandarizados	Beta		
(Constante)		3.364	1.465		2.286	.022
Satisfacción con los estudios	.109	.049	.114	.224	0.27	
1 Satisfacción con uno mismo	.204	.045	.289	4.541	.000	
Satisfacción con el tiempo de ocio	.085	.065	.079	1.312	.190	
Satisfacción con los recursos de afrontamiento	.185	.035	.357	5.228	.000	
(Constante)		1.542	1.596		.966	.335
Satisfacción con los estudios	.088	.049	.092	1.797	.073	
Satisfacción con uno mismo	.178	.045	.253	3.924	.000	
2 Satisfacción con el tiempo de ocio	.079	.064	.073	1.254	.218	
Satisfacción con los recursos de afrontamiento	.172	.035	.332	4.867	.000	
Competencia emocional	.700	.257	.132	2.723	.007	

Nota. N = 290. Variable Dependiente: Satisfacción con la vida. CI = Competencia Emocional

Conclusiones

- ✓ Estas aportaciones empíricas son necesarias para conocer la realidad de los jóvenes y pueden resultar enriquecedoras para el contexto educativo.
- ✓ En futuros estudios se estima conveniente recoger información sobre otras variables (amigos íntimos, amistades, relaciones de pareja, etc.).

Referencias bibliográficas

✓ Diener, E., Emmons, R., Larsen, R. J., y Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71-75. Recuperado de http://dx.doi.org/10.1207/s15327752jpa4901_13

✓ Ferragut, M., y Fierro, A. (2012). Inteligencia emocional, bienestar personal y rendimiento académico en preadolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(3), 95-104.

✓ Pavot, W., Diener, E., Colvin, C. R., y Sandvik, E. (1991). Further validation of the Satisfaction With Life Scale: Evidence for the cross-method convergence of well-being measures. *Journal of Personality Assessment*, 57, 149-161. Recuperado de http://dx.doi.org/10.1207/s15327752jpa5701_17

✓ Pérez-Escoda, N., Bisquerra, R., Filella, G., y Soldevila, A. (2010). Construcción del cuestionario de desarrollo emocional de adultos (QDE-A). *REOP Revista Española de orientación psicopedagógica*, 21, 2, 367-379.



Música, adolescencia y coeducación emocional

Salvador Oriola
(salvaoriola@ub.edu)
Sandra Soler



Las nuevas tecnologías han hecho posible que los adolescentes estén expuestos a todo tipo de música siempre que desean. La música es un elemento socioemocional clave en la vida adolescente por su multifuncionalidad: les ayuda a conformar su identidad, a relacionarse con sus iguales, a autoregular su estado emocional... Esta es la razón por la que el mensaje de las canciones comerciales (trap, hip-hop, reggaetón, pop...) puede tener una fuerte influencia tanto en el comportamiento como en la experimentación y en la regulación de emociones. Pero **¿qué emociones suscitan a los adolescentes las canciones que habitualmente escuchan y el contenido de sus letras?**

MÉTODO

El objetivo de la investigación es conocer qué emociones experimentan los adolescentes cuando escuchan las 10 canciones más populares de la lista de Spotify (noviembre 2018), sin realizar un análisis previo (pre-test) y después de recibir una formación coeducativa y de analizar el contenido de las letras de las canciones (post-test). La muestra está conformada por n=387 alumnos de Educación Secundaria (n=203 mujeres, n=184 hombres). La media de edad es de 14.59, con una desviación estándar de .862. El instrumento utilizado ha sido el modelo circuplejo de las emociones de Russell (1980) en el que los alumnos debían marcar las emociones que les suscitaba la música que escuchaban.

