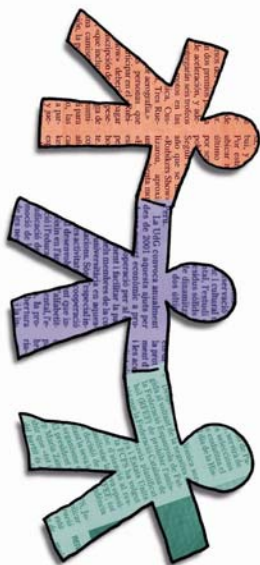


**LA MILLORA DEL
BENESTAR A L'AULA
DES DE L'ENFOCAMENT DE
L'ECOLOGIA EMOCIONAL**



Immaculada Clua i Borràs
Supervisió: Josep B. Holgado García. Departament de Pedagogia. Facultat de
l'Educació i Psicologia. Universitat Rovira i Virgili
curs 2008-09

La realització d'aquesta recerca ha estat possible gràcies a una llicència retribuïda concedida pel Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya. Resolució EDU/2276/2008, de 9 de juliol (DOGC núm. 5176 18/07/2008)

Agraïments

A l'Albert, per estar al meu costat, pel seu suport i la seva crítica constructiva.

En Josep per acceptar la supervisió d'aquesta recerca, pels suggeriments i els comentaris metodològics. I gràcies també pel seu suport sense reserves al llarg de tota aquesta recerca.

Na Maria Mercè Conangla, cocreadora conjuntament amb en Jaume Soler del concepte ecologia emocional, per la seva disponibilitat i la importància dels seus comentaris en la supervisió del marc conceptual d'aquesta recerca. I gràcies per la confiança oferta des del primer dia.

A tot el grup de formació de la Fundació Àmbit que m'ha brindat el seu suport i m'ha permès créixer a través dels seminaris, tallers, conferències.

Na Carme Senserrich per l'intercanvi i traspas de material que ha possibilitat el marc teòric de l'ecologia emocional. Això ha comportat l'inici d'una col·laboració mútua que valoro molt positivament.

A l'equip directiu i a tot el claustre de mestres de l'escola pública on he realitzat la recerca, per haver-me acollit i haver confiat en el projecte des del primer moment.

Als pares i mares de l'alumnat de 2n pel seu suport i la seva confiança.

A la tutora de 2n per permetre'm compartir espais de treball, esforç, experiències i creure amb mi, per la seva generositat i ajuda.

A la Xènia Viñas Baqueró per les seves il·lustracions plenes de sensibilitat i creativitat.

A Lissette Hernández per fer-me arribar els seus comentaris, els seus suggeriments tan encertats. I gràcies, també, pel temps dedicat.

Pròleg

Ecologia emocional a l'aula!

Ens fem amb els altres, els qui ens reben quan naixem, els qui ens acompanyen pel camí de la vida. Hi ha persones que ens ajuden a créixer i desenvolupar les nostres millors potencialitats. Persones que omplen de llum la nostra vida i ens donen el millor d'elles mateixes. Així ens fem humans.

Com la resta d'éssers vius estem interconnectats amb el nostre entorn i en formem part. Participem en el constant flux del donar i del rebre. Tot el que fem i tot el que deixem per fer té un *impacte global* en el nostre ecosistema humà, mental, emocional i físic. En som *responsables*.

On rau la clau del benestar, l'equilibri i la felicitat que tots cerquem? Què pot fer que aquests infants que ara arriben a les nostres escoles puguin convertir-se en joves i adults emocionalment més intel·ligents i socialment més solidaris?

L'entusiasme, la sensibilitat, la il·lusió i el convenciment que ho podem fer molt millor, són energies emocionalment ecològiques que estan presents al llarg d'aquest treball. L'ecologia emocional proposa un marc especialment interessant per impartir educació emocional i valors que afavoreixin el benestar a l'aula.

Oportunitat. És el moment. Tenim els reptes, tenim els marcs teòrics i pràctics, les eines i els programes per donar respostes. Tenim professionals preparats per impartir aquesta educació emocional. A què esperem? L'ecologia emocional proposa donar *respostes preventives* enlloc de respostes catastròfiques que som les que donem amb més freqüència.

Generositat és una paraula clau en el procés d'educar i acompanyar en el creixement d'una persona. L'Imma Clua ha sabut copsar l'essència que des del marc de l'ecologia emocional volem promoure. Només si som capaços de donar el millor de nosaltres mateixos perquè sí, perquè val la pena, perquè és quelcom que s'explica i té sentit per si mateix, ens podrem salvar com a individus i com a espècie.

Imma Clua és una persona amb un elevat nivell de compromís amb si mateixa i amb els projectes en què creu. Quan em va plantejar el seu desig de treballar des del marc d'ecologia emocional per a la seva llicència, la vaig animar a fer-ho. En primer lloc, perquè penso que aquest plantejament pot aportar molt en el camp de l'educació, sobretot per la seva senzillesa i fonamentació en quelcom que ja tots tenim integrat: cal tenir cura del

medi sigui intern o extern. No ens podem permetre anar-lo contaminant, cal crear espais protegits, tenir cura del clima, gestionar bé les energies disponibles i crear vincles de qualitat. La idea d'adaptar les nostres propostes a un programa aplicable en alumnat de Primària i ESO em va semblar molt interessant.

Ara que el treball és una realitat la vull felicitar. Ha estat fidel als plantejaments que proposem, ha deixat anar la seva creativitat i bon fer professional per fer adaptacions que s'adaptin als currículums que demana el departament d'Educació. Alhora també ha cercat la forma de fer atractives per aquesta edat les diferents activitats que facilitaran a l'alumnat la reflexió–acció necessària per millorar les competències emocionals, actituds i, sobretot, els seus nivells d'autonomia personal i concepte de si mateixos a través d'accions que, no per petites, són menys importants.

En aquest treball està present el model CAPA: la persona Creativa, Amorosa, Pacífica i Autodependent i també resumits els conceptes claus que proposa l'ecologia emocional.

Metodologia vivenciada. L'Imma Clua ha fet un treball que ha aplicat i el resultat del qual ha elaborat. En les diferents activitats aplica els tres nivells sincrònics que quan es treballa en ecologia emocional cal aplicar: JO, JO i els ALTRES, JO i el MÓN representat en la metàfora del "tamboret de tres potes".

Observació dels detalls, atenció a les imatges. Convençuda que cal copsar l'atenció dels infants i joves, l'Imma s'ha ocupat de plasmar la seva idea en forma d'atractius dibuixos que mouen la imaginació a l'hora que representen de forma molt gràfica la idea de les diferents activitats. Penso que aquest és un valor afegit que inclou el seu treball.

Canalitzar l'energia disponible en aquesta edat cap a la creativitat enlloc de deixar la seva orientació en mans de l'atzar, és una estratègia que l'ecologia emocional proposa com a prioritària. Perquè sabem que tota l'energia que no s'orienta a crear esdevé energia destructiva. En el treball de l'Imma es donen pistes per treballar amb els infants cap a aquesta línia que serveix de prevenció a molts dels reptes i problemes que els educadors han d'encarar en aquests moments: conductes violentes, addiccions, manca de voluntat, dificultat per activar la capacitat d'esforç, creació de vincles de dependència, intolerància, racisme.. Educar per a una bona gestió de les emocions caòtiques permetrà als joves transformar i reciclar bona part de les energies que ara es malmeten.

Integrar les dimensions ment–emoció–acció ha estat un altre dels eixos fonamentals del treball realitzat. Aquest treball d'equip és necessari per aconseguir el benestar. Sovint la

divisió entre el què un pensa, sent i fa és l'origen del desequilibri i el caos intern. Tot el que es faci en aquesta línia ben segur repercutirà en crear un espai interior on la confiança hi tingui cabuda i on l'infant pugui aprendre i créixer.

On hi ha amor no hi cap l'odi, on hi ha confiança no hi ha territori per la por, on hi ha respecte no hi ha agressió, on hi ha creativitat no hi ha destructivitat, on hi ha autonomia no hi ha dependència... perquè aquestes espècies participen del mateix hàbitat o ecosistema emocional. Quan una creix, l'altra redueix territori. Aquí hi tenim una gran eina d'intervenció!

Només hi ha una resposta possible al repte d'educar: afavorir l'autonomia personal. No es tracta d'omplir, sinó d'il·luminar. Els professionals que s'hagin de responsabilitzar d'impartir ecologia emocional o qualsevol altra forma d'educació emocional a l'aula, n'hauran de ser conscients i viure-ho. Han de ser persones no implicatives, respectuoses amb el propi procés i moment de cada infant, persones que sàpiguen fer les preguntes adequades i que permetin que les respostes siguin elaborades per cadascun d'ells. L'Imma Clua ho sap i ho ha posat a la pràctica. Aquesta memòria ho explica prou bé.

Aquest treball s'explica per si mateix. Val la pena analitzar l'apartat de valoracions on hi ha intervingut el propi alumnat als quals s'ha aplicat, la tutora de l'aula, equip docent i famílies. Tot l'ecosistema relacional on es veuen immersos els alumnes ha estat treballat de forma sincrònica i això li ha donat sentit i coherència.

Les meves felicitacions a l'Imma Clua pel treball elaborat, per la seva creativitat, respecte i fidelitat als principis de l'ecologia emocional. Felicitats perquè és un treball responsable, acurat, complet, generós i útil. Felicitacions al departament d'Educació per haver donat a l'Imma Clua la llicència que li ha permès donar sortida a la seva inquietud de formar-se, crear, aplicar i valorar "La millora del benestar a l'aula des de l'enfocament de l'ecologia emocional".

Maria Mercè Conangla i Marin
Juliol de 2009

Resum de la recerca

L'*autoconeixement* és cabdal per fer front a situacions, contextos contaminants que no afavoreixen la creació d'un clima convivencial harmònic, ni equilibrat en què predominin relacions sostenibles entre iguals. Una de les eines més efectives i importants per fer una bona gestió emocional i assegurar el canvi d'actitud és **l'ecologia emocional**, que pretén preservar i reciclar les pròpies emocions tot canalitzant de forma creativa i no destructiva l'energia que genera el potencial afectiu que tots tenim.

Aquesta recerca està dividida en dos blocs: el marc conceptual que dóna a conèixer els fonaments de l'ecologia emocional i la part pràctica amb el desplegament d'unes activitats. L'enfocament metodològic més adient per dur a terme tota la recerca ha estat la *investigació-acció* atès el caràcter dinàmic i cíclic que aporten les seves quatre fases (planificar, actuar, observar i reflexionar). Amb aquesta metodologia s'ha aconseguit modificar la situació inicial i millorar-la.

L'experiència s'ha introduït en l'espai tutoria d'una aula de 2n curs d'educació primària, ja que esdevé per si mateix un espai social que afavoreix i impulsa la integració i la convivència tot i que la seva implementació s'ha fet extensiva en qualsevol moment i situació viscuda a l'escola. El gruix de les activitats s'han dut a terme durant el segon trimestre, tot i que estan pensades per realitzar-les durant tot el curs. La part pràctica se centra en el creixement i gestió emocional de l'alumnat i la tutora.

D'una banda, el treball realitzat amb l'alumnat ha consistit en aportar eines per a la comprensió i gestió de les pròpies emocions i l'impacte que tenen en relació amb ells mateixos, els altres i l'entorn més proper. Durant tot el procés s'ha seguit una *metodologia vivenciada* en què els infants han estat els subjectes actius: les seves aportacions han anat marcant el contingut de les activitats i el seu ritme. Per aquest motiu, cal especificar que les activitats plantejades en aquesta recerca són orientatives i adaptables en funció de l'edat, les característiques i les necessitats emocionals de l'alumnat. Les dues primeres activitats han estat el punt de partida per adquirir vocabulari emocional i prendre consciència de les pròpies emocions tot usant la paraula justa per descriure què se sent. La selecció d'activitats ha estat encaminada a satisfer les necessitats sorgides en el moment, es mostren les que fan referència a l'alegria, la ira i la por. Totes les activitats s'han treballat dins de les habilitats d'expressió escrita, d'expressió oral i d'expressió corporal i de forma individual, en petit grup i en gran grup.

D'altra banda, s'ha fet l'acompanyament a la tutora del grup en el procés de creixement personal i professional, que ha passat per la revisió i actualització de creences i canvi d'actitud que ha fet emergir un bon clima de treball i de relacions interpersonals sostenibles i ecològiques. Aquest acompanyament s'ha fet a partir del seguiment del seu diari d'aula que s'ha pres com a punt de partida per al desplegament dels canvis personals i metodològics.

Índex

PRÒLEG	3
RESUM DE LA RECERCA	6
1. INTRODUCCIÓ	10
1.1. Justificació i importància de la recerca	11
1.2. Variables o aspectes avaluats	14
1.3. Context de la investigació	16
1.3.1. Tipus d'investigació	16
1.3.2. On s'ha realitzat la investigació	16
1.3.3. Fases de planificació	18
1.3.4. Limitacions de la recerca	19
2. MARC CONCEPTUAL	20
2.1. Assumir el risc d'educar	21
2.2. Canvis de paradigma docent	23
2.3. Ara més que mai cap a una educació integral	26
2.4. El llarg camí de l'educació emocional	28
2.5. Corrents de pensament que han influït en l'ecologia emocional	32
2.6. L'Ecologia Emocional: una alternativa basada en el principi de prevenció	33
2.6.1. Delimitació conceptual	33
2.6.2. Definició i abast del concepte	35
2.6.3. El trinomi JO-JO, Jo- ALTRES, JO- MÓN	36
2.6.4. L'eix ment–emoció–acció	36
2.6.5. La responsabilitat de ser i la consciència de l'impacte global	37
2.6.6. Model docent emocionalment ecològic	39
2.6.7. Les tres lleis de l'ecologia emocional	43
2.6.8. La gestió ecològica de les emocions	46
2.6.9. Àrees de desplegament	49
2.6.9.1. Gestió dels espais–territoris	49
2.6.9.2. Clima emocional	53
2.6.9.2.1. La contaminació emocional	53
2.6.9.2.2. La isostàsia emocional o el camí del centre	55
2.6.9.3. Les energies emocionals	56
2.6.9.3.1. Les energies no sostenibles i emocionalment tòxiques	56
2.6.9.3.2. Les energies emocionalment netes i renovables	60

2.6.9.4. Els vincles	64
2.6.9.4.1. Els principis de la gestió ecològica de les relacions	65
3. EL MÈTODE	72
3.1. Plantejament del problema	73
3.2. Objectius	74
3.3. Hipòtesi que planteja la recerca	74
3.4. Tipus d'investigació i disseny utilitzats	75
3.5. Característiques de la mostra	76
3.5.1. Selecció de la mostra	77
3.6. Instruments i tècniques de recollida d'informació	77
3.7. Treball de camp	79
3.8. Calendari d'actuació	82
3.9. Anàlisi de les dades	90
4. RESULTATS I AVALUACIÓ	91
Introducció	92
4.1. Avaluació inicial de l'alumnat i la mestra	94
4.1.1. Recull de dades inicials de l'alumnat	94
4.1.2. Sociograma	95
4.1.3. L'escàner emocional	98
4.1.4. L'auditoria emocional de la mestra	103
4.2. Resultats i avaluació de les activitats dutes a terme amb l'alumnat	108
4.2.1. Doctor què em passa	109
4.2.2. Em reconec en els altres	114
4.2.3. Sembrem responsabilitat	119
4.2.4. Reduïm- Reciclem- Reutilitzem	130
4.2.5. El catàleg de les pors	138
4.2.6. La collita de bons moments	146
4.2.7. La capsula de les gràcies	151
4.3. Resultats i avaluació del diari de la mestra tutora	156
4.3.1. La gestió desadaptativa	158
4.3.2. La gestió adaptativa	163
4.4. Avaluació final de l'alumnat i la mestra	172
4.4.1. Recull de dades finals de l'alumnat	172
4.4.2. Sociograma	172
4.4.3. L'escàner emocional	177
4.4.4. L'auditoria de la mestra	182

5. CONCLUSIONS	188
6. BIBLIOGRAFIA	208
ANNEX-1	209
ANNEX-2	278



1. INTRODUCCIÓ

1.1. JUSTIFICACIÓ I IMPORTÀNCIA DE LA RECERCA

Quina influència tenen les emocions en la nostra salut? Quina relació hi ha entre emocions i rendiment escolar? Quina relació tenen les emocions en la nostra vida? Quin sentit té educar emocionalment?

Vivim en una societat que té com a valor la immediatesa, la rapidesa i la facilitat i això fa que sense adonar-nos-en incorporem en la nostra manera de viure unes actituds que cada vegada més dificulten la convivència: l'exigència, la impaciència, la manca d'esforç, la intolerància front a la frustració.

Us heu preguntat mai " *per què ens sentim infeliços i estem tan insatisfets si vivim en la societat del benestar?*"

Els infants són els primers en notar els efectes devastadors que comporta viure en una societat que mai en té prou.

Necessitem eines preventives per fer front al desequilibri emocional (les consultes als CAP de salut són més recurrents per depressió, ansietat, atacs de pànic,..), a conductes violentes que cada vegada són més presents en el nostre entorn. A les aules, la desmotivació, *el passotisme*, els comportaments desajustats cada vegada són més evidents fins i tot entre els infants més petits.

Educar-nos emocionalment requereix conèixer i interpretar què sentim, suposa qüestionar-nos com és el paisatge emocional en el qual estem immersos: alegre, trist, colèric, desesperant, satisfactori o resignat. Si establim un paral·lelisme entre les emocions i una paleta de colors obtindrem una gamma cromàtica on hi predomina: verd–esperança, vermell–desesperant, groc–amarg, lila–frustrant. Què fem que no hauríem de fer, què estem disposats a fer que no fem?

Per fer front al nou paradigma educatiu, els docents necessitem eines i recursos que garanteixin l'equilibri personal i emocional que suposa fer front a les situacions de tensió que es generen de la relació interpersonal ja sigui amb els propis companys i companyes de centre, com en la convivència amb l'alumnat dintre de l'aula.

Les eines que permeten conviure en harmonia de forma sostenible i equilibrada són sens dubte ***les que tenen en compte les arrels emocionals***.

Si volem formar persones harmòniques, responsables i respectuoses ***cal apostar per treballar les competències emocionals***, de la mateixa manera que ho fem amb les competències cognitives, ja que obviar-les és aixecar murs, barreres que obstaculitzen la veritable formació integral de les persones.

Què aporta treballar les competències emocionals en l'alumnat i en els docents de forma ecològica ?

a) La millora com a persones (objectiu social) "ningú pot educar les emocions si no està en camí per educar les seves. La persona educa més pel que és que pel que sap" afirma Pere Darder (I Jornades d'Educació Emocional. ICE-UB). Qui coneix el seu món intern, pot comprendre el món on viu. És important veure la relació entre el què es pensa i la realitat que es construeix.

b) Prevenció i millora la salut física i psicològica (objectiu preventiu). Si es té consciència de quins són els propis recursos interns, quins són els punts de millora, quines són les fortaleses que hom gaudeix, a quines fonts d'energia es connecta per entomar la quotidianitat de l'aula, hi ha menys risc de caure en la desmotivació, estrès, la síndrome del professor cremat, mobbing, xantatges emocionals. " [...] Cuando todavía no hay disfunción, la prevención primaria tiende a confluir con la educación para maximizar las tendencias constructivas y minimizar las destructivas" (Bisquerra 2009: 159)

c) La millora professional (objectiu instrumental). En el context educatiu la interacció amb els altres és fonamental per construir coneixement. No sempre és fàcil entrar en contacte amb l'altre i acceptar punts de vista diferents dels que hom creu i defensa. L'**actitud resilient** augmenta la capacitat de relativitzar, flexibilitzar, de trobar solucions creatives als conflictes cada dia més habituals en el context educatiu. Segons Moren(1998) la base d'aquests conflictes es deu al " subdesenvolupament afectiu" que té la societat actual². Pere Darder (2002:14) afirma que "*hem d'educar no només les emocions sinó que hem d'educar també des de les emocions: hem d'educar emocionalment*".

d) Creació de contextos de treball sostenibles que afavoreixin i potenciïn el benestar persona (objectiu afectiu). Cal explicitar que s'entén per context educatiu sostenible i que s'entén per benestar.

L'educació emocionalment sostenible és aquella que vincula el pensar, el sentir i el fer, connectant cada persona amb la seva experiència, ensenyi a ser un mateix i a pensar de forma creativa. Cal impulsar i **fomentar la responsabilitat** en cada acció, **sentir-se part de l'organització** de l'aula, establir **relacions saludables** entre tots els seus membres a partir de la implicació activa, valorar l'austeritat i despertar la importància per les petites accions i les coses senzilles. Cal ser **conscient dels propis límits**, potenciar i compartir les fortaleses que cadascú pot aportar al tot.

² Solé Gómez: *L'educació emocional com a eina de millora personal del professorat*. Llicència d'estudis 2006-073 p. 14

e) La capacitat d'acció adaptativa (objectiu ecològic). Entenem **estar bé** l'equilibri entre els components físics, afectius, emocionals, cognitius i relacionals que configuren la relació sincrònica de les persones que cohabituen un mateix espai amb els altres, amb el coneixement que generen i el món del qual en formen part.

El benestar es dona quan es crea **espais de diàleg**, amabilitat, silencis compartits que **potencien el creixement personal**, on es permet **expressar, opinar i sentir**. On es **respecten** les idees, pensaments, sense jutjar: **es dona temps** per a la reflexió sense imposicions, per **compartir** coneixements i generar-los i desenvolupar metodologies de treball que **fomentin l'autonomia i gestió del treball i del temps**.

Aquest treball constata la importància de l'**autoconeixement** per fer front a situacions, contextos contaminants que no afavoreixen la creació d'un clima convivencial harmònic, ni equilibrat on hi predominin relacions sostenibles entre iguals.

Els plantejaments que proposa l'ecologia emocional són una eina important per fer una bona gestió emocional i assegurar el canvi d'actitud i proporcionaran:

- a) A l'alumnat, eines per a la comprensió i gestió de les seves pròpies emocions i l'impacte que tenen en relació a ell mateix, en els altres i en l'entorn més proper.
- b) Al docent, en l'acompanyament amb el procés de creixement personal i professional que passa per la revisió i actualització de creences i canvi d'actituds que farà emergir un bon clima ordenat, de treball i de relacions interpersonals sostenibles i ecològiques. Atès que la vida a l'aula cada vegada és més insostenible, fins i tot en els primers cicles de Primària, ja que es repeteixen episodis de violència, manca d'autocontrol i absència de límits.

Aquesta recerca ha volgut mostrar la importància dels aspectes anteriorment assenyalats a través d'una experiència duta a terme en una aula amb un alt índex de conflictivitat emprant l'ecologia emocional com a eina facilitadora de la transformació mitjançant el treball emocional amb l'alumnat i amb la mestra-tutora que ha generat un entorn de convivència més sostenible.

Concretament aquesta recerca s'ha realitzat en un centre d'Educació Primària de la zona metropolitana de Barcelona. El grup mostra ha estat una aula de 25 alumnes de 2n de Primària que presentava conductes desajustades i alumnat amb perfil disruptiu amb la finalitat de respondre a la següent hipòtesi:

Una gestió ecològica de les emocions millora el benestar personal de l'alumnat i del professorat i crea entorns d'ensenyament- aprenentatge emocionalment sostenibles que faciliten l'assoliment de les competències bàsiques.

1.2 VARIABLES O ASPECTES AVALUATS

Quan s'entra a l'aula, cadascú ho fa carregat d'un conjunt de sentiments i emocions que donen color i intensitat al seu voltant configurant un paisatge emocional ric, contrastat, però que no sempre és viscut de forma harmònica. Quan s'entra en contacte amb paisatges emocionals envaïts pel caos, es produeix un desequilibri resultat del qual es deriven solucions catastròfiques: expulsions, rebuigs, marginació, mobbing, xantatges, autoritarisme, jerarquia moral, abusos de poder. Es trenca l'equilibri de l'ecosistema aula i és per això que "necessitem controlar l'home demens per exercir un pensament racional, augmentat, crític i complex. Necessitem inhibir en nosaltres allò que demens té d'assassí, de malvat, d'imbècil. Necessitem la saviesa que demana de nosaltres prudència, templança mesura, despreniment" afirma Edgar Morin (citat a Soler & Conangla 2004:74). I tenint en compte de preservar l'equilibri emocional s'han treballat els sis aspectes següents:

a) L'alfabetització emocional. Aprendre a identificar què se sent, traduir-ne la informació que aporta l'emoció sentida i incorporar-la de nou al propi mapa mental, és un treball que requereix entrenament.

El feedback emocional és possible si s'és conscient i es legitima el què se sent. És important que la gestió emocional comenci en les primeres edats.

b) Diferenciar l'emoció (què sentim) de l'acció o no-acció que es genera (del què fem o no fem): les emocions són lícites en sí mateixes. Són fonts d'informació posades al nostre servei. Les sensacions físiques ens aporten proves solvents de la seva efectivitat. Obviar-les ens porta a emmalaltir. En cap cas, l'emoció justifica l'acció que esdevé. Per exemple: Si sentim ràbia quan algú ens fereix o quelcom no ens surt com voldríem (emoció) no justifica ni legitima la resposta que en resulti (acció): agressió verbal i física, indiferència, malhumor.

c) Distingir la inhibició, de la contenció. La *inhibició* és un mur que impedeix que flueixi l'energia produïda per un estat d'ànim, sentiment o emoció potenciant l'efecte devastador que produeix quan es manifesten. La *contenció* és un procés que requereix un treball de

gestió, anàlisi, reflexió, de saber què és correcte i què no ho és, distingir l'espai i el temps en què es oportú la seva manifestació.

d) La importància i seguretat que comporta establir límits. *"La manca de criteris i de permissivitat col·loquen les bastides del descontrol i de la violència"*⁴. Els límits són les pautes, els senyals necessaris que defineixen l'espai de creixement d'un infant, garanteixen la seva seguretat, són els marcs de referència que faciliten la seva construcció. Són els ponts per establir vincles sostenibles amb els altres, ens preparen per a l'abordatge positiu dels canvis. Per sortir dels límits i explorar nous espais i territoris, primerament cal haver-los tingut i experimentat. Els límits prevenen patologies emocionals que poden desenvolupar-se en etapes posteriors. Per trobar el propi espai vital hom necessita revelar-se, refer, superar o redefinir el sistema de valors, el sentit moral de creences en els quals ha conviscut per construir el seu propi sistema que li permetrà aconseguir la maduració personal.

*"al no tener un marco normativo claro, el niño no construye la conciencia moral y de lo que es admisible u oportuno. Su autocontrol es bajo y puede convertirse en una persona débil con poca tolerancia a las frustraciones y graves dificultades para enfrentar los problemas y gestionar la incertidumbre y el caos."*⁵

e) Potenciar l'estat d'*flow*⁶(fluir). Quan es realitza una tasca en la qual hom se sent satisfet i pot desplegar el seu potencial experimenta un estat de plenitud harmònica i canalitza tota l'energia emocional que resta atrapada en energia emocional creativa. Per poder assolir aquest estat cal saber quin tipus de tasques o estils d'aprenentatge són més adients per al desplegament de les habilitats en tot procés d'ensenyament- aprenentatge. El mateix Gadner⁷, pare de la teoria de les intel·ligències múltiples, considera que:

*"El estado de flujo y los estados positivos que los caracterizan es la forma más saludable de enseñar a los chicos, motivándoles desde el interior más que amenazándoles u ofreciéndoles recompensas. El estado de flujo es un estado interno que significa que un niño o niña está ocupado en una tarea adecuada. Uno debe encontrar algo y ceñirse a eso. Es el aburrimiento en la escuela lo que hace que los chicos se peleen y alboroten, y la sensación abrumadora de un desafío, lo que les provoca ansiedad con respecto a la tarea escolar. Uno aprende de forma óptima cuando tiene algo que le interesa y obtiene placer ocupándose de ello"*⁸

i conclou:

⁴ Soler, Jaume i Conangla, M. Mercè (2008). *Ámame para que me pueda ir*. Ed. RBA p. 157

⁵ Íbid, p. 160

⁶ Concepte desenvolupat per Csikszentmihalyi, Mihaly

⁷ Gadner, Howard. neuròleg i professor de la universitat de Harvard. Autor de *Frammes of Mind* (Marcos Mentales)

⁸ Goleman, 1995:121 citat per Paymal, Noemí 2008. *Pedagogía 3000. Guía práctica para docentes, padres y uno mismo. Niño y niña del tercer Milenio. 2ª edición* .Ed Ox La-Hun p. 11

*"[...] Buscar el estado de flujo a través del aprendizaje es una forma más humana, más natural y muy probablemente más eficaz de ordenar las emociones al servicio de la educación."*⁹

f) Facilitar el canvi d'actitud de l'alumnat i la docent a partir d'un treball d'autoconsciència per afavorir la incorporació d'habilitats socioemocionals que permetran satisfer i comprendre l'estat emocional per tal de donar respostes creatives a situacions conflictives que afavoriran l'equilibri personal i la seva adaptació al context.

A continuació es descriu el tipus de recerca duta a terme, el context on s'ha realitzat, les seves fases i algunes limitacions esdevingudes durant el procés.

1.3. CONTEXT DE LA INVESTIGACIÓ

1.3.1. Tipus d'investigació

La recerca s'emmarca dintre del paradigma socio-crític que caracteritza a la **investigació-acció (I-A)**.

Com a procés metodològic la **I-A** pretén innovar, comprendre els contextos educatius per aconseguir millorar la qualitat de l'educació.

La **I-A** descriu una sèrie d'accions que fa el docent a l'aula encaminades a modificar una situació que esdevé en el context i aconseguir millorar-la.

Es caracteritza, per tant, per ser un procés dinàmic i cíclic, formada per 4 fases: planificar–actuar–observar–reflexionar.

A partir de la planificació feta, s'actua de forma deliberada i controlada, s'observa l'acció que reculli evidències que permetin la seva avaluació i, finalment, es reflexiona sobre el procés el qual pot conduir a una nova planificació que tornaria a iniciar el cicle.

1.3.2. On es va realitzar la investigació

L'espai de tutoria és l'espai d'implementació de les activitats atès que esdevé per si mateix un espai social que afavoreix i impulsa la integració i la convivència.¹⁰ El fet de compartir espai amb els altres fa possible ancorar valors de col·laboració, participació, tolerància i de compromís emmarcats en l'educació moral¹¹. Com diu Guitart (2002) la

⁹ Goleman, 1995:125 citat per Paymal Noemi. íbid.p. 11

¹⁰ Martín, Xus i altres (2003): *Tutoria, recursos y actividades*. Madrid: Alianza; p. 52-54 i 145

¹¹ PérezPérez, M^a José (2005-06): *La tutoria inclusiva com a eina de mediació i convivència*. Llicència d'estudis; p. 21

tutoria és l'espai de trobada que té l'alumnat per desplegar el seu potencial afectiu, social i cognitiu, a la vegada que es construeix amb els altres relativitzant els propis constructes mentals¹².

Aquest espai ha potenciat que l'alumnat pogués desplegar tot el seu potencial emocional alhora que ha afavorit la inclusió d'un sector del mateix alumnat que en altres espais manifestaven una certa segregació i, en algun cas concret, rebuig.

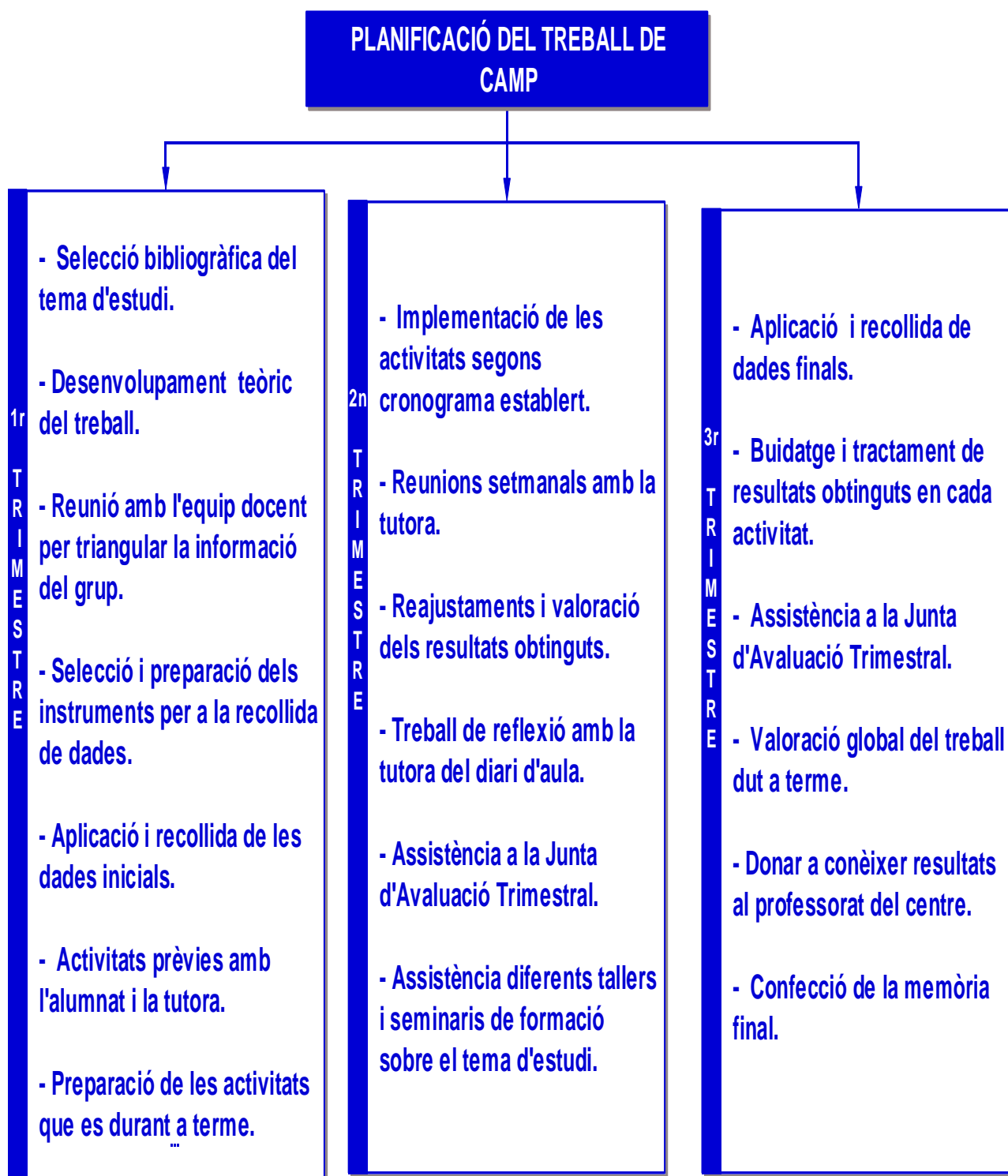
Les activitats (veure annex 7.1) que s'han dut a terme, tot i tenint en compte el seu contingut, no s'han desenvolupat seguint l'ordre en què es presenten sinó en funció de les necessitats sorgides, de les experiències i vivències de l'alumnat en el moment de la seva realització. S'ha recorregut a *la metodologia vivenciada* perquè:

- És **integral**. Té en compte les competències d'*aprendre a ser* (recursos personals, habilitats), *aprendre a conviure* (regulació, interès, empatia, cooperació, respecte, actitud d'escolta activa, empatia), *aprendre a fer* (automotivació, voluntat, actitud solidària) i *aprendre a conèixer* (compartir el coneixement i generar-ne de nou).
- És **adaptable**. Els continguts que es tracten són flexibles i s'adapten a les inquietuds, necessitats reals que predominen en aquell moment en l'alumnat.
- És **participativa**. Qualsevol infant de forma lliure pot compartir amb la resta la seva experiència sense sentir-se qüestionat, ni jutjat per fer-ho. Qualsevol aportació és ben rebuda, la qual cosa fa que augmenti l'interès entre l'alumnat.
- És **motivadora**. Les experiències i els temes emergeixen de la necessitat real i de la curiositat intrínseca de l'alumnat.
- És **pràctica** perquè es connecta en tot allò que és útil i aplicable a altres contextos o situacions viscudes.
- És **proactiva** genera emocions i sentiments que produeixen estats de benestar, fomenta l'acció creativa que convida a compartir vivències des del respecte potenciant la compassió. El *fluir amb l'altre* fa emergir l'acció coherent i creativa.

¹² Guitart aced, R (2002): *Les actituds en el centre escolar*. Biblioteca de Guix, 129: Graó; p.50

1.3.3. Fases de la planificació

La planificació temporal duta a terme ha estat:



1.3.4. Limitacions de la recerca

Les dificultats que m'he trobat en aquesta recerca s'han produït en el primer tram del procés. En el seu inici, l'Equip Directiu va decidir que el treball es realitzaria en el grup de 6è de Primària, atès el perfil de l'alumnat. El projecte en un principi va interessar els pares i mares del grup que expressaven el malestar que comporta conviure amb l'adolescència, però van prioritzar el rendiment acadèmic dels seus fills i filles davant l'entrada de l'ESO. Això va suposar un canvi de grup: es va decidir que fos un 2n de Primària l'objecte l'estudi, fet que em va portar a replantejar el tractament dels continguts de les activitats.