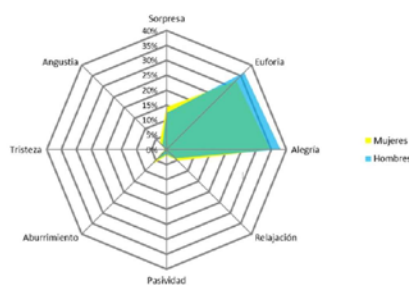
CONCLUSIONES

La capacidad crítica y la coeducación pueden ayudar a cambiar las emociones positivas que expresan sentir los adolescentes ante canciones cuyas letras contribuyen a la normalización de estereotipos sexuales, al uso de drogas, a la violencia... Docentes y educadores conscientes de esta realidad deben formar y proporcionar recursos a sus alumnos para fomentar su espíritu crítico ante este tipo de música fácil de escuchar, cuyo contenido muchas veces pasa desapercibido.

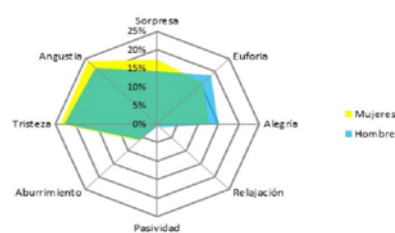
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Russell, J. A. (1980). A circumplex model of affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, 1161-1178.

RESULTADOS



Emociones experimentadas por los alumnos sin analizar la música (Pre-test)



Emociones experimentadas por los alumnos cuando analizan la música (Post-test)

Los adolescentes cuando escuchan música comercial indican experimentar emociones de valencia positiva y arousal activo, pero esta valoración cambia cuando se recibe una formación sobre coeducación y se analizan las canciones. Es entonces cuando muchos de los alumnos son conscientes y reflexionan sobre el significado de sus letras. Por ello cambian su opinión y cuando escuchan las mismas canciones previamente analizadas indican sentir emociones de valencia negativa como son la tristeza o la angustia.



Neuroeducación: Aprende y enseña Educación Emocional

Introducción: PROYECTO PILOTO de Educación Emocional en el aula ^{(1), (2)}

La Educación Emocional debería ser connatural al ser humano pues somos una especie "emocional" y, sin embargo, es la gran asignatura olvidada en nuestro sistema educativo ⁽³⁾. Este proyecto de aprendizaje va dirigido a formar en Educación Emocional a todo el profesorado desde infantil hasta primaria, base del sistema educativo, adaptando los contenidos a cada una de estas etapas formativas. Dado que los docentes, después de los padres, son el modelo de referencia más próximo para niñas/os y jóvenes, este proyecto les facilita aprender o reaprender las habilidades necesarias para enseñar cómo regular las emociones a los/as alumnos/as.

"Educar significa ser y hacer mejores personas" ⁽⁴⁾



Objetivos

- Aportar conocimientos y herramientas de Educación Emocional para los docentes que sean eficaces y que puedan utilizar con sus alumnos/as.
- Conseguir que tomen conciencia de la necesidad de reaprender cómo enseñar con emoción y que los niños/as amen aquello que estudian. ⁽⁸⁾
- Sensibilizar al docente sobre la importancia del trabajo de las emociones en el aula. ⁽⁵⁾
- Dotar al docente de recursos y de estrategias prácticas para trabajar las emociones en el aula de un modo vivencial y significativo para alumnas/os. ⁽⁹⁾

¿Cómo?

Metodología: Material y métodos

- Realizar test y entrevistas personales a docentes para identificar necesidades en la aplicación de la Educación Emocional en el aula y también las áreas de mejora personales, punto de partida del proyecto. Test: TMM524. ⁽⁹⁾
- Que el profesorado realice encuestas informales a niñas/os de infantil y de primaria para saber qué entienden cuando se les habla de las emociones básicas y que nos muestren dónde ha de incidir el entrenamiento emocional.
- Realizar sesiones taller de todas las actividades descritas a continuación, tanto a nivel personal como grupal.

Actividades

- Atención consciente (Mindfulness) ⁽¹⁰⁾
- Meditación y relajación ⁽⁷⁾
- Ejercicios dirigidos de PNL (Programación Neurolingüística)
- Sesiones de gimnasia emocional:
 - o Ejercicios para ejercitar sonreír-te y sonreír-me para adquirir un estado emocional que facilite el aprendizaje.
 - o Ejercicios para aprender a hablar en positivo y en un lenguaje comprensible para nuestra mente y para los alumnos/as de cada ciclo.
- Ejercicios que los docentes puedan realizar con niñas/os para aprender jugando a "aprender y enseñar con emoción" (dinámicas grupales y juegos).
- Adaptar la metodología de los docentes para que incluyan en ellas la inteligencia emocional.
- Dinámicas de aprendizaje emocional para conseguir que los niños/as amen aquello que se les enseña.