A l'inici del treball de camp es fa palès l'escàs coneixement de vocabulari emocional que tenen els infants. L'alumnat no ha treballat aquest tema durant l'Etapa d'Educació Infantil. Fet que em va portar a dedicar diverses sessions al treball d'introducció de conceptes bàsics referents al tema d'estudi com a accions prèvies.

Per un sector del professorat de l'escola, a l'inici, es percep una certa resistència a creure en l'efectivitat del programa, sentiment que ha anat canviant a mesura que s'ha fet palesa la transformació positiva de l'alumnat objecte d'aquest estudi.



2. MARC TEÒRIC

2.1. ASSUMIR EL RISC D'EDUCAR

*Si no pots ser un pi a la carena
sigues a la vall,
però sigues...*

*A passes lentes
i a voltes indecises
així, i no d'altra
manera podem créixer
i assumir la creixença.*

Miquel Martí i Pol

La cultura occidental aporta condicions necessàries per afavorir la insatisfacció i la frustració. La necessitat d'incentivar el consum, la velocitat de les innovacions tecnològiques, el procés econòmic, la pròpia forma de viure són una continua incitació al desig. Ens hem condemnat a viure entre la frustració i l'ansietat.

Aquest canvi és constant. Tot és caduc d'un dia per un altre. Els valors i les veritats que es consideraven intocables han quedat qüestionades. És difícil trobar referents que serveixin per a tothom.

Som una societat que sembla tenir-ho tot per ser feliç, però aleshores per què costa tant ser-ho? D'això n'està convençut en Xavier Guix ¹³: *Si vivim en la societat que més amor ha rebut per què és a la vegada la generació més fluixa? La generació sense límits, sense passió, sense motivació i a la vegada la més agressiva? Com és possible que la societat del coneixement no ens hagi fet més feliços?*

Som el resultat d'un context social, cultural i històric heretat on la por ha estat factor condicionant molt viu en la nostra cultura. Ancorada en l'interior de cadascun de nosaltres ha estat el fre d'un desenvolupament harmònic i ha determinat la relació amb nosaltres mateixos, ha presidit l'essència de les nostres relacions i ha marcat el nostre sentit davant la vida.

Però qui crea la por? Per què? A què s'ha de témer?

La por és la gran teranyina que silenciosament va entreteixint-se en la ment de cadascú, crea murs i barreres de defensa, desconfiança amb l'altri i ens aboca a la solitud. Cada

¹³ Guix, Xavier. Psicòleg, escriptor i professor de PNL. Actes de les II Jornades de la Fundació Àmbit. 13 i 14 de juny 2009: *Vull la Motiv- Acció*

vegada es necessita més seguretat per sentir-nos segurs. El cost, el desgast i el preu que se'n paga és alt: agressions verbals i físiques, ansietat, insomni, depressió.

L'àmbit escolar no n'és una excepció i de forma progressiva, la por, és present a les aules. De fet l'escola és l'aparador de la societat. Cada vegada hi ha més derivacions d'infants cap a centres d'atenció psicològica i psiquiàtrica on el motiu de consulta són les dificultats relacionades en desequilibris o reajustaments emocionals que repercuteixen en si mateixos i en les relacions interpersonals alhora que el rendiment escolar es veu cada vegada més minvat. El desconeixement de les pròpies emocions i de la seva gestió comporta inseguretat, solitud, impulsivitat, culte a la immediatesa, baixa tolerància a la frustració i es manifesten en accions que fan difícil la convivència.

Tenim la capacitat de poder escollir quin model de persona volem arribar a ésser: humà, constructiu, equilibrat? o bé, un ésser individualista i destructiu?. Com diu Samarago¹⁴ *Mai una generació havia tingut tanta responsabilitat sobre ella mateixa i sobre el seu futur com l'actual generació* . En la mateixa línia en Xavier Guix¹⁵ exposa,

“Más vale que lo del cambio climático se tome en serio y se pongan medidas ya desde ahora porque si la tierra puede responder extrañamente y con peligro, el ser humano puede llegar a ser ingobernable si aumenta su propia temperatura. Lo que para unos puede ser su salvación para otras será la fuente de su desesperación. Los extremos no acaban de sernos buenos y por eso cabe abrirle una ventana a la voluntad y al discernimiento. Si alguna temperatura necesitamos que aumente lo antes posible es la capacidad de amar auténticamente. Lo único que nos puede salvar de morir encerrados en nosotros mismos o quemados por la propia voracidad de nuestra ambición. Que se deshiele el miedo. Que suba el amor”.

Assumir el risc d'educar no és una tasca fàcil, sinó un repte.

Aquest repte es pot viure com una càrrega, on el dia a dia es converteix en una batalla que cal guanyar, i per la qual cal cercar estratègies i recursos per sortir-ne triomfants, o bé es pot viure com una oportunitat per créixer, de construir-se amb els altres. És un treball en xarxa que ens correspon als adults dur-lo a terme plegats. *Per educar un infant fa falta la tribu sencera*, diu un proverbi africà.

Per liderar, abans cal liderar-se. Deixar el victimisme, deixar de cercar culpables i assumir el timó de la responsabilitat. Vol dir posar-se a caminar, emprendre accions coherents, crear

¹⁴ Samarago, José; citat en Soler, Jaume i Conangla, M. Mercè. (2004: 20)

¹⁵ <http://xavierguix.wordpress.com/reflexiones-en-abierto/> [consultada 20-03-09]

vincles que permetin arribar a l'altre sense imposicions, sense invasions, sense prejudicis amb crítiques constructives, correccions subtils.

Des de l'escola cal educar persones competents no solament en currículums acadèmics basats amb la ciència i la tecnologia sinó també en la formació de persones íntegres, capaces d'assumir el control de les seves vides en lloc de viure la dels altres, la que la societat imposa des de la pròpia essència del ser, persones adultes per prendre decisions i assumir-ne les conseqüències. Com diu J. A. Marina " *la verdadera inteligencia afectiva es la inteligencia puesta al servicio del sentimiento, sometida a nuestra irremediable búsqueda de la felicidad*".¹⁶

Una societat madura és la que educa els seus individus a ser conseqüents amb les accions o inaccions que emprenen, a respondre'n del seu impacte. ***Cal apostar per educar el comportament afectiu com la inversió més garantida i segura que es pot fer.***

El món emocional és complex, caòtic, difícil, fràgil i requereix d'un entrenament, d'una dedicació a temps complert. És la guia de les accions, dels valors, de la supervivència. Ometre els seus senyals és caminar cap al fracàs absolut i, com a conseqüència, cap a la destrucció. Erich Fromm¹⁷, en aquest sentit, creu que la societat actual es mou entre dos paradigmes força diferenciats: *crear o destruir*. No hi ha terme mig. Les decisions que prenem i les accions que fem estan incloses en un d'aquests dos conceptes i afegeix "tota energia que no es dirigeix a crear va a destruir". Podem formar part de la solució o ser part del problema. La decisió és nostra.

2.2.CANVI DE PARADIGMA DOCENT

*La tasca més important a la vida d'una persona
és donar-se naixement a si mateixa
per arribar a ser aquella persona que potencialment és.*

Erich Fromm

Cal un canvi de paradigma en les nostres relacions personals si volem més benestar emocional. Hem de partir de l'àmbit de la prevenció (educació emocional) i de la contenció (maduresa personal i emocional dels adults). Això implica un treball d'autoconsciència i redefinir-nos, primerament com a persones, a continuació reflexionar sobre el nostre rol com a docents.

No és un camí senzill, implica acció, voluntat i actitud oberta i valenta a l'esdevenir diari. No és un posicionament còmode, de solucions ràpides i resultats visibles a curt termini.

¹⁶ Marina, José Antonio(2004). La Inteligencia Fracasada. Ed. Anagrama.

¹⁷ Fromm, Erich (1987). El Arte de Amar. Ed Paidós studio.

La capacitat d'assumir els canvis, amb flexibilitat, amb capacitat per improvisar, cercant possibles solucions alternatives, són senyals més que notables d'intel·ligència.

En aquesta línia, autors com Sylvia Schmelkes¹⁸ creuen que el rol docent necessita un canvi de paradigma. *Deixar de transmetre informació per facilitar el coneixement "si nos desarrollamos primero como personas, podremos formar integralmente a nuestros alumnos"*.

Krishnamurti¹⁹ l'any 1948 en una entrevista amb mestres comenta al respecte: *"L'important, sens dubte, és que l'educador no es limiti a implantar certs ideals i a transmetre mera informació, sinó que consagri tot el seu pensament, tota la seva cura, tot el seu afecte, a crear l'ambient apropiat, l'atmosfera adequada, de manera que quan el nen creixi i abasti la maduresa, sigui capaç d'afrontar qualsevol problema humà que se li plantegi"*.

Fernando Savater²⁰ creu que *"la virtud formadora de los seres humanos de la enseñanza, no reside en sus contenidos, ni en sus materias, sino en la forma de impartirlas[...]. La forma de enseñar las cosas importa muchas veces más que su propio contenido, porque la pedantería puede boicotear a la pedagogía"*.

La societat necessita persones crítiques, reflexives i respectuoses, persones segures de si mateixes amb una afectivitat adulta que es qüestionin el seu posicionament en el món i que aprenguin a viure en la incertesa i la provisionalitat. No necessita persones ancorades en actituds conformistes, que donin respostes uniformes i basin tot el seu coneixement en memoritzar continguts (la majoria de vegades buits de significats).

El nou model de lideratge docent és el resultat d'un nou model d'ésser humà que:

- desprèn coherència en les seves accions.
- es construeix amb l'altre.
- és conseqüent en les decisions empreses.
- inspira autoritat moral.
- es construeix i es reinventa a si mateix i crea i accepta reptes que se li presenten.
- té esperit crític.
- valora la reflexió i la creativitat en comptes d'immobilitzar el coneixement.
- creu en les pròpies capacitats i potencialitats.
- és el seu propi dinamitzador i facilitador dels recursos personals i treu partit al millor de si mateix.
- actua mogut per actituds i valors positius.

¹⁸ <http://www.ctascon.com/Hacia%20una%20mejor%20calidad%20de%20las%20Escuelas.pdf> p.32 [consultada 8-01-09]

¹⁹ http://www.fkla.org/kylosjovenes/search_texto.php?texto_id=62 [consultada 23-11-08]

²⁰ Savater, F. (1991). *El valor de educar*. Ed. Ariel. p. 119-129

- treballa per la formació integral de la persona i dóna models d'actuació basats en la coherència i l'autoritat moral.
- és capaç de transmetre valors en les seves accions i comportaments.
- és transmissor d'empatia front a model individualistes i poc solidaris vers els altres i el món.

L'èxit del docent actual radica en el canvi de paradigma com a ésser humà. Això suposa un canvi de mirada, un treball des de la incertesa que produeix qüestionar-se veritats que fins ara eren indiscutibles i intocables. Cal transformar la pràctica diària i dirigir els esforços a formar persones capaces de donar resposta a la societat actual des de la integritat i la responsabilitat de ser.

El professorat necessitem connectar amb el nostre món interior, donar-nos permisos de sentir. Suposa actualitzar el sistema de creences, pensaments, judicis i valors per poder fer front a la concepció d'alumnat que acollim actualment a l'aula.

Comprendre'ns per comprendre donarà sentit a la professió des de la flexibilitat, des de la reflexió, des de l'assertivitat i la cooperació, de l'empatia.

Cal un treball guiat per **adults compromesos**, que defensin i creguin en la inversió emocional que es fa amb cada infant. No es pot transmetre allò en què hom no creu, ja que es corre el risc *d'institucionalitzar les emocions* i caure en la 'curricularitat' com qualsevol assignatura més.

2.3. ARA MÉS QUE MAI CAP A UNA EDUCACIÓ INTEGRAL

Los seres humanos formamos parte de la totalidad que llamamos "Universo", una parte espacial y temporalmente limitada. Sin embargo, en una especie de ilusión óptica de la conciencia, nos experimentamos a nosotros mismos, a nuestros pensamientos y a nuestros sentimientos como algo separado del resto.

Albert Einstein

Grans científics han ajudat a superar l'antiga visió mecanicista de la realitat, com Albert Einstein, Ilya Prigogine, Karl Pribram, David Bohm i Rupert Sheldrake entre d'altres. La teoria quàntica, la teoria de la relativitat i la teoria del caos han obligat a considerar les limitacions de l'antiga visió positivista i determinista de la ciència de segles anteriors. Sense negar el valor que en el seu temps van tenir les aportacions científiques newtonianes.

Un primer aspecte que té en compte l'educació integral és el **coneixement del món com una complexa xarxa de relacions entre les diferents parts d'un tot global**.

Un segon aspecte que té en compte és l'anomenada **filosofia perenne**. Aldous Huxley²¹ va prendre aquest concepte de Leibniz, per a referir-se al conjunt de sabers que es troben presents de manera comuna a totes les cultures del nostre planeta. Tant la cultura oriental com l'occidental responen a una determinada visió del món necessitada de valors espirituals. Considera que *l'espiritualitat és quelcom que no podem negar, és la consciència de nosaltres mateixos dins del món i l'univers*. És la naturalesa essencial de l'ésser humà, el qual és capaç de percebre més enllà de creences.

Fins fa poc l'educació ha tingut una visió mecànica i tradicional del món el qual partia d'un paradigma científic i industrial. L'escola, doncs, responia a les demandes socials típiques de la cultura industrialitzada. Actualment, l'educació necessita adaptar-se a la nova concepció de l'entorn que li ha tocat viure. La societat demana persones autònomes, creatives, que sàpiguen usar les noves tecnologies a favor d'una actuació responsable davant el medi que les envolta.

La societat postindustrial ha donat respostes a sabers que fins ara eren desconeguts gràcies als avenços tecnològics i científics, però no val qualsevol resposta, sinó aquella o aquelles que millor usin i respectin el medi ambient i a la persona.

Els posicionaments de Rousseau, Steiner, els moviments de renovació pedagògica M. Montessori, Dewey, Pestalozzi, Froebel; els humanistes, C. Rogers, A. Maslow, K. Wilber, Víctor Frankl constaten la importància del vessant emocional de la persona. F. Capra,

²¹ Huxley, A. *La Filosofía Perenne* (1945). Ed Edhasa

destacat físic i teòric de sistemes, assegura que no es té una visió global de la vida si no es té en compte les dimensions biològica, ecològica, cognitiva i social. Estudis psicoanalítics postulen, també, la importància de concebre la persona com un tot, així ho avalen els treballs de F. Perls, C. Jung. També són rellevants les idees biogenètiques d'A. Lowen i els estudis sobre el comportament animal de l'etòleg K. Lorenz.

La PNL (Programació Neurolingüística) model de comunicació proposat per Bandler i Grinder (1973) fa la seva aportació a la idea integral de persona i defensa la importància del llenguatge en relació amb un mateix i els altres i com es construeix la realitat.

L'any 1995 Gardner dona a conèixer la teoria de les intel·ligències múltiples de la persona de les quals la intel·ligència interpersonal i la intrapersonal constituïran els fonaments de la intel·ligència emocional. La teoria triàrquica de Sternberg exposa els estils de pensament classificant-los en: analític, creatiu i pràctic alhora que n'afegeix un quart: l'èxit. Darrerament les aportacions de la neurociència de Antonio Damasio (1996) i LeDoux (1999) consagren definitivament la importància de les emocions en la salut i la interacció humana. Actualment des de la psicologia positiva, Seligman (1999) conjuntament amb Csikszentmihalyi (2000) apel·len a recuperar la importància de les emocions positives com a base del benestar i de la felicitat.

Totes les teories i estudis científics anteriors coincideixen en retornar a l'emoció el lloc que li correspon dins la vida dels éssers humans. Educar l'emocionalitat és una tasca que s'inicia en el naixement i necessita tota una vida per desplegar-se. Per fer-ho possible és necessari:

1. Apostar per una formació global. Això vol dir, que hem de considerar la persona com un ésser espiritual que expressa la seva individualitat a través dels seus talents, capacitats, intuïció i intel·ligència. De la mateixa manera que una persona es desenvolupa física, emocional i intel·lectualment, també es desenvolupa espiritualment. L'experiència i el desenvolupament espirituals es manifesten en forma d'una profunda connexió amb si mateix i amb els altres, una consciència del significat i propòsit de la vida diària, una experiència de la totalitat i interdependència de la vida, una pausa en l'activitat frenètica, a les pressions i estímuls de la vida contemporània. El conjunt de l'experiència creativa i un respecte profund pel misteri de la vida. **La part més important, més valuosa d'una persona és la seva vida interior, subjectiva: la individualitat o ànima.**

2. Ajudar a comprendre que tota vida està connectada a tota la resta. En totes les grans tradicions del món, l'ètica d'aquesta presa de consciència s'expressa amb: *"El que faig als altres, m'ho faig a mi mateix"*. Quan es potencia la connexió amb els altres i amb la Terra en totes les seves dimensions, **es fomenta el sentit de la responsabilitat cap a**

un mateix, cap als altres i cap al món. La consciència global té en compte totes les realitats personals, socials, històriques i culturals.

3. Posar èmfasi en el repte de *crear una societat sostenible, justa i pacífica en harmonia amb la Terra i les seves formes de vida.*

4. **Implicar sensibilitat ecològica**, respecte profund per totes les cultures, maneres de viure, de pensar, de sentir així com per la diversitat de les formes de vida del planeta.

5. **Fomentar el potencial intuïtiu, l'emotiu, el físic, l'imaginatiu i el creatiu**, així com el racional, lògic i verbal que tota persona té, i donar-li significat a través dels seus actes.

6. **Reconèixer** que els éssers humans busquen significació a la seva existència, no solament dades o destreses, com a aspecte intrínsec d'un desenvolupament complet i sa. **Només éssers humans realitzats poden crear una societat sana basada en valors sostenibles i ecològics.**

2.4. EL LLARG CAMÍ DE L'EDUCACIÓ EMOCIONAL

*Propongo no dar respuestas hechas.
No hay que vender certezas, ni dogmas.
Hay que despertar al buscador interior.
Lo importante es el camino, el proceso.*

Claudio Naranjo

Als darrers anys s'ha mostrat un enorme interès pel reconeixement de la realitat emocional. Socialment però, s'ha desvirtuat l'essència fins al punt de mostrar-la de manera estereotipada i com passa sovint amb aquestes coses també trivialitzada. Tot el que ens envolta (publicitat, consum, etc.) va implícit al concepte emoció. Però a quin preu? La societat banalitzava, anul·la, fins i tot, ridiculitza iniciatives que van encaminades a canviar en profunditat paradigmes de pensaments innovadors. M. Lacroix²² parla d'una societat de la *hiperemotivitat versus manca de sentiments i afegeix "sota la influència de la neurobiologia, apareix una nova antropologia, en reacció contra la psicologia dels anys 50 i 60 (...) que rehabilita l'emoció. La considera com una auxiliar de l'acció, com una aliada de la raó".*

Malgrat tot aquest interès recent, la constatació de la importància de la vida afectiva en el procés d'ensenyament - aprenentatge no s'ha descobert ara. Freud anomenava *ELLO* a un

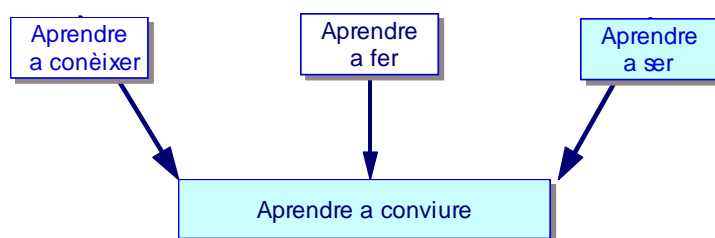
²² Lacroix, Micheal. (2005). *El culte a l'emoció*. Ed. La Campana p. 15

aspecte mental que responia als instints més bàsics i que era totalment inconscient. Ara s'ha estudiat a nivell neurològic i diversos estudis el situen al sistema límbic, seu de la nostra emocionalitat.

Des dels darrers anys, en els centres educatius s'han anat incorporant programes específics d'Educació Emocional. Aportacions del Dr. Rafael Bisquerra ²³, en el Màster en Educació Emocional i Benestar que dirigeix a la Universitat de Barcelona i el GROU que impulsa, són un referent per aquest tema.

La LOGSE deixava clar la importància de l'escola pel que feia a la formació més global de la persona i assenyalava que calia promoure l'educació basada en la comprensió, l'acceptació i la interiorització de valors, actituds i normes globals (Decret 95/1992).

Les aportacions de la Comissió Internacional sobre Educació per al segle XXI: *La Educación encierra un tesoro*, coneguda com l'*Informe Delors* (1996) suggereix que l'educació com a procés que dura tota la vida, es fonamenta en quatre pilars que ningú qüestiona: *aprendre a conèixer, aprendre a fer, aprendre a ser i aprendre a conviure*.



L'Educació segons l'Informe Delors (1996)

Claudio Naranjo en *Cambiar la educación para cambiar el mundo*, 1994 manifesta:

“Un individuo no puede verdaderamente considerarse completo si carece de una visión global del mundo, si no posee un sentimiento de hermandad. Necesitamos una educación que lleve al individuo hasta ese punto de madurez en el que, elevándose por encima de la perspectiva aislada del propio yo y de la mentalidad tribal, alcance un sentido comunitario plenamente desarrollado y una perspectiva planetaria. Necesitamos una educación del yo como parte de la humanidad, una educación del sentimiento de humanidad.”

²³ Bisquerra (2000) *Educación Emocional y bienestar*. Barcelona Praxis

Edgar Morin²⁴ considera *“la condició humana” amb la seva complexitat hauria de ser l'objecte essencial de qualsevol educació. Afegeix que, l'educació hauria d'ensenyar a conviure amb les incerteses, a saber-les afrontar com a part del propi coneixement, del coneixement dels altres i del món al que forma part. I afegeix “Es imperativo que todos aquellos que tienen la carga de la educación estén a la vanguardia con la incertidumbre de nuestros tiempos.”*

El Decret 142/ 2007 del Currículum de Primària²⁵ assenyala:

“L'educació per al desenvolupament personal i la ciutadania ha d'esdevenir l'eix vertebrador de l'educació en valors a l'escola, per tal de fomentar, reconèixer i valorar les bones pràctiques i les iniciatives que es proposen des dels diferents àmbits de la comunitat escolar. Ha de promoure també el bon clima[...] en l'objectiu comú d'educar per a ser i conviure, amb el màxim de coherència entre el que es diu i el que es practica en tots els àmbits de la vida escolar”.

La Fundació Marcelino Botín en el seu informe *Educación Emocional y Social. Análisis Internacional 2008*²⁶, recull de forma acurada els resultats dels estudis realitzats entre el període 1997-2007 referents a la necessitat d'una educació emocional i social. Els resultats confirmen que la implementació de programes adreçats a fomentar el coneixement de les emocions i l'entrenament en habilitats socials redueix, preveu o evita problemes conductuals i mentals alhora que milloren els rendiments acadèmics a curt i llarg termini. L'informe conclou que és responsabilitat dels governs i els responsables educatius els facilitadors i potenciadors de la implementació d'aquests programes i la formació del professorat.

Cada vegada és més evident que l'educació emocional és imprescindible en la nostra societat. Les eines per desplegar-la són diverses i efectives si la metodologia emprada possibilita l'encontre amb el *Jo intern*. Solament des de la *vivència* és possible transmetre allò que hom sent, desitja, anhela, experimenta. *El millor currículum és la vida* comenten Bach i Darder²⁷ i assenyalen que *“perquè els programes d'educació en valors condueixin realment als resultats que se n'espera convé crear situacions que facilitin la vivència, la presa de consciència i la creativitat”.*

Zabala²⁸ quan parla del tipus d'ensenyament adient segons les característiques tipològiques dels continguts assenyala que la naturalesa d'aquests continguts actitudinals van més enllà de treballar-los com a procediments. Cal aplicar-los de forma transversal en cadascuna de les àrees i, sobretot, adaptar-los a les necessitats i situacions reals dels alumnes. També fa

²⁴ Morin, Edgar. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO cap.5 p.3

²⁵ Currículum de primària 2007. Generalitat de Catalunya. p. 3

²⁶ http://educacion.fundacionmbotin.org/ficheros_descarga/pdf/ES/dossier.pdf [consultada 20-12-08]

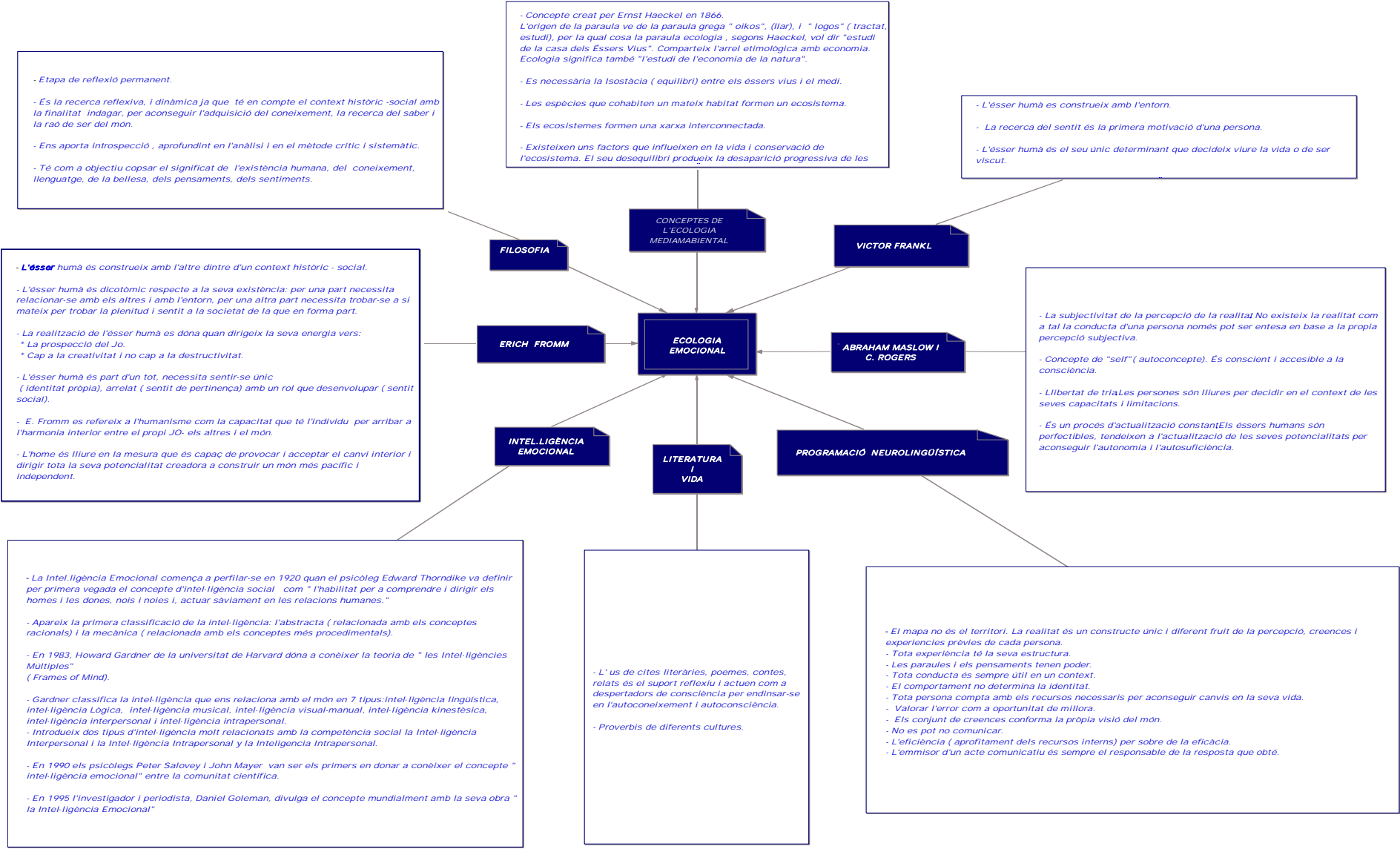
²⁷ Bach i Darder (2002) *Sedueix-te per seduir* Edicions 62

²⁸ Antoni Zabala (1995) *La pràctica educativa: com ensenyar* Ed. Graó

èmfasis en la necessitat que el professorat faciliti models coherents amb les actituds que vol desenvolupar.

En aquesta línia, l'Ecologia Emocional és una eina que facilita la trobada amb el *Jo interior* des de la vivència. Tot i que és una eina recent, està constituïda per una sòlida base filosòfica, psicològica, humanista, entre altres com queda reflectit en el quadre 1:

Els diferents corrents de pensament que han influït en l'ecologia emocional



Quadre 1: corrents de pensament

2.6. L'ECOLOGIA EMOCIONAL: UNA ALTERNATIVA BASADA EN EL PRINCIPI DE PREVENCIÓ

2.6.1. DELIMITACIÓ CONCEPTUAL

"Allò que som nosaltres, així és el món"

Ecologia Emocional

L'any 2002 neix l'Ecologia Emocional. En Jaume Soler i la Maria Mercè Conangla van crear i desenvolupar el concepte tot establint un paral·lelisme entre l'ecologia mediambiental i l'ecologia emocional, ja que en totes dues pot establir-se una estreta connexió de causa, efecte i necessitat, ja que mentre una preserva els àmbits externs, l'altra ho fa del món interior.

Els grans principis de l'ecologia són aplicables a la gestió del nostre món emocional i aquesta és l'elaboració creativa que es fa des de l'ecologia emocional.

A l'any 2003 publiquen la seva obra *L'Ecologia Emocional. L'art de transformar positivament les emocions* publicada per l'Editorial Amat.

Al llarg d'aquests anys l'Ecologia Emocional ha anat creixent i desplegant-se des de la Fundació Àmbit de la qual en són els fundadors.

Tenen com a objectius²⁹:

- Afavorir la detecció i el reconeixement dels recursos personals amb què hom compta i del propi potencial de millora.
- Reforçar l'acceptació d'un mateix i l'autoestima.
- Treballar el pensament creatiu.
- Posar en pràctica estratègies per millorar la comunicació amb nosaltres mateixos i amb els altres.
- Incrementar la consciència afectiva i l'equilibri emocional per poder enfrontar amb èxit situacions difícils o de conflicte.
- Treballar l'automotivació, la vitalitat, l'entusiasme i la vivència del present.

L'Ecologia Emocional es presenta com una alternativa de creixement personal que té en compte la sostenibilitat emocional de l'individu des d'un treball d'autoconsciència. La seva mirada posada en la prevenció en lloc del problema inicia el camí de la *psicoecoafectivitat* des de

²⁹ <http://www.fundacioambit.org/SumariN.htm> [consultada 12-03-08]

l'individu cap a una visió oberta i sistèmica de les relacions. Partint de plantejaments senzills, però no fàcils de viure, intenta que cada persona trobi el sentit d'allò que viu dintre seu.

No triem exactament el què sentim, però si podem aprendre a generar respostes constructives i creatives amb el què sentim. És el punt de partida que ens suggereix l'Ecologia Emocional. Una vegada aconseguixes acceptar que no tries els teus sentiments comences a sentir una gran sensació d'alleujament. Des de la infantesa hem sentit comentaris de persones de la família i entorn que han configurat els nostres pensaments i creences: *faig alguna cosa malament, no sóc prou bona persona, no tinc sensibilitat, sóc egoista, em mereixo el que em passa, no tinc dret a sentir-me malament perquè hi ha gent que ho passa pitjor que jo, etc.* L'autoconeixement i l'alleujament desapareix quan descobreixes estratègies per viure les situacions des de l'atenció activa, centrada en el present. El sentiment d'autoculpa i de culpabilitat cap als altres desapareix. És en aquest moment quan s'esdevé persona resilient.

Tot un repte d'autoaprenentatge que ens pot ajudar a descobrir dins de cadascú les estratègies, els recursos necessaris per aprendre a viure en tot tipus de paisatges i climes emocionals. ASSUMIR el RISC de VIURE és una oportunitat per créixer i transformar-se en la millor versió d'un mateix, com ho és ASSUMIR EL RISC D'EDUCAR *ensenyar a l'altre a ajudar-se a ser la millor versió de si mateix*. És un procés de reflexió i autoconsciència que facilitarà *als infants eines per a combatre l'agressivitat i la imbecilitat moral que els envolta*, afirma Fabricio Caivano.³⁰

L'experiència fa adonar-te'n que fins que no s'assumeix el RISC DE VIURE no s'és capaç d'assumir el RISC D'EDUCAR d'una manera adaptativa.

La cultura és una construcció social polièdrica. **Som part d'un Tot**, per tant, no es pot ometre la **rellevància del context**, ja que l'ésser humà es construeix amb els altres. L'individu no resta sol a la natura, sinó que la seva existència individual va lligada a la del col·lectiu.

El Dr. Folch³¹ creu que la intel·ligència ha estat considerada durant massa temps l'acumulació de coneixements aferrats a uns dogmes i ambicions on la saviesa interior tenia poca rellevància, però era cabdal per a la recerca de la felicitat. En aquest afany d'aconseguir trobar felicitat en el coneixement, l'home ha oblidat ser feliç. El Dr. Folch afegeix [...] *I si no s'és feliç no es pot ser bo*.

Al llarg dels anys la filosofia i la psicologia han intentat explicar la concepció de l'home: l'existencialisme i la psicoanàlisi són corrents influenciades per uns contextos històrics i polítics que l'han acompanyat i configurat. El valor del trauma i l'isolament de l'ésser humà donen una visió pessimista de l'home i donen força importància al determinisme que postula que tot

³⁰ Sociòleg i periodista. Fundador de Cuadernos de Pedagogía

³¹ Autor del pròleg del llibre de Soler J i Conangla M. Mercè (2003) *L'Ecologia Emocional. L'art de transformar positivament les emocions*. Ed Amat pg. 12

esdeveniment de l'ésser humà, pel que fa a les seves accions i al seu pensament, es regeix pel binomi causa–conseqüència i, per tant, l'individu no té control sobre si mateix pel que fa.

2.6.2. DEFINICIÓ I ABAST DEL CONCEPTE

La paraula ecologia, creada en 1868 per Ernst Haeckel per designar la relació entre éssers vius i el seu medi ambient, forma part del vocabulari quotidià tot i que la seva concepció s'ha ampliat i ha canviat. No solament tracta de la descripció del medi ambient, sinó de la seva preservació i sanejament i amplia el concepte més enllà del món físic. És possible prendre consciència que d'igual manera que patim una contaminació ambiental també estem sotmesos a una forta contaminació emocional que produeix un escalfament emocional global en el nostre entorn. Així doncs, l'ecologia emocional pretén preservar i reciclar les pròpies emocions.

L'Ecologia Emocional o ***piscoecoafectivitat*** intenta canalitzant de forma creativa i no destructiva l'energia que genera el potencial afectiu que tots tenim.

El concepte ***eco*** es refereix tant a ***la raó*** com l'***emoció*** perquè treballin integrades, en harmonia, de forma sostenible i equilibrada adreçades a efectuar ***accions*** de millora en cadascú de nosaltres i, a la vegada, als sistemes humans i socials en els quals estem immersos. Tenim un món exterior que hem de recórrer però també un món intern per trobar-nos i fer-nos néixer. En aquest camí cal que l'afectivitat i la intel·ligència aprenguin a treballar en equip per tal de no destruir-nos a nosaltres mateixos, a la nostra espècie i al món en què vivim.

*L'ecologia emocional és l'art de gestionar de forma **adaptativa** les nostres emocions de manera que l'energia que aquestes generen estiguin al servei del nostre creixement personal, a la millora de les nostres relacions interpersonals i, en definitiva, a la construcció d'un món més harmònic i solidari.*

S'entén ***Art*** com el treball, la cura, l'entrenament diari que requereix donar respostes sostenibles al que hom sent. I el concepte ***adaptativa*** com tot allò que crea les condicions que fan possible el desplegament creatiu i el bon equilibri emocional.

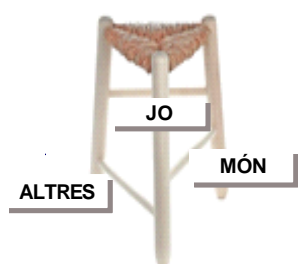
2.6.3. EL TRINOMI JO-JO / JO-ALTRES / JO-MÓN

*Podem informar de tot allò que sabem,
però només podem transmetre allò que som.*

Deepak Chopra

Són tres nivells que haurien d'evolucionar de forma simultània i sincrònica. Si treballem o evolucionem a nivell personal (creences, identificació d'emocions...) influïm en les nostres relacions amb els altres i, a la vegada, millorem la lucidesa i la força per sentir-nos participants i creadors en el món que volem.

Només treballant algun dels tres aspectes podem anquilosar-nos: si solament treballem la dimensió **Jo** i ens oblidem de la dimensió **ALTRES** i la dimensió **MÓN** l'autoconeixement que se'n derivi, no serveix de molt si no ho revertim a fora puix **la nostra essència d'identitat és ser amb l'altres.**



Jo

Desenvolupament de les capacitats i potencialitats personals, autoconsciència, introspecció.

Els altres

Creació de vincles amb els altres a partir d'estils relacionals creatius i generats a partir d'energies netes, renovables i sostenibles.