¿Para qué?

Beneficios de la Educación Emocional

- Aumentar los conocimientos de Educación Emocional y sus recursos emocionales en los docentes.
- Mejorar las respuestas emocionales desadaptativas de docentes y niños/as.
- Mejorar el bienestar personal de los docentes (disminución del estrés) y el de los/as niños/as.
- Conseguir que el alumnado aprenda de una manera más eficaz desde la curiosidad y desde la emoción.

Evaluación resultados

- Plantillas feedback tras cada práctica.
- Cuestionarios periódicos de evolución de cada método.
- Puesta en común una vez finalizada cada práctica.
- Cuestionario de autoconciencia del desarrollo personal. ⁽⁴⁾
- Evaluación periódica del bienestar y de la calidad de vida. ⁽⁵⁾

"No hay aprendizaje sin emoción" ^{(10), (11)}

Bibliografía

1. Blaquera, R. (2011). Educación emocional. Propuestas para educadores y familias. Bilbao: Desclée de Brouwer.
2. Bora, C. (2008). La nueva educación, los retos y desafíos de un maestro de hoy. (Lima): Verónica Kinde. Plaza libros.
3. Collado Fernández, D., y Galeras Sánchez, C. (2012). Educación de las emociones ¿un reto?. Estudios. Revista de Educación, Moralidad e Investigación nº 4, pp. 98-111. Disponible en: <http://www.uhu.es/publicaciones/edp/index.php/mor-in/article/view/2122/148>. (Consulta: 9 mayo 2019).
4. Corina, M., Sotelo, A., y Victoria, L. (2013). Evaluación de la auto-compasión en adolescentes: Adaptación y cualidades psicométricas de la Escala de Auto-Compasión. Revista de Psicología de Niños y Adolescentes, 4(2), 32-47.
5. Díaz, D., Rodríguez-Carvajal, R., Blanco, A., Moreno-Báez, R., Collado, I., Vale, C. y Van Derendonck, D. (2008). Adaptación española de los scales de bienestar psicológico de Ryff. Psicothema 2008, Vol. 18, pp. 273-277.
6. Extremera N., y Fernández-Bernadal, P. (2012). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. Revista Berambenense de Educación, 18(1)-242.
7. Gómez Márquez, A. (2013). La relajación en niños: principales métodos de aplicación. Análisis. Revista Digital de Educación Psico, 14, 35-43.
8. Marín, J. A. (2012). La Inteligencia ejecutiva. Biblioteca CP. Barcelona: Editorial ARI.
9. Mayer, J., Salovey, P., & Caruso, D. (2000). Models of Emotional Intelligence. Handbook of Intelligence (pp. 394-420). In R. Sternberg (Ed.), Cambridge: Cambridge University Press.
10. Muro Teruel, P. (2012). ¿Qué es una emoción? CIRC Artos, 18(2)55.
11. Muro, P. (2013). Neuroeducación, solo se puede aprender aquello que se ama. Madrid: Alianza editorial.
12. Pacheco-Rara, D. J., Carro-García, A., Martínez Arta, A., y García Sánchez, J. K. (2018). Mindfulness atención plena en educación infantil. International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista IJDEP de Psicología, 7, 105-114.
13. (Pina Rodríguez, M. (2011). Reflexiones sobre ética y neurociencia. Rev. Médica y Humanidades, 18 (Nº 3), 42-51.



Bvira Mansur / Laura Pérez / Mª Jesús Gómez / Isabel Zapata / Mariaselt Vegas
 elvramansur@aprendemgnaslaemodonal.com



Agradecimientos a Dra. Mercedes García y equipo. Este póster es parte del proyecto de Investigación del TFM que está dentro del Máster en Inteligencia Emocional multidisciplinar 2018-19 del Instituto Psicológico, pero aún No ha finalizado, ni ha sido presentado ni corregido.