Món

Compromís social, sentit de vida, de la vocació, consciència de pertinença al món, solidaritat.

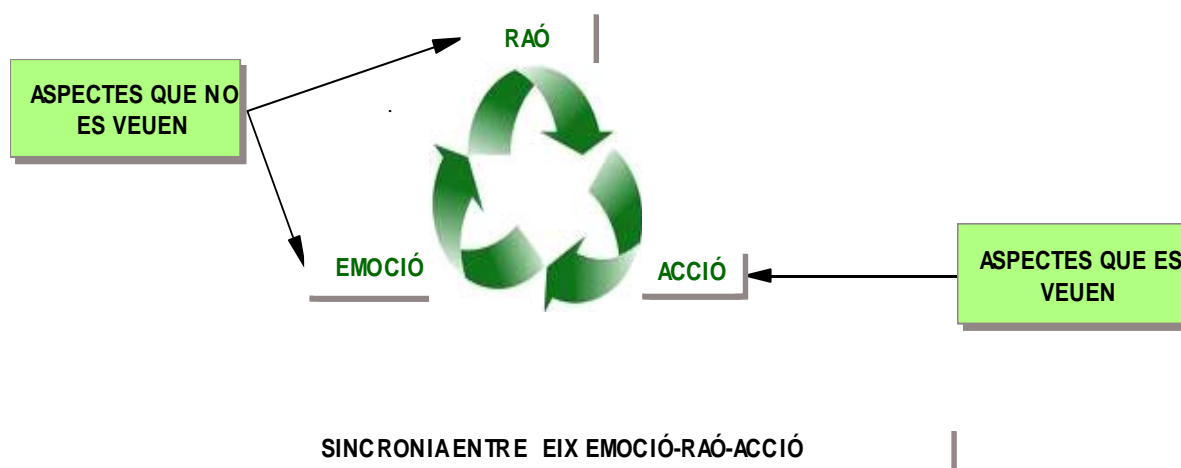
Font 1: Grup de Formadors en Training Ecologia Emocional
2008-09. Fundació Àmbit

2.6.4. L'EIX MENT-EMOCIÓ-ACCIÓ

El cor té raons que la raó ignora.

Blaise Pascal

Som un sistema en xarxa. De la nostra *intrarelació i interrelació* se'n deriva una acció o inacció. L'**acció o inacció** que se'n derivi **causarà un impacte** en els altres que pot ser de dimensions catastròfiques. Segons la *mirada* que donem a través dels nostres filtres (creences/constructes mentals, prejudicis) dependrà el grau d'harmonia i equilibri.



Font 2: Grup de Formadors en Training Ecologia Emocional. Fundació Àmbit

Les emocions són sistemes d'avaluació de la realitat posats a favor de la nostra supervivència, per tant, estan al servei de la nostra evolució, encara que sovint la nostra ignorància de com gestionar aquestes informacions valuoses ens encallen i ancoren en posicions rígides (Soler & Conangla 2004: 24).

2.6.5. LA RESPONSABILITAT DE SER I LA CONSCIÈNCIA DE L'IMPACTE GLOBAL

La vida consisteix a fer allò que s'és. El que passa és que hom no sap mai prou bé el que és i que costa molt endevinar-ho.

José Luis Sampedro

L'ecologia emocional contextualitzada conceptualment dins del paradigma humanista aporta elements per a la superació d'aquest pressupost i afirma que cada persona construeix la seva vida. El destí és allò que no es pot triar, que s'escapa al control, però les actituds i les decisions que prenem al llarg de la nostra vida depenen únicament de cadascú de nosaltres així com les conseqüències que se'n desprenen dels nostres actes. LA **RESPONSABILITAT I L'IMPACTE GLOBAL** són dos conceptes que aporta l'ecologia emocional a la intel·ligència emocional.

Cada persona tenim una visió de la realitat que ens pressuposa uns mapes mentals reflex de la interpretació que se'n fa de la realitat. Construïm el nostre mapa mental a partir de l'experiència que proporciona l'entorn històric, social, cultural, familiar que hem viscut, l'educació rebuda que ens serveix de guia en la quotidianitat diària.

Així ho descriu Xavier Guix³² quan diu:

“Las personas disponemos de “mapas mentales” a través de los cuales organizamos nuestros pensamientos. Dicho de otro modo, “aprendemos a pensar” de una determinada manera, construyendo unos enormes filtros que separan el grano de la paja” es como si nos colocásemos unas gafas que nos permitieran ver solamente aquella información que encaja en nuestros mapas, ignorando el resto.”³³

No veiem, doncs, les coses tal com són, sinó tal i com som nosaltres. El nostre mapa mental diferent, únic i intransferible. No hi ha cap mapa mental que sigui més real que un altre ni més complet que un altre, el que fa que el coneixement i l'experiència sobre la realitat sigui limitada i incompleta. Experimentem la vida segons el propi mapa aplicant-hi els filtres que més se li adaptin. Com més ampli i ric de possibilitats i alternatives és el mapa mental que ens guia, més camp de visió de la realitat es té per poder donar-li sentit. La creativitat, la flexibilitat, l'acceptació l'escolta són valors importants que fan els mapes més efectius.

Des de l'ecologia emocional es proposa aprendre a revisar els propis mapes mentals (pensaments, creences), detectar creences limitadores i incorporar els canvis necessaris per tal actualitzar-los d'una manera intel·ligent i poder conviure amb els mapes d'altres persones en un mateix territori.

Voler canviar a l'altre és un desgast d'energia que no podem permetre'ns. L'alumnat, des de ben petit, ha d'aprendre a construir les bastides del món interior. Ha *de començar a canviar allò que sí és al seu abast, allò que depèn de cadascú i no de l'altre. Això comporta, a refer l'equilibri del propi món interior, per evitar un impacte exterior que reverteixi en les relacions amb els altres i amb l'entorn.*

La responsabilitat humana és ampliar consciència, saber en quin paradigma vivim i quins són els filtres a través dels quals veiem i, per tant, creem la realitat. L'actualització de les creences, la seva relativització implica un treball interior per saber destriar aquelles que ens ajuden, les que en són més neutres, però sobretot, aquelles que ens paralitzen, ens limiten el creixement i l'expansió de consciència creant barreres (distorsions). La por a canviar de mapa, d'actualitzar-lo, fa que inconscient o conscientment aixequem murs que ens impedeixen traspasar la *zona de comoditat*, malgrat el desconcert interior que genera explorar la *zona desconeguda*, l'espai d'aprenentatge (figura1).

³² Guix, Xavier. (2005) *Si no lo creo, no lo veo*. Ed. Granica p. 31

La responsabilitat sobre la nostra acció és un procés que implica anàlisi, reflexió, l'elecció que se'n faci provoca **un impacte global**, en el propi creixement personal, en la millora de la qualitat de les nostres relacions i, finalment la cura del nostre món. En aquest procés d'elecció ens adonem que no hi ha una única via d'acció. Cal cercar la més creativa i sostenible perquè cada acció es converteix en una peça de construcció personal i única.

La salut psicoecoafectiva requereix respectar el propi *tempo* (diferents en cadascú de nosaltres), posar fre al ritme que se'ns marca des de fora, recuperar el valor de la pausa i el silenci interior de la mateixa manera que l'ecologia física proposa respectar els temps, els espais i els ritmes de la natura.

2.6.6. MODEL DOCENT EMOCIONALMENT ECOLÒGIC

*El mestre diu.
El bon mestre explica.
L'excel·lent mestre demostra.
El gran mestre inspira.*

William Arthur Ward

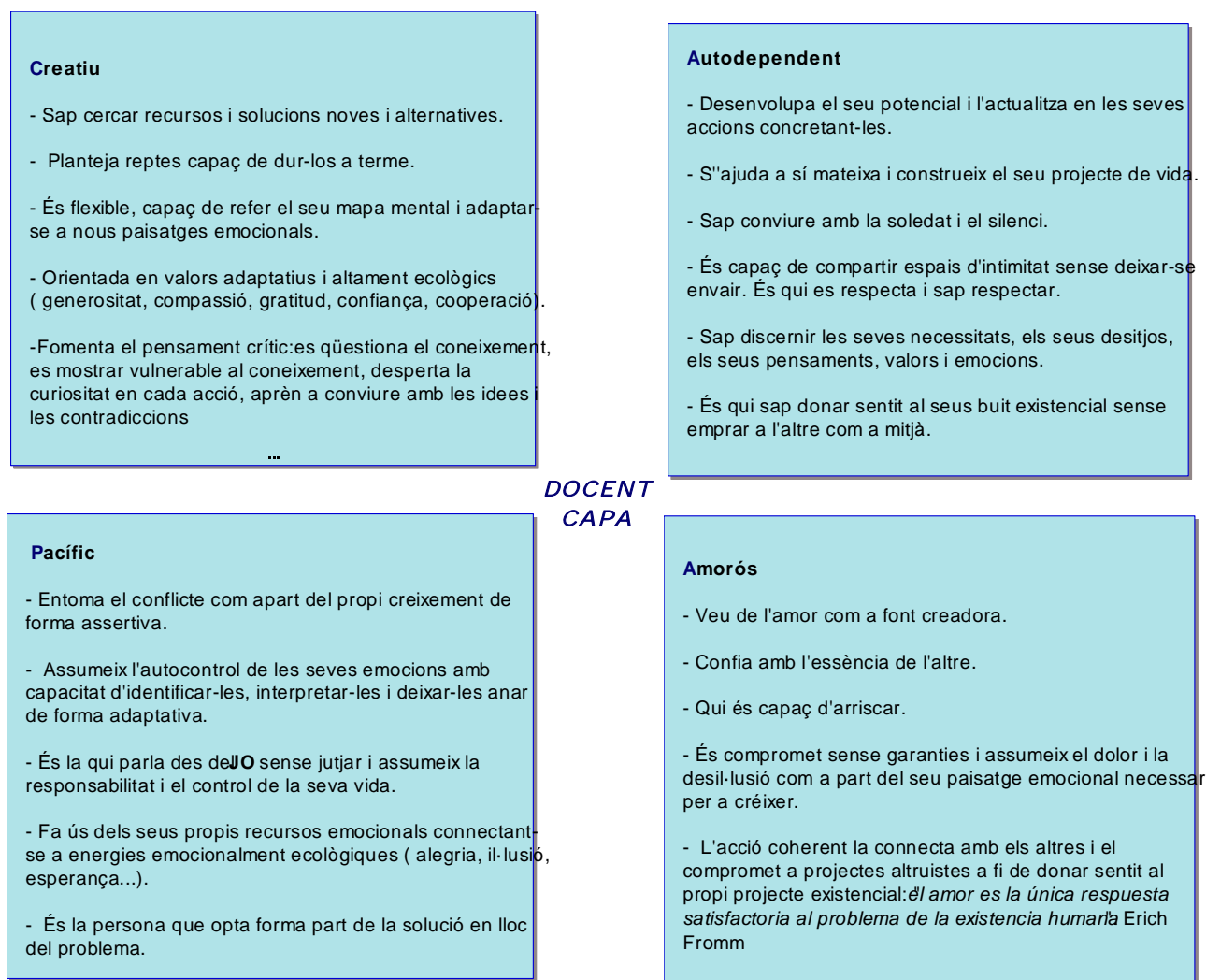


Font 3: Grup de Formadors en Training Ecologia Emocional. Fundació Àmbit

Per poder liderar, primer cal autoliderar-se. Amb aquesta afirmació, l'ecologia emocional ens planteja una forma ètica i ecològica de ser i conviure en la societat del segle XXI. Aposta per un ésser humà que sigui capaç de portar a terme amb coherència el seu projecte de vida sense eludir la seva responsabilitat. La finalitat és aconseguir una persona

Creativa, Autodependent, Pacífica i Amorosa (model CAPA).³⁴ Cal la sincronia de tots els eixos. Desenvolupar-ne un més que l'altre suposa un desequilibri en detriment de la resta i no permet l'estabilitat ni l'equilibri emocional. El model **CAPA** pretén fer emergir de cada docent competències personals i professionals com les que s'assenyalen a continuació:

³⁴ Els eixos són el resultat del treball dut a terme per el grup de Recerca de la Fundació ÀMBIT. Universitat Politècnica de Catalunya. UNIFF (curs 2002-2003)



Font 4: Training Ecologia Emocional. Fundació Àmbit

Una humanitat que avança més enllà de la tecnologia i la biologia *necessita de la dimensió afectiva per poder ser i conviure.*

Els adults eduquem mitjançant el model que exercim. Transmetem únicament aquells valors que som capaços de viure en el nostre si, la nostra responsabilitat com a mestres és oferir amb la nostra conducta i actitud models de persona connectada amb si mateixa, amb els altres i compromesa en el món on viu. Segons Ashely Monttagu³⁵:

"Recordemos siempre que la humanidad no es algo que se hereda, sino que nuestra verdadera herencia reside en nuestra capacidad para hacernos y rehacernos a nosotros mismos. Que no somos criaturas, sino creadores de nuestro destino".

Som és el resultat d'una decisió pròpia, íntima i independent que ha anat construint-se amb interacció amb els altres, condicionada per la cultura i educació rebuda, amb responsabilitat de

³⁵ Monttagu, Ashely, antropòleg i humanista. Article publicat *El País* (14-08-2005)

donar sentit a la pròpia existència malgrat les circumstàncies adverses que ens envolten.

Victor Franckl ³⁶ manifesta al respecte:

" La búsqueda de sentido es la primera motivación de la vida de un hombre y no una "racionalización secundaria" de impulsos instintivos. Este sentido es único y específico ya que debe y puede ser hallado por cada hombre a solas, sólo entonces adquiere una importancia que satisfará su propia voluntad de significado".

Quines actituds ecològiques cal entrenar perquè la tasca docent sigui més sostenible?

- **Coherència amb un mateix** per aconseguir autoritat moral. Les accions són el focus d'influència de qualsevol infant. El què s'ensenya caduca, el què es viu s'aprèn.
- **Autocontrol en les pròpies accions.** "Si no t'agrada el que reps, vigila del que emets". Amb freqüència responem amb la tensió, l'enuig, el mal humor, la frustració, el ressentiment, la culpa, el descontent per tal d'alleugerir la motxilla emocional. Les nostres escombraries emocionals mal canalitzades i gestionades generen un impacte desadaptatiu en nosaltres mateixos i en el nostre entorn. Si no som conscients es produeix "l'efecte tsunami" de conseqüències catastròfiques.
- **Humilitat, transparència en l'expressió de sensacions, emocions i pensaments.** Expressar el què sentim de forma adaptativa és font de benestar. Les emocions són cabdals d'energia que ben gestionades produeixen efectes positius. La seva inhibició o la seva incontinença esdevé desadaptativa i destructiva si deixem que resti atrapada en el nostre interior encara que les fonts d'on begui siguin netes, renovables com alegria, il·lusió, esperança, curiositat, o com d' energies contaminants, desencís, enveja, gelosia... "*Amurallar el propio sentimiento es arriesgarse a que éste nos devore des del interior*", assenyala Frida Kahlo.
- **Practicar la paciència.** Respectar els *tempos*. Jean Paul Sastre creu que la pressa i l'agressivitat es donen la mà. Els ritmes desajustats per aconseguir implementar el currículum fa que s'oblidi el *tempo* que cada alumne i alumna necessita per aconseguir gaudir del què està fent. Això provoca frustració entre l'alumnat que mal gestionada deriva en conductes agressives i poc respectuoses. Per aconseguir un bon autocontrol emocional cal conrear espais de paciència, d'acompanyament. La metodologia cooperativa fomenta valors com la tolerància, la paciència, la gratitud que són altament ecològics.

³⁶ Franckl, Víctor. (2007). *El hombre en busca del sentido*. Ed Herder

- **Potenciar la motivació interna.** Aprendre a fer front a allò que ens suposa un obstacle és esforç i un exercici de motivació que ens prepara per conviure i assumir compromisos.
- **Acceptar l'error** com a part del procés de creixement. Cada elecció que es fa comporta un risc. Conviure amb el risc d'equivocar-se és aprendre a viure situacions de frustració de les quals se'n pot extreure aprenentatges útils. No hem de confondre la frustració amb el fracàs. La frustració esdevé quan alguna persona intenta assolir un objectiu i actua per aconseguir-ho. El fracàs és la *no-acció* per intentar aconseguir l'objectiu.
- **Potenciar la gratitud.** És una de les millor vitamines emocionals: fomenta l'optimisme, l'automotivació i afavoreix conductes generoses. Promou l'efecte boomerang positiu, entès com tot allò bo que emetem, ens retorna de manera augmentada i mou als altres a millorar com a éssers humans.
- **L'atenció activa.** Significa viure centrar-se en el moment que es viu, posicionar-se en el present, viure aquí i ara. Sense l'atenció no és possible l'escolta activa ni tampoc l'empatia. És una tasca que requereix entrenament i temps, l'exercitar-la és la base de l'autocontrol. Per iniciar-se en aquest entrenament cal preguntar-se *Quin bé puc fer avui?*
- **L'escolta activa.** Significa posar atenció a allò que sentim. Cal entrenar tots els sentits: l'oïda, el cos, la mirada, el tacte i el silenci. El silenci és una eina poderosa de l'escolta activa que sovint es troba amb obstacles: entorn físic inadequat, obstacles emocionals per part de qui parla com del qui escolta, obstacles cognitius (prejudicis culturals, morals, distorsions, creences, estereotips), ansietat, superficialitat, impaciència, presses, passivitat, tendència a controlar a l'altre.
- **No implicació.** Saber diferenciar on acaba la persona i on comença l'altra. Hem de ser facilitadors–protagonistes de les nostres decisions. Cal respectar *la distància adequada* que requereix la realitat de l'altre, evitant emetre judicis i qüestionant valors.
- **Autenticitat.** La projecció de la coherència requereix alhora una sèrie de requisits perquè esdevingui sincera: el to de veu, la mirada, el llenguatge corporal. La coherència imposada és un abús de poder.
- **Respecte a l'espai d'intimitat.** Entrar en l'espai de l'altre sense perdre la pròpia identitat i saber quins són els límits. Permet compartir territori sense sentir-se envaït o

contaminat. Aquest concepte va lligat a l'empatia. Sentir-se identificant en l'altre requereix de dos processos:

- *identificació projectiva* (ser capaç de posar-se en el lloc de l'altre sense sentir-se l'altre).
 - *identificació introjectiva* (ser receptiu al missatge i compartir intimitat sense sentir-se envaït).
- **L'acceptació de la humanitat de l'altre.** No comporta acceptar qualsevol conducta impropriedat. La mirada esbiaixada dels filtres mentals ens condicionen a l'hora de diferenciar entre estimar "el ser" i acceptar "el fer". *La distància adequada* ens ha de permetre la comprensió clara del que suposa acceptar des del respecte.

2.6.7. LES TRES LLEIS DE L'ECOLOGIA EMOCIONAL³⁷

El contingut d'aquestes lleis vàlides en el context ambiental, l'ecologia emocional en tradueix i adapta el seu contingut a la realitat afectiva.

1. Llei de la diversitat i de la riquesa d'afectes

Si volem gaudir l'Art de Sant Martí, haurem de saber aguantar la pluja"
Dolly Parton

A la natura la varietat d'espècies que conviuen fa que l'ecosistema sigui ric i divers. En el món dels afectes succeeix el mateix. És necessari sentir tot tipus d'emocions perquè ens informen del nostre món interior, de com ens relacionem amb nosaltres mateixos, amb els altres i amb el món. Per tant com a informació en sí mateixa no es ni bona ni dolenta, ni positiva ni negativa. Pot ser simplement agradable o desagradable.

Entrenar els infants en la identificació i l'acceptació dels tons emocional que conviuen en l'interior és cabdal per saber contenir les accions i l'impacte que se'n derivi.

**Les emocions són personals i intransferibles.
Cada persona ha de construir el seu diccionari emocional.**

La por és considerada com una emoció primària i programada genèticament. Ens avisa de quelcom perillós al nostre voltant, i això ens fa ser prudents a l'hora de passar a l'acció, per

³⁷ Soler, Jaime i Conangla, Maria Mercè (2003) *L'Ecologia Emocional*. Ed. Amat pp. 53-65

tant, aquest sentir és adaptatiu, ja que ens ajuda a sobreviure. En canvi quan la por ve donada per factors socials, culturals, familiars com per exemple la por al ridícul, por al que puguin dir els altres, aleshores estem parlant d'una por apresada, i aquesta és la que hem de ser capaços de desaprendre i gestionar-la de forma adaptativa. Saber-la traduir implica qüestionar-se:

A qui o a què temo enfrontar-me?

La ira és una altra emoció anomenada primària o bàsica. Ens és necessària perquè ens ajuda a posar límits. Sorgeix quan davant d'un objectiu apareix un entrebanc que ens impedeix accedir-hi. Dóna energia per superar l'obstacle.

És necessari donar-li sortida, ja que en cas contrari, al reprimir-la, l'energia esdevé destructiva i l'acció que se'n derivi pot ser catastròfica. Identificar-la ens porta a preguntar-nos:

Què o qui tinc al mig del pas?

La tristesa és la emoció que ens informa de la pèrdua (entesa com quelcom que hem deixat endarrere, un canvi, quan s'espera alguna cosa que no passa, un desig no satisfet, una desil·lusió, una música que ens fa recordar). Ens permet pair el dol (la pèrdua). El sentir-la no és agradable, però necessària, ja que és un **espai de reintegració personal i acceptar-la ens reconcilia en la nostra reconstrucció**. La seva identificació i acceptació serà possible si sabem respondre:

Què sento que he perdut?

L'alegria és l'emoció que sorgeix quan s'ha aconseguit el propòsit o s'ha complert l'objectiu. Ens informa de la producció d'energia neta, renovable i sostenible. És contagiosa i altament additiva.

Si el procés d'Ensenyament–Aprenentatge de l'alumnat va lligat a l'alegria, la motivació que se'n deriva és altament contagiosa i, per tant, el propi alumnat està en disposició de voler incrementar-lo i potenciar-lo. És important que els docents teixim els currículums d'aquesta emoció si volem tenir èxit entre l'alumnat. Assaborir-la implica qüestionar-se i fer prendre consciència:

Amb què he tingut èxit?

Què he guanyat?

Què he aconseguit?

La sorpresa és considerada per molt autors com una emoció primària. Ve associada al fet de saber, d'anar més enllà, ja que permet explorar i guanyar espais. Desmond Morris³⁸ considera que els adults no haurien de perdre mai la capacitat d'explorar com ho fan els infants, ja que aquest anhel de curiositat és important per renovar l'energia del nostre interior i generar-ne més. És important donar-se permís per sentir i no censurar les emocions. Són valuoses per saber a quin tipus d'energia ens connectem per viure.

2. Llei de la interdependència afectiva

L'ésser humà productiu és aquell que és actiu des de dins, que es relaciona activament amb el món, aquell pel qual estar relacionat i vinculat amb el món és una necessitat interior.

Erich Fromm

La visió del món sostenible és una visió basada amb la implicació i l'intercanvi d'energia entre tots els éssers vius, ja que som sistemes oberts d'energia. La seva sostenibilitat depèn de la interrelació que s'hi estableixi. El reconeixement d'un món plural i divers, en constant canvi fa que totes les formes de vida depenguin entre si. **En el món emocional ningú és autosuficient.** En altres paraules una persona autònoma és qui té la capacitat d'assumir el seu propi projecte de vida, ser responsable, tenir criteri en les decisions que pren, exerceix el sentit crític, sent conscient que en la seva interrelació amb l'altre emet missatges que transmeten emocions, estats d'ànim, sentiments i la satisfacció que se'n derivi dependrà de que hi hagi una altra persona capaç de captar-la i donar-li resposta. L'autosuficiència, en canvi, és l'actitud que adopten les persones que segons la seva rigidesa mental actuen deslligades del sistema social en què estan immenses, creient-se "autònomes" es posicionen en un sistema endogàmic emocional el qual està condemnat a la desaparició. En aquest sentit, *les accions humanes, els pensaments i les emocions intervenen i modifiquen la realitat. La responsabilitat i la solidaritat són inherents a la realitat, no és res que "afegim". El "medi ambient" no és allà fora. Nosaltres som el medi"*³⁹.

³⁸ Zoòleg i etnòleg anglès. Estudiós de la conducta animal i per extensió de la conducta humana des de la seva visió coma zoòleg fet que ha despertat controvèrsies entre la comunitat científica

³⁹ Canadell Prat, Angels (2007). *Educació sostenible. Criteris per a la introducció de la sostenibilitat en els processos educatius*. Ed. Càtedra UNESCO de sostenibilitat. UPC. Escola d'Enginyeria Tècnica Industrial de Terrassa. p.45

3. Llei de la gestió ecològica dels recursos afectius

*El destí antropològic de l'homo sapiens demens,
és no deixar mai de fer dialogar
en nosaltres saviesa i bogeria, gosadia i prudència,
economia i dispendi, templança i consumació,
despreniment i vincle.*

Edgar Morin

Els recursos naturals són limitats i es fa necessari uns mecanismes de protecció per tal de garantir la supervivència tant individual com col·lectiva. El nostre món emocional també disposa de recursos que cal gestionar a fi de garantir el nostre benestar, els dels altres i del món on estem immersos.

Es tracta de fer sostenible i segur el món afectiu. Cal decidir en què s'inverteix l'energia emocional resultat de la qual en depèn un desenvolupament personal satisfactori.

Fer ús de fonts d'energia com l'alegria, el perdó, l'oblit, la comunicació, el valor, la perseverança, el temps, l'escolta activa o l'automotivació és recórrer a *energies netes, renovables i sostenibles*. Si bevem de fonts d'energia com la tristesa, l'enveja, la ira, la gelosia, caldrà valorar el consum energètic que suposa per a nosaltres, decidir si estem disposats a pagar el cost que se'n derivi dels seu mal ús o convertir-les en *energies reciclables* per fer de la vida emocional un espai sostenible.

De nosaltres depèn la gestió emocionalment intel·ligent.

El principi d'aprofitament d'energia demana una gestió responsable dels recursos. *L'energia no es crea ni es destrueix, es transforma*. Decidir **on** i **en què** i **en qui** invertim la nostra energia emocional és essencial per al benestar i per mantenir el fràgil equilibri en el propi ecosistema afectiu. L'elecció intel·ligent dels objectius és important per conservar bons nivells d'energia.

2.6.8.LA GESTIÓ ECOLÒGICA DE LES EMOCIONS

*Un home no és altra cosa
que el que fa de sí mateix.*

Jean Paul Sastre

Les emocions no es poden triar, però sí triem aferrar-nos-hi o deixar-les passar. Malgrat que no se'ns ha ensenyat a gestionar-les, hem d'aprendre a traduir-les si volem anar a favor del

nostre creixement, de l'ampliació de la nostra consciència hem de revisar i quedar-nos el millor de nosaltres.

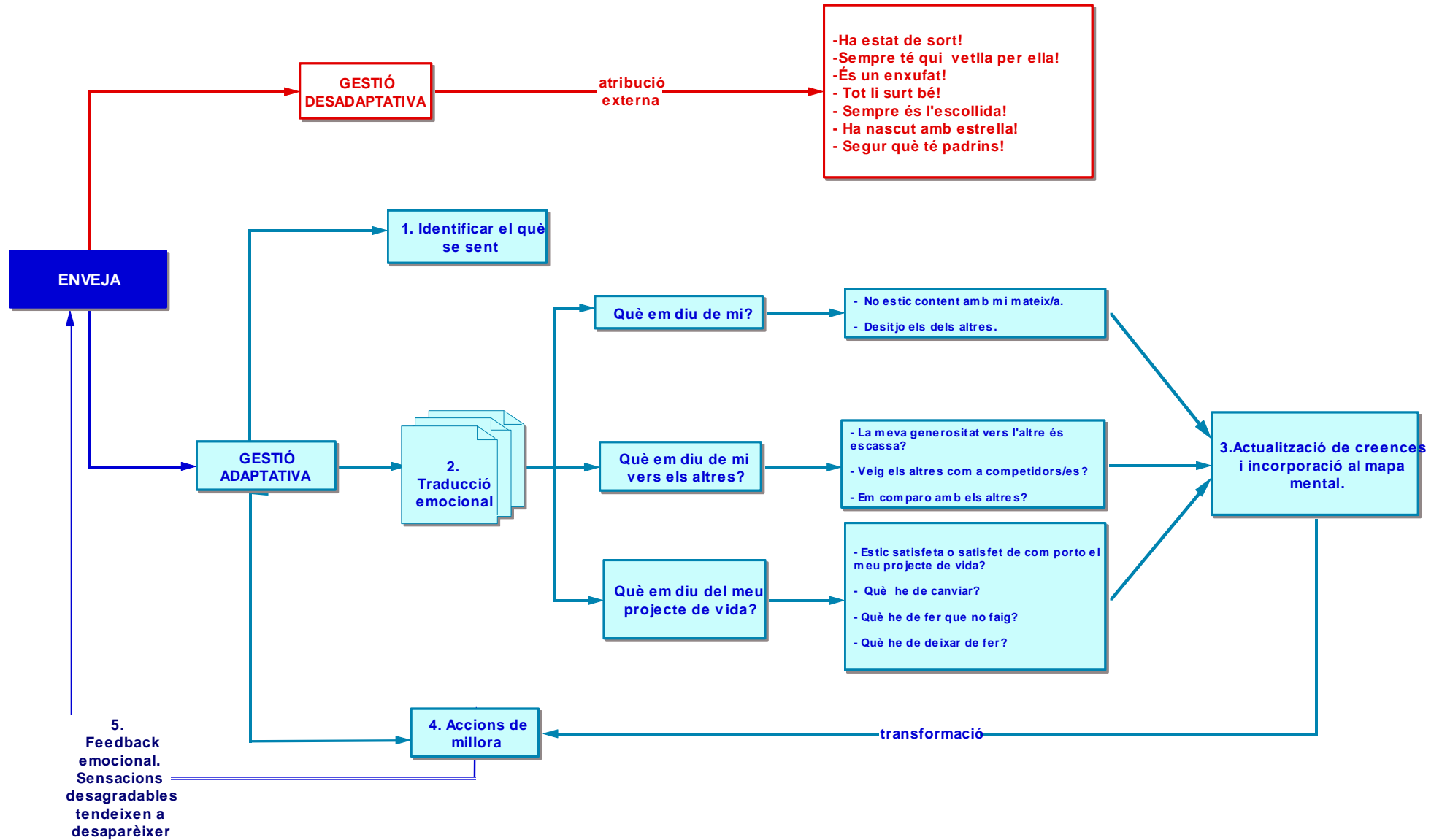
L'ecologia emocional proposa una gestió adaptativa de les emocions a partir del següent desplegament:

- 1. Identificar l'emoció. Donar-li nom** (què sento? Quin nom li poso?).
- 2. Traduir la informació** (què m'aporta l'emoció?) Això implica revisar els tres eixos i cal fer-se preguntes que determinen quina relació té aquesta emoció amb un mateix (**JO**), que em diu aquesta emoció en relació amb els altres (**ALTRES**) i quina informació em dóna del propi projecte (**MÓN**).
- 3. Incorporar-la al mapa mental** implica una revisió i actualització de creences respecte a situacions, vivències que ens han evocat l'emoció.
- 4. Acció de millora** suposa accions coherents vers un mateix, els altres i l'entorn.
- 5. L'acció adaptativa** repercuteix en el feedback emocional per tal que les sensacions desagradables tendeixen a disminuir o desaparèixer, deixant-la fluir sense aferrar-s'hi.

Cal ser coherent i deixar de culpar els altres, a la vida i assumir el control de les pròpies accions o no accions i l'impacte que se'n derivi. *El fet de pensar que quelcom ens serà donat sense fer-hi res per part nostra i la queixa per no rebre-ho, pot ser motiu d'un fort desassossec.*⁴⁰

L'esquema 1 reflecteix el procés de gestió d'una emoció, en aquest cas, l'enveja des del desplegament de l'ecologia emocional:

⁴⁰ Soler, Jaime i Conangla, Maria Mercè.(2004: 145)



Esquema 1: procés de gestió de l'enveja segons l'ecologia emocional

2.6.9. ÀREES DE DESPLEGAMENT

L'Ecologia Emocional és una eina relativament novedosa, fa set anys del seu desplegament i progressivament va creixent i ampliant-se. Els conceptes al llarg de la bibliografia són tractats de forma amena i entenedora a partir de relats, fragments de coneguts humanistes, pensadors i filòsofs.

Amb aquest temps s'han agrupat els continguts en quatre àrees significatives:

- ✦ Gestió d'espais/territoris
- ✦ El clima emocional
- ✦ Les energies emocionals
- ✦ Els vincles relacionals

2.6.9.1. GESTIÓ DELS ESPAIS–TERRITORIS

*No tots els camins són bons
per a fer camí.*

Miquel Martí i Pol

Tots nosaltres ens despleguem amb total facilitat en algunes determinades àrees de la vida, en els escenaris que s'han anat formant per les activitats que millor hem realitzat i, sovint, hem après a fer bé, pels anys d'assaig i error, com per exemple, un treball segur, moure'ns en un cercle de gent reduït, però conegut dins d'un context particular. Aquesta situació ens situa en espais còmodes i segurs que, moltes vegades, són difícils sortir-ne.

L'espai de seguretat es pot imaginar com un cercle que ens abraça a nosaltres juntament amb totes aquelles coses o situacions que no ens plantegen inconvenients a l'hora de fer.

Com a éssers socials que som compartim **habitat o nínxol ecològic** amb els altres. Per mantenir l'equilibri en el mateix espai és necessari, amb freqüència, invertir un consum d'energia per sobre de les pròpies possibilitats cosa que fa que el nostre grau de creixement personal se'n ressenteixi.

La dificultat de ser un mateix quan estem en grup ens suposa un desgast energètic emocional. Som una xarxa grupal: som un constructe de substrat afectiu el qual edifica el nostre pensament, els nostres sentiments i les nostres accions que s'harmonitzen amb els dels altres. Facilitar la sortida i l'actualització dels millors potencials dels infants és un treball en xarxa a temps complet on els docents hi tenim quelcom a dir. La nostra tasca no es pot deixar a l'atzar

com tampoc ho és el de ensinistrar. Proporcionar espais de diàleg, d'observació, de creixement, cercar solucions creatives a les dificultats és apostar per una educació efectiva.

" S'explica que el poeta Coleridge va rebre un dia la visita d'un admirador. Sembla que en el transcurs de la conversa va sorgir la qüestió de la infantesa i de l'educació.

-Crec- afirmà amb rotunditat el visitant- que cal deixar els infants en total llibertat perquè pensin, actuïn i prenguin les pròpies decisions des de molt petits sense intervenir-hi. Només així podran desenvolupar al màxim tota la seva potencialitat.

Vine a veure el meu jardí de roses – li digué Coleridge, tot acompanyant el seu admirador fins al jardí.

En veure'l, el visitant va exclamar:

- Però això no és pas un jardí...és un pati ple de males herbes!

- Solia estar ple de roses – digué el poeta-, però és que aquest any vaig decidir deixar les plantes del meu jardí en total llibertat de créixer al seu aire sense tenir-ne cura. Aquest és el resultat!"⁴⁰

Aquest conte evidencia la importància d'**exercir la responsabilitat aprenent a marcar límits, perquè** son marcos de referencia que facilitan nuestra propia construcción y la convivencia con los demás, la exploración, la creatividad y el abordaje positivo a los cambios.⁴¹

Els límits adaptatius són els camins, les rutes, necessaris per aconseguir a créixer autònomament evitant fer-ho a expenses de l'altre. Adquirir límits en la infantesa ajuda a desenvolupar els recursos i les eines necessàries que afavoriran l'autonomia personal en l'edat adulta (quadre 2).

- Els límits enforteixen els infants i els capaciten per superar els entrebancs de la vida.
- Són la base per a créixer amb valors, amb un autocontrol emocional que fa possible la convivència amb els altres.
- Un infant sense límits pot esdevenir un adult frustrat.
- La falta de criteris i la permisivitat col·loquen els fonaments del descontrol i de la violència.
- Els límits en la primera infància són necessaris perquè donen seguretat i protecció.
- Afavoreixen l'assoliment de valors com el respecte, la llibertat i la responsabilitat.
- Preveuen patologies emocionals i trastorns de conducta.

quadre 2

Conèixer l'altre implica demanar permís per compartir l'espai. L'alumnat necessita aquest espai de seguretat per créixer, però cal anar-lo revisant a mesura que va creixent.

Ser conscient dels propis recursos interns per saber conviure en diferents paisatges emocionals, conrear espais de confiança, de gratitud, d'alegria, de sinceritat, permetent que trobi la

⁴⁰ Soler, Jaume i Conangla, M. Mercè (2008). *Ámame para que me pueda ir*. Ed. RBA

⁴¹ Íbid p.157

distància adequada amb l'altre sense interferir-hi, però amb les pautes que li permetran créixer i viure en harmonia (quadre 3); educar-los a respectar els seus espais d'intimitat, de relació, d'expressió, de marge de maniobra, de decisió, de silenci com a espais de benestar i de sostenibilitat emocional. Aprendre viure en la incertesa, en la provisionalitat. *Els límits essencials per créixer emocionalment més ecològic.*⁴² Cal tenir-los i conèixer-los, són el camí cap a l'autonomia. El seu desconeixement impedeix qüestionar-los, refer-los, superar-los, redefinir-los i establir-ne d'altres que permeten gaudir d'una vida més equilibrada i d'unes relacions més sostenibles: *"la lucha contra la ambigüedad, contra el lado oscuro de la vida, el que no tiene señalización alguna, donde las líneas no están marcadas, es la más dura"*, assegura Roberto Cotroneo (citats a Soler & Conangla 2008: 153).