Projecte Orientadors/es Emocionalment Competents (POEC). Disseny, aplicació i avaluació.

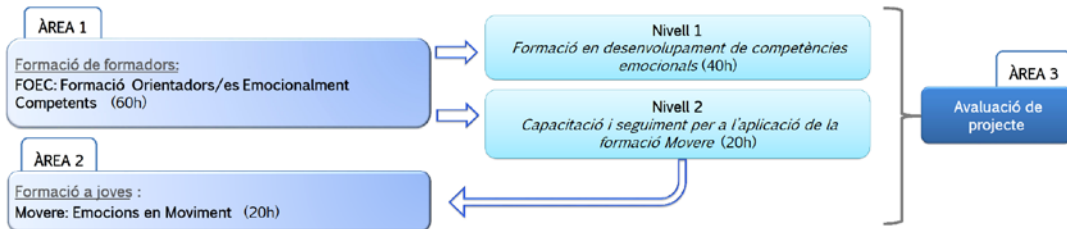
* Katia Velar. kvelar@copc.cat
 * Núria Pérez Escoda.
 ** Efrén Cofiné.
 * GROP (Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica)
 ** Fundació Gentis

INTRODUCCIÓ

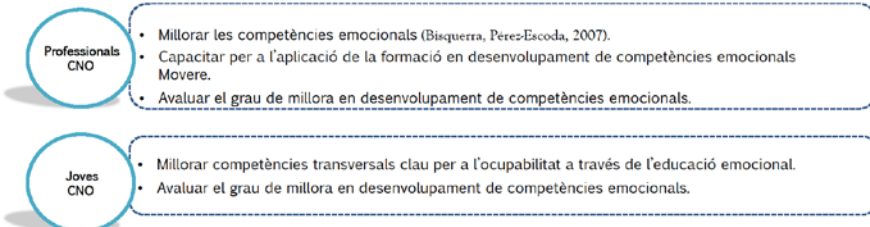
El Projecte Orientadors/es Emocionalment Competents (POEC) és una eina adreçada als professionals que treballen amb joves del Centre de Noves Oportunitats d'Amposta (CNO) gestionat per la Fundació Gentis. Els/les usuaris/àries del CNO són joves d'entre 16 i 24 anys que han deixat els estudis i no estan treballant.

Els professionals reben una formació inicial de desenvolupament de competències emocionals (Àrea 1: nivell 1) i tot seguit participen en el disseny d'una formació supervisada que ells mateixos aplicaran als joves: la formació Movere (Àrea 1: Nivell 2 i Àrea 2).

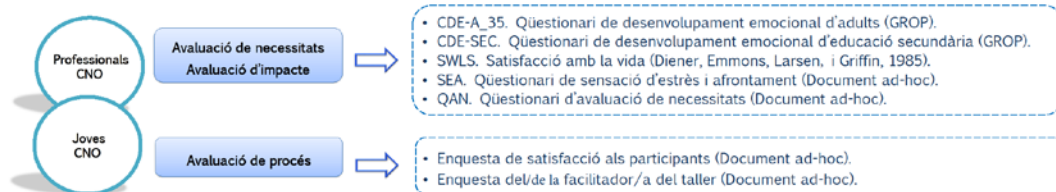
El projecte compta amb una estratègia d'avaluació desenvolupada pel GROP-UB (Pérez-Escoda, 2016; Pérez-Escoda, Berlanga, i Alegre, 2019).