1. El límit de la persona (el respecte): "Jo no sóc tu ni tu ets jo".

Evitar cedir als xantatges emocionals.

Dir "NO" a les imposicions tiràniques, a les exigències, a la falta de respecte i a les conductes violentes.

Satisfereix els propis desitjos no ha de suposar traspassar el límit de l'altre.

2. El límit de l'egoisme : " Viure la generositat com valor - acció".

La construcció personal es fa quan s'estableixen **relacions de reciprocitat** amb els altres . Viure significa aprendre a compartir.

El límit de l'egoisme pot suposar un conflicte si no es defineixen bé els límits dels drets dels uns vers els altres.

Els drets cal pactar-los i consensuar-los.

3. El límit del rol i del vincle

Aprendre quina és "la distància adequada" de relació amb l'altre. Els infants i els adults hem d'aprendre plegats que és necessari no immiscir-se en l'espai tant físic com emocional de l'altre. Quan s'entra en el territori de l'altre cal **demanar permís** per tal d'evitar que es visqui com un atac. Es tracta de revisar que es pot fer diferent per no ferir a l'altre.

Quadre 3

Sense límits es fa difícil arribar a gaudir d'una autonomia personal plena atès que la vulnerabilitat condueix a deixar en mans dels altres l'equilibri i benestar personal ja sigui per por, comoditat o submissió. Les relacions de dependència tan freqüents en l'actualitat condueixen l'ésser humà a la imbecilitat moral.⁴³ Segons Fernando Savater, *la imbecilitat moral* es dona en individus que necessiten dels altres per constituir-se a si mateixos:

- *Imbecils intel·lectuals* els qui dipositen la seva intel·ligència en mans dels altres, incapaçs d'escoltar el seu Jo interior, assedegats d'aprovació externa. Amb freqüència trobem alumnat que copia del company o companya per no confiar en què el seu treball o tasca és tan vàlida com la del seu company o companya; o docents que per por, vergonya,

⁴² Soler, Jaime i Conangla, Maria Mercè. (2008: 153-189)

⁴³ http://www.scribd.com/doc/4562772/Etica-para-Amador-Fernando-Savater-MORAL-VALORES_p42-51 [consultada 3-01-09]

prudència mal entesa no s'atreveixen a expressar la seva opinió en reunions de cicle o de claustre i acaten les dels altres per evitar el rebuig i la no acceptació.

- *Imbècils afectius* els qui necessiten l'afecte, l'estima dels altres per sentir-se que són vius. Comportaments disruptius, agressions verbals amb la finalitat de rebre i acaparar l'atenció dels altres.
- *Imbècils morals* els qui necessiten reafirmar el seu JO intern sotmetent l'altre al control, a l'exigència i a la possessió, marcant els límits i decidint el territori/espai de l'altre sota una falsa necessitat emmascarada pel victimisme, la queixa i el xantatge emocional.

Revisar, doncs, la nostra **cartografia emocional** (el sistema de creences, actualitzar-les, i qüestionar-se la pròpia tasca, quines són les necessitats reals, quins són els nostres desitjos) és fonamental per a la nostra professió docent. Travessar etapes d'incertesa, de caos, de **desertització emocional** són necessàries per créixer perquè aporten sentit a allò que fem. Suposa sortir de la *zona còmoda* i trepitjar espais d'incertesa, nous paisatges, noves tonalitats i gammes de colors emocionals (figura 1). Comporta un risc, un canvi, innovar, una adaptació a una societat en constant evolució on els paisatge emocional es veu afectat per diversitat de tonalitats i gammes: serenor, deserts, claredat, incertesa, solitud, tempesta.

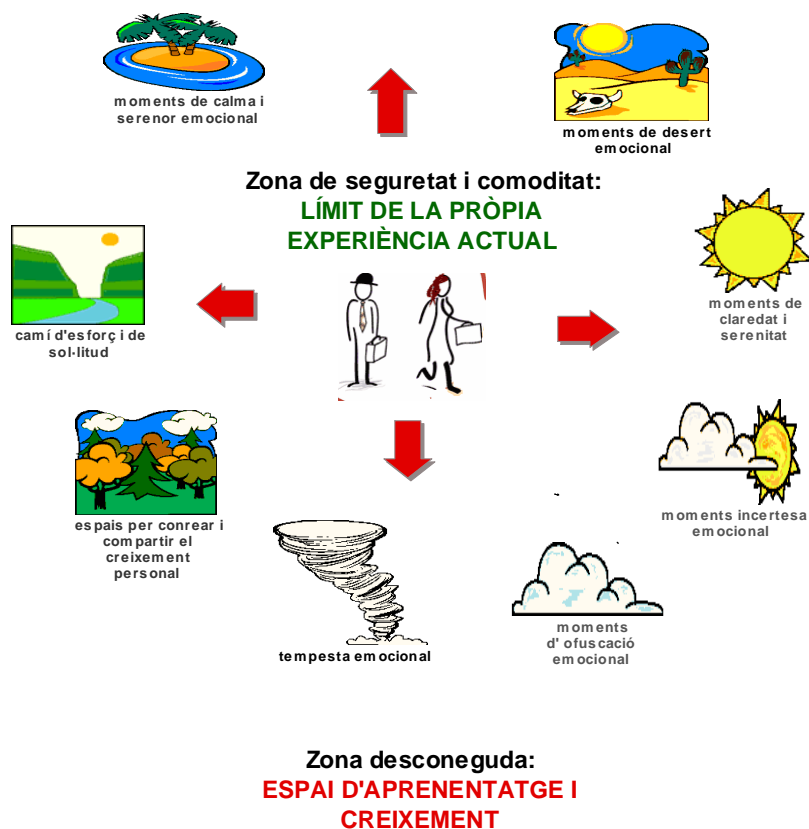


Figura 1

2.6.9.2.EL CLIMA EMOCIONAL

*De tan veloç,
aquest món no commou.*

Miquel Martí i Pol

El clima emocional configura la nostra resposta respecte a nosaltres, als altres i al món. És el conjunt d'emocions, sentiments que donen un color i una intensitat al nostre voltant. El resultat d'un bon clima emocional està en funció dels factors que hi influeixen.

Factors que afavoreixen l'**escalfament emocional global**:

- canvi constant
- excés de demandes
- ritmes desadaptatius
- immediatesa / ritme ràpid vers tendresa
- envair el territori emocional de l'altre
- sobresaturació d'informació
- relacions desadaptatives

Aquests factors condicionen el paisatge intern de cada persona i acaba afectant el seu estat d'ànim i les seves accions fruit del contagi emocional, que segons la font emocional d'on prové esdevindrà sostenible o insostenible. Es produeix, aleshores, **la contaminació emocional**. La contaminació emocional es dona des de dues vessants:

- El que jo emeto fruit del meu clima personal, del meu estat d'ànim.
- El que els altres m'ofereixen, com ho rebo, com ho tramito com ho accepto o no. És l'impacte que tot plegat té en el món i en les nostres relacions.

2.6.9.2.1. La contaminació emocional

La contaminació emocional interna davant de l'externa

El malestar es reflecteix a l'exterior, condicionat per la percepció personal amb què hom mira la realitat. En funció del propi mapa mental, això fa que es projecti en l'expressió corporal, el to de veu, la mirada.

El no coneixement i reconeixement de determinades emocions ens produeixen estats interiors d'insatisfacció, frustració, abatiment, agressivitat, pensaments persecutoris, desconfiança que

s'expressen a través dels nostres comportaments amb accions com mala cara, expressió corporal, coacció, victimisme, menyspreu, violència, llençar rumors, xantatge emocional, etiquetatge, acomodar-se en la queixa, omissió d' allò que cal dir. Són informacions que donem als altres com a indicadors de com volem ser tractats.

La contaminació emocional externa davant de l'interna

El malestar emocional de les persones que ens rodegen influeix provocant la pèrdua de serenor. Cal posar atenció o preguntar-se: **A qui dono aquest poder?**

Davant situacions difícils es recorre a la solució més fàcil o a allò què fa el nostre entorn per aconseguir l'acceptació del grup. En aquest moment se cedeix el control de les nostres accions i decidim acceptar els valors externs afavorint la introjecció dels altres a la nostra manera de ser i d'actuar. Per en Victor Frankl⁴⁴ " *l'home pot ser despullat de tot excepte dona cosa: la darrera de les llibertats humanes, la llibertat d'escollir l'actitud que hom vol adoptar en qualsevol conjunt de circumstàncies i d'escollir el seu propi camí.*

El bon clima emocional té a veure amb la serenitat, la tendresa, el respecte dels *tempos per* tal d'aconseguir l'harmonia i l'empatia.

Les emocions s'han de viure, s'han d'expressar fent un ús que ens vagi a favor i no malmeti les relacions que volem preservar, ni danyin les persones que menys tenen a veure. No es pot guardar l'energia emocional en l'interior, ja que amb el temps es converteix en **escombraries innecessàries**⁴⁵ que acaba generant **subproductes tòxics** altament contaminants (font 5) afectant el propi projecte de vida així com la relació amb els altres. *Allò que no se soluciona, es repeteix* ens diu Erich Fromm.

pensaments contaminants	emocions contaminants	comportaments contaminants
<ul style="list-style-type: none">- etiquetatge- generalitzar- " hauria de.."- raonament emocional " penso que..."- personalitzar els esdeveniments.- magnificar/minimitzar.- conclusions precipitades- filtratge mental negatiu- pensament del tot o res.	<ul style="list-style-type: none">- rancunia- ressentiment- odi- malhumor- ràbia- desànim- culpabilitat- desesperança- frustració	<ul style="list-style-type: none">- coacció/ obligació- queixar-se a qui no per toca-victimisme- llançar rumors- xantatge emocional- etiquetatge- crits- insults- allò que no es diu- crítiques

Font 5: Grup de Formadors en Training Ecologia Emocional 2008-09. Fundació Àmbit

⁴⁴ Franckl, Victor.(1999). *L'home en busca del sentit*. ED Paidós

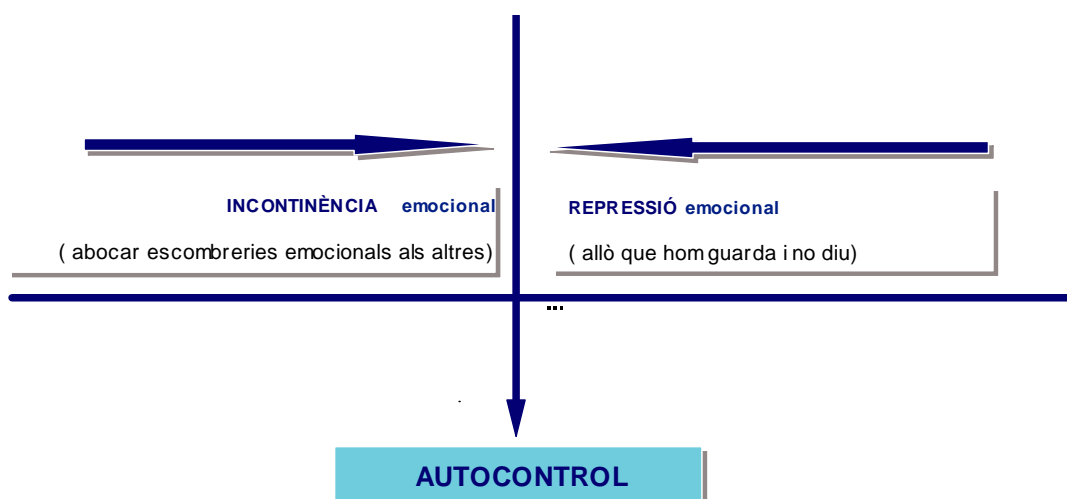
⁴⁵ Quelcom innecessari i del que cal desprendre's abans que s'acabi podrint i contamiini tot el seu voltant.

2.6.9.2.2. La isostàsia emocional o el camí del centre

Trobar el punt mig, el camí de l'equilibri és adonar-se que és legítim sentir emocions contraposades. Es tracta de donar-se permís per sentir-les, aprendre de la informació que ens proporcionen cap a la direcció adequada aportant coherència al projecte de vida de cadascú. És el moment de fer l'autorregulació que ens permet mantenir-nos en equilibri respecte a la nostra interacció amb l'entorn. Aprendre a fer **l'escàner emocional** és aprendre a destriar la gamma i tons emocionals que configuren el paisatge interior i es troben caòticament *entretrenats* intentant trobar una sortida. Amb la *paraula justa* podem fer emergir les emocions i sentiments i aconseguir un bon **drenatge emocional** a fi de recuperar el benestar.

“ Tenim un conflicte, atès que desitgem coses contraposades. Escoltar i callar. Saber i silenciar. Ara bé, la vida sempre és així, no és cert? Anomenem vida al complex equilibri que neix del xoc entre contraris. La realitat és sempre paradoxal. Les coses es defineixen per allò que són, però també per allò que no són. La llum no s'entén sense l'obscuritat, el masculí sense el femení, el ying sense el yang ni el bé sense el mal”. Rosa Montero⁴⁶

L'autocontrol (font 6) és el camí de l'equilibri o la isostàsia emocional que permet el benestar personal i afavoreix un clima de benestar sostenible.



Font 6: Grup de Formadors en Training Ecologia Emocional 2008-09. Fundació Àmbit

⁴⁶ Montero, Rosa.(1998) *La hija del caníbal*. Ed Espasa

2.6.9.3.LES ENERGIES EMOCIONALS

*Quan hem de fer una elecció i no la fem,
això ja és una elecció.*

W. James

La capacitat d'automotivar-se és essencial per motivar. Els motius pels quals ens movem depenen de cada persona, del nostre equipatge vital. Depèn de com les prioritzem esdevindran accions o inaccions que afavoriran o no l'adaptació.

Quines energies ens mouen?

Si volem tenir el control de tot, dedicant esforços a allò que no depèn d'un mateix, i les relacions que escollim ens xuclen l'energia i ens condicionen i ens envoltem estem fent un mal ús de l'energia vital que conjuntament amb el nostre sistema de creences aconseguim connectar-nos a fonts d'energia no sostenible i altament tòxica (quadre 4).

2.6.9.3.1.Energies no sostenibles i emocionalment tòxiques



Quadre 4

Insatisfacció

El hombre desdichado busca un consuelo en la amalgama de su pena con la pena de otro.

*Milan Kundera*⁴⁷

Per satisfer necessitats i/o desitjos. S'entén com a *necessitat* quelcom bàsica per viure segons la piràmide de necessitats bàsiques de A. Maslow, *el desig* com quelcom que hom té ganas d'adquirir, aconseguir, posseir. El desig no respon a una necessitat bàsica.

Sovint es confon el què es desitja amb el què es necessita fent que el nostre paisatge emocional s'enterboleixi i dóna com a resultat la perpètua frustració.

Els docents projectem els nostres desitjos i expectatives (fruit de la pròpia cartografia mental adquirida) de com ha de ser l'alumnat a l'aula, com s'ha de comportar, què cal que sàpiga, com hauria de ser la família ... i ens oblidem que té el seu propi mapa mental i, per tant, el què el mou actuar, a sentir, a necessitar. Saber què necessita l'alumnat, què el motiva, a quin tipus d'energia emocional es connecta, quin tipus d'intel·ligència el fa més capaç i més competent és cabdal per evitar *burn-out* (síndrome del docent cremat). Escenes de joguines i videojocs arraconats amb rapidesa per donar pas a un altre i més novedós maquinari són símptoma més que evident de la insatisfacció en la qual els adults decidim instal·lar-los, de vegades de manera inconscient. Quan els preguntes si realment la necessiten, la resposta és "no, però..." a l'igual que ho és el motiu de posseir-la: "tots la tenen, i jo no volia ser l'única que no la tingues."⁴⁸

Obligació o coacció

No tenía miedo a las dificultades: lo que la asustaba era la obligación de tener que escoger un camino. Escoger un camino significaba abandonar otros.

Paulo Coelho

Realitzar un acte en contra de la voluntat es relaciona amb un sentit de responsabilitat mal entès. L'obligació no és creativa, té resultats desastrosos, ja que desequilibra l'harmonia d'una comunicació que conjuntament amb el factor temps, pot convertir-se en ressentiment.

Quan obliguem a fer quelcom a un infant o a un altre adult sense cap raonament, la resposta que s'obté és el rebuig i la ira vers a la pròpia obligació i no cap a la persona que obliga a fer-la. Aquest matís és important perquè l'adult no personalitzi el comportament de rebuig.

⁴⁷ Kundera, Milan (1929 -) escriptor

⁴⁸ Resposta donada per una alumna de 2n de Primària a la pregunta " quin ha estat el motiu de comprar-te la Play Station?"

Culpa

*La persona que sent més culpa
no podrà sentir felicitat o bona salut.*

Albert Ellis⁴⁹

Cedir el control de la responsabilitat de l'impacte de la acció o *no- acció* crea malestar. Per reinstaurar l'equilibri intern, cal recorre a l'*autoengany*: creure que és l'altre, la font de la pròpia insatisfacció. La culpa és passiva.

Ansietat

*L'ansietat no exhaureix les angoixes del futur, sinó
que solament esgota la força del present.*

Charles H. Spurgeon⁵⁰

Viure en un permanent estat d'impaciència i precipitació en els ritmes de comunicació ens fa viure els esdeveniments com una amenaça, i obliga la ment a cercar de forma obsessiva una sortida, obviant les informacions i senyals d'alerta. Quan el cervell emocional pren el control, el cervell racional queda bloquejat i resta possibilitats a l'acció coherent i meditada. Sortir de la *zona còmoda* suposa haver de revisar creences ancorades convertides amb rutines i hàbits de vida, implica qüestionar-se el projecte de vida, el grau de satisfacció o insatisfacció aconseguit, suposa fer *neteja relacional*. Decidim viure mancats de confiança en nosaltres mateixos, controlar de forma aferrissada la pròpia vida i la dels altres, sentir-nos "indispensables" encara que el preu que se'n pagui sigui un patiment profund.

Enveja

Ningú que confii en sí mateix, enveja la virtut de l'altre.