OBJECTIUS GENERALS DEL POEC



METODOLOGIA D'AVALUACIÓ DEL PROGRAMA



CRONOGRAMA



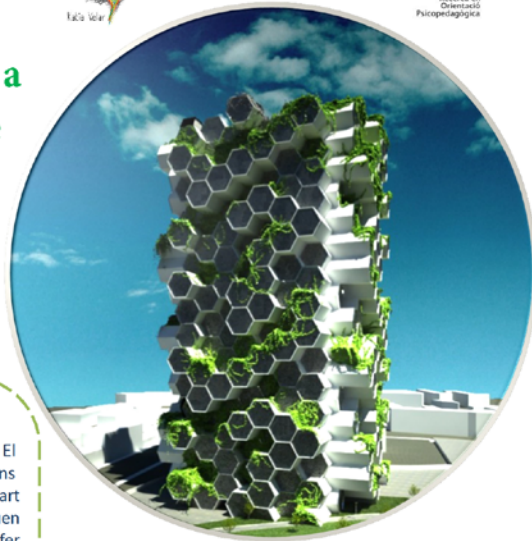
REFERÈNCIES

- Bisquerra, R., i Pérez-Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Revista educación XXI*, 10, 61-82.
- Diener, E., Emmons, R., Larsen, R. J., i Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71-75.
- Pérez-Escoda, N. (2016). Cuestionarios del GROP para la evaluación de la competencia emocional (CDE). En Soler, J.L., Aparicio, L., Diaz, O., Escolano, E. i Rodriguez, M.A. *Inteligencia Emocional y Bienestar II Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones* (pp. 690-705). Zaragoza: Ediciones Universidad San Jorge.
- Pérez-Escoda, N.; Berlanga, V. i Alegre, A. (2019). Desarrollo de competencias socioemocionales en educación superior: evaluación del posgrado en educación emocional. *Bardón*, 71 (1), 97-113.

Les autores agraïen el suport per a grups de recerca ARE 2018 atorgats per la Facultat d'Educació de la UB.

CONSTRUEIX EL TEU RUSC :

Programa d'educació emocional per a la inserció laboral de persones que pateixen exclusió social



Núria Cardona. nuriacarvi86@gmail.com
 Núria Pérez Escoda. nperezescoda@ub.edu
 Katia Velar. kvelar@copc.cat

INTRODUCCIÓ

La situació econòmica mundial ha afavorit l'augment de la taxa d'atur. El mercat de treball actual és canviant i volàtil, no té res a veure amb el d'uns anys enrere; ni les exigències ni tampoc les necessitats per a formar-ne part són les mateixes. Aquests fets obliguen les persones que busquen feina i especialment les qui pateixen exclusió social, a preparar-se per fer front a tres grans reptes:



DESTINATARIS

Persones adultes aturades de llarga durada i vulnerables davant del mercat laboral.



PROGRAMA

Base conceptual

Parteix de la integració de dos marcs teòrics: el model pentagonal del GROP (Bisquerra i Pérez-Escoda, 2007) i el model ISFOL de competències transversals plantejat per l'Institut per lo Sviluppo della Formazione Professionale dei Lavoratori (Colomer, 2010a, b; Pérez-Escoda, 2016).

Objectius

Apoïar els treballadors de manera que adquireixin eines per fer front a les experiències de recerca activa d'ocupació. Afavorir l'èxit en el procés d'inserció laboral. Millorar el benestar subjectiu de les persones aturades mitjançant el desenvolupament de les seves competències emocionals.

Estructura, continguts i metodologia

Consta de 12 sessions de 90 minuts. Metodologia participativa i vivencial on l'usuari és el protagonista. Continguts:



REFERÈNCIES

- Bisquerra, R., i Pérez-Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Revista educación XXI*, 10, 61-82.
- Colomer, M. (2010a). *Tècniques d'anàlisi de competències professionals I*. Fonaments Metodològics. SOC Generalitat de Catalunya.
- Colomer, M. (2010b). *Tècniques d'anàlisi de competències professionals II*. Projecte professional. SOC Generalitat de Catalunya.
- Pérez-Escoda, N. (2016). Cuestionarios del GROP para la evaluación de la competencia emocional (CDE). En Soler, J.L., Aparicio, L., Díaz, O., Escolano, E. i Rodríguez, M. A. *Inteligència Emocional y Bienestar II Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones* (pp. 690-705). Zaragoza: Ediciones Universidad San Jorge.

Les autories agraïzen el suport per a grups de recerca ARE 2018 atorgats per la Facultat d'Educació de la UR.