Ciceró

La no-acceptació d'un mateix per la pròpia inseguretats i desconeixement de les capacitats, recursos personals, de possibilitats i limitacions, porta a desitjar ser qui no som. Obliga a anar constantment amb una careta per ser acceptats socialment i utilitzar la crítica, la burla, l'etiquetatge per agredir l'altre. Estar constantment fingint suposa un desgast d'energia emocional considerable. Reprimir la indignació, la ira, la frustració que provoca la felicitat, l'èxit dels altres aboca a viure en el descontent i en la infelicitat permanent puix obliga estar pendent de les conductes dels altres. L'enveja es manifesta quan se sent l'amenaça o el perill de perdre l'estatus o el territori, el vincle amb l'altre o la pròpia supervivència.

⁴⁹ Ellis, Albert. (1913-2007). Psicòleg clínic impulsor de la Teràpia Racional- Emotiva Conductual

⁵⁰ Spurgeon Charles H.(1834-1892) Escriptor.

Gelosia

*No existe gloria más grande que el amor,
no existe castigo más grande que los celos.*

Lope de Vega

Neix de la creença de posseir, de la inseguretat i de la baixa autoestima. La manca de generositat fa sentir a l'altre com un rival i tendeix a comparar-se. Es té una percepció de la propietat mal entesa.

Por

*Si estiguessis lliure de tota por, saps què succeiria?
Faries exactament allò que vols fer.*

Krishnamurti

Ningú qüestiona que la por és una emoció primària que informa i alerta a fi de prevenir d'un perill o de la possibilitat de patir-lo. Aprendre a gestionar-la de forma ecològica permet treballar la seguretat en un mateix, cedint el control de tot i el despreniment, ser conscients de les limitacions i descobrir les potencialitats.

Veure-la com una oportunitat o com un entrebanc depèn de l'actitud i els recursos interiors marquen la diferència en la nostra forma de viure la pròpia realitat.

La por es projecta no solament en l'interior sinó que cada vegada agafa més dimensió global. És un constructe social après en l'entorn humà.

Vergonya

*La culpa dice: cometí un error,
la vergüenza dice: soy un error.*

Bradshaw

És una de les emocions més difícils d'admetre i una de les més limitants. La vergonya és una constructe social, s'aprèn en funció de l'entorn històric, social, cultural, econòmic que hom viu. La nostra societat és competitiva, ens empeny des de ben petits a conviure amb valors com la bellesa, la força, l'erotisme, la sensualitat, l'intel·lecte, ens marca el camí per sentir *seguretat*. Estar constantment pendent del judici dels altres i de la seva aprovació suposa un impacte emocional alt que té com a conseqüències minar l'autoconcepte i l'autoestima la qual cosa genera frustració que pot conduir cap a comportaments d'agressivitat, l'automenyspreu.

Queixa

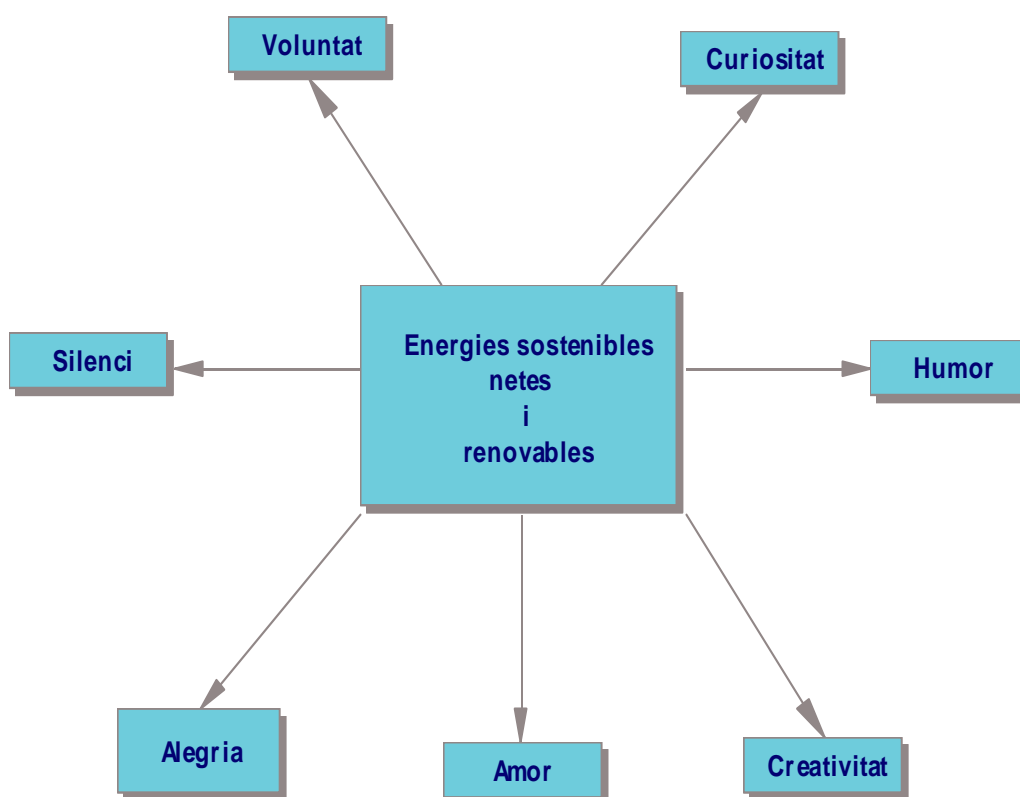
*Quando apuntas con un dedo,
recuerda que los otros tres dedos te señalan a ti.*

Proverbio Inglés

L'esperit de millora implica un canvi, una transformació que sovint *no* estem disposats a fer, aleshores optem per quedar-nos en la *zona còmoda, de seguretat, en territori segur* per por a perdre allò que creiem posseir, allò que creiem que ens pertany. Posem límits i creem barreres limitants que no deixen créixer. Una d'aquestes barreres és la queixa. Ve generada per la incapacitat de voler assumir la responsabilitat de cercar quelcom que considerem que és millor. És un contaminant emocional altament tòxic així com una fuga d'energia que no ens podem permetre.

"Necessitem controlar l'home demens per exercir un pensament racional, argumentat, crític, complex. Necessitem inhibir en nosaltres allò que demens té d'assassí, de malvat, d'imbècil. Necessitem saviesa que demana de nosaltres prudència, templança, mesura, despreniment."⁵¹

2.6.9.3.2. Energies emocionals netes i renovables



Quadre 5

⁵¹ Morin, Edgar; citat per Soler & Conangla (2004)

Creativitat

*El propòsit de l'educació
és convertir una ment buida en una ment oberta.
M. Forbes*

*L'individu creatiu és capaç de qüestionar
les suposicions que la resta acceptem.*

John W. Gardner

L'actitud consisteix en donar-se compte i actuar. És un acte estimulant que precisa d'un *estat de present continu* que cerca les solucions més òptimes.

Amor

Si deseamos aprender a amar debemos proceder en la misma forma que lo haríamos si quisiéramos aprender cualquier otro arte, música, pintura, carpintería o el arte de la medicina o la ingeniería. Segons Erich Fromm⁵² és el *motor* que impulsa qualsevol acte fet des de la voluntat. Aquest concepte inclou coneixement - cal conèixer el què s'estima - cura del que s'estima, respecte i responsabilitat, disposició a donar resposta a les necessitats d'un altre des de la voluntat.

Alegria

*Escollim els nostres pesars i les nostres alegries
molt abans que les experimentem.*

Khalil Gibran⁵³

Apreciar i valorar les coses positives ens aporta qualitat de vida i millora la relació amb els altres. *Per conrear alegria, cal sembrar llavors de l'observació, la curiositat, l'interès⁵⁴.* És una emoció de fàcil contagi. L'alumnat que treballa des d'aquesta emoció és més propens a eliminar l'angoixa, treure's la inquietud cap a l'aprenentatge, evita l'avorriment, afavoreix el bon clima de treball, decreix l'escalfament emocional de l'aula.

Curiositat

*Per als esperits grans i generosos,
la curiositat és la primera i la darrera passió.*

Proverbi xinès

El fet de preguntar, indagar, esbrinar, cercar ens porta a explorar territoris incerts i desconeguts que poden provocar incomoditat i, fins i tot, desassossec, però són necessaris per no quedar-se en la rutina i automatitzar-la.

⁵² Fromm Erich(1975). El Arte de Amar. Ed Paidós

⁵³ Gibran Khalil. Pintor, poeta, assagista libanès

⁵⁴ Soler, Jaume i Conangla, M. Mercè.(2004) L'Ecologia Emocional. Ed Amat p. 164

Silenci

*Los silencios no prestan testimonio contra sí mismos.
Después del silencio,
Lo que más se acerca a expresar
lo inexpresable es la música.*

Aldous Huxley

El silenci és una energia neta, renovable i necessària. El seu conreu ens aporta serenitat, pau i ens obre les portes de la ment. Ens predisposa al coneixement. Entrenar en el silenci implica retrobar-se amb un mateix, significa reflexió, escoltar-se, descansar i comunicar. Professorat i alumnat hem de connectar-nos amb aquesta energia inesgotable per trobar el benestar interior. Potenciar els espais de silenci on la ment i l'afectivitat troben el seu equilibri i harmonia és facilitar espais de plenitud. [...] *tret del silenci/ què hi ha de més pròxim a la plenitud/que l'amor?*, descriu brillantment en Miquel Martí i Pol ⁵⁵

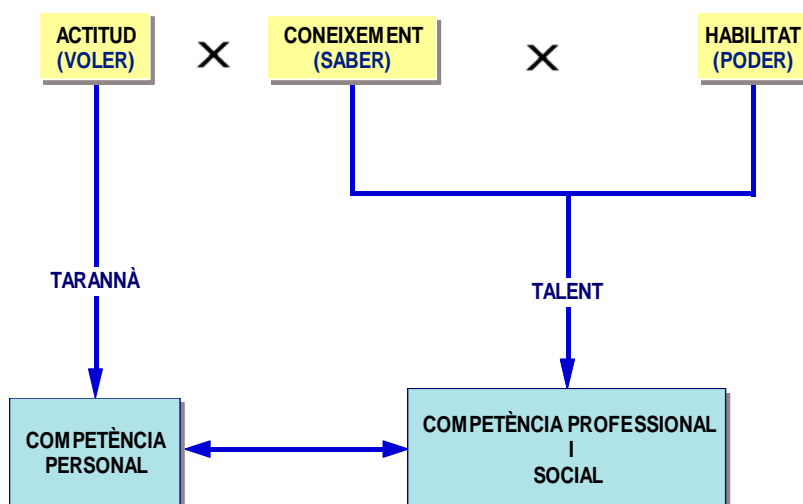
Voluntat

*La paraula VULL és als llavis de quasi tothom,
també al cor de bastants però a la voluntat de molt pocs.*

Jean Baptiste Lacordaire

La voluntat implica compromís i el compromís suposa responsabilitat: sentit del deure, ordre, necessitat d'assolir objectius, autodisciplina. Si el compromís no és coherent amb el propi plantejament vital, l'energia que se'n deriva va encaminada a destruir: desànim, avorriment, apatia.

La voluntat i la responsabilitat treballant sincrònicament creen sinèrgies que ens predisposen a aconseguir qualsevol objectiu que ens proposem, fent-nos capaços de sortir de situacions adverses, de conflictes, de joc de tensions.



Esquema 2

⁵⁵ Martí i Pol, Miquel citat a Soler, Jaume i Conangla, M. Mercè. (2004: 187)

L'esquema anterior⁵⁶ posa de manifest que el talent fruit del coneixement i de l'habilitat ens fa competents professionalment i socialment per desenvolupar un rol, però sense el tarannà necessari, és a dir, sense la competència personal no pot haver-hi equilibri ni harmonia.

De tothom és sabut que alumnes brillants, amb bones notes, amb bones capacitats però amb poques o escasses competències personals esdevenen alumnes desadaptats, amb dificultats de relacionar-se que a llarg termini poden esdevenir adults amb capacitats professionals sobradament demostrades, però sense capacitat de lideratge. Igualment passa amb adults amb força talent (competència professional i social), però mancats del tarannà (competència personal) necessari per transmetre credibilitat i valors a través de l'acció.

Humor

El sentit de l'humor és una de les armes amb les quals l'ànima lluita per la seva supervivència.

Viktor Frankl

És una eina útil per transformar relativitzar les situacions que per sí mateixes produeixen impotència i desesperació. És en element de resiliència o resistència al patiment. Estudis immunològics demostren l'efecte terapèutic de la riulla que augmenta el sistema de defenses en situacions de caos emocional.

Beneficis de l'humor:

- ➔ Efectes positius en el sistema cardiovascular.
- ➔ Relativitza situacions tenses o dramàtiques.
- ➔ Augmenta la capacitat creativa i d'adaptació als fets insòlits.
- ➔ Flexibilitza la ment d'idees rígides i immobilistes.
- ➔ És una bona vitamina emocional.

Viure en una societat contaminant no vol dir que ens haguem de contagiar i filtrar les escombraries emocionals dels altres. Cal potenciar un contra model de persona que es posicioni en la tria de conductes, d'entorns sostenibles perquè els recursos interns siguin sòlids i forts. No s'ha de dependre dels altres sinó de les pròpies energies.

L'acció ajuda a modificar el clima emocional. Cal apassionar-se i deixar-se fluir⁵⁷ per connectar-nos a energies sostenibles.

⁵⁶ Rovira, Àlex. Conferència *La Bona Vida*. II Jornades de la Fundació Àmbit. Vull la Motiv- acció. 13 i 14 de març 2009

⁵⁷ Resum del capítol *estimular las emociones positivas*. Punset, Elsa. (2008) *Brújula para navegantes emocionales*. Ed Aguilar pp. 179-186 Csikszentmihalyi. Professor de psicologia. Centra la seva investigació en **l'individu positiu**. Creu que la persona quan està totalment involucrada en una activitat que li demana concentració i alhora li proporciona plaer es troba un estat de **fluïdesa** flow (fluir). Aquest estat de fluïdesa, segons l'autor, pot ser controlat posant-se reptes assequibles que li permetin aprendre a ordenar la informació que entra conscientment i millorar d'aquesta manera la qualitat de vida. Es pot considera que el flow és universal i es pot experimentar independentment de la cultura, classe social, gènere, edat, coeficient intel·lectual i activitat realitzada, però segons Csikszentmihalyi la intensitat del flow La satisfacció dóna significat al què fa, és més productiu, demostra més autocontrol, creativitat, talent resiliència, afrontament, empatia, coratge, saviesa, i amor.

2.6.9.4. ELS VINCLES

*Benaventurats aquells que somien somnis
i estan disposats a pagar el preu de fer-los realitat.*

Cardenal Suenens

El vincle és necessari en el nostre projecte vital. És el nexa afectiu que ens lliga amb els altres. Des del naixement ja s'estableix el primer vincle maternofilial que va ampliant-se en funció de les diferents relacions que construïm al llarg de les etapes de la vida i dels contextos on es donen: llar d'infants, escola, institut, al carrer.

Els vincles ens uneixen als altres i donen un significat de pertinença. Necessitem sentir-nos reconeguts per l'altre. El context i la naturalesa de cada relació esdevé una estructura pròpia, un estil relacional propi que sol transferir-se a les noves relacions. *El valor de las cosas y las personas depende de las relaciones de unas con las otras, de los tiempos, las circunstancias, de su necesidad, de los caprichos e intereses, afirma José Antonio Marina*⁵⁸

La relació que establim amb nosaltres mateixos ens dóna la informació més bàsica per al desenvolupament de la seguretat i identitat personal, la de saber que som acceptats. Els vincles són ponts que ens uneixen als altres i al món, expressem qui som, què pensem i què sentim.

Des de la responsabilitat personal hem de fer-nos conscients quin tipus de vincles establim, quines relacions ens alliberen: relacions de confiança, de respecte, d'humilitat, i quines ens oprimeixen: relacions de poder, de dependència, de submissió. L'ecologia emocional proposa mantenir la **distància adequada** com la forma adaptativa més ecològica que ens permet establir contacte amb l'altre sense que suposi envair o sentir-se envaït en el propi espai, evitant adoptar conductes d'atac o de defensa vers els altres.

Cadascú determina quina és la distància adequada respecte a l'altre. Com es pot saber, doncs? Quan sentim desassossec, ens sentim ferit, atacats, és el moment d'establir aquesta distància. Arthur Schopenhauer⁵⁹ ens descriu en la metàfora dels eriçons quina ha de ser la distància adequada per aconseguir l'equilibri relacional.

“En una nit fosca i freda, alguns eriçons van descobrir que si s'ajuntaven passaven menys fred. Es van anar ajuntant cada cop més, però eren eriçons i es punxaven els uns als altres. Espantats es van tornar a apartar. En separar-se, van lamentar haver perdut

⁵⁸ cita de Marina, José Antonio al llibre de Soler, Jaume i Conangla, M. Mercè. (2007) *Sin Ánimo de ofender*. Integral p. 120

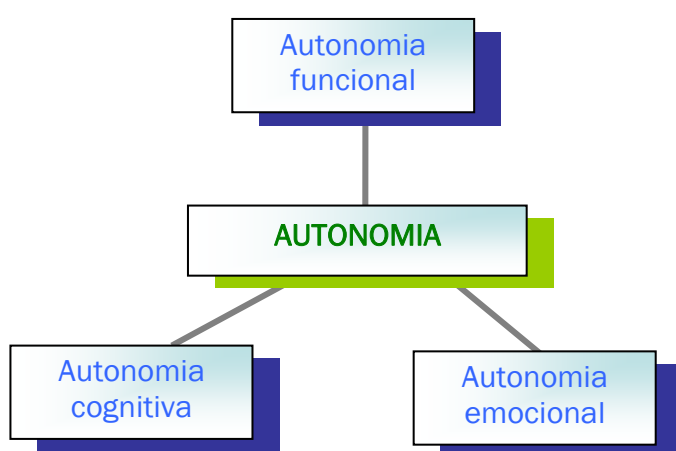
⁵⁹ Schopenhauer, Arthur. – *Los designios del destino : dos opúsculos de Parerga y Paralipómena*. – (1994) Tecnos,

l'escalfor, per altra banda, tenien por de punxar-se. Al cap d'una estona, vençuda la por, es van tornar a ajuntar, però una altra vegada es van tornar a punxar. Així van continuar una bona estona, fins que van trobar la distància que els permetia donar-se escalfor sense fer-se mal".

2.6.9.4.1. Principis de la gestió ecològica de les relacions

Primer principi: AUTONOMIA PERSONAL

Ajuda't a tu mateix i tots t'ajudaran. Nietzsche



Esquema 3

Autonomia no vol dir autosuficiència, individualisme ni aïllament.

Educar per a l'autonomia personal és educar cap a la responsabilitat personal. Educar *en* l'autonomia i *per* l'autonomia no equival a educar en el *laissez faire* sinó un esforç constant que cal anar conquerint des del moment que es neix. Per a l'Ecologia Emocional l'autonomia és *la capacitat d'actuar sobre la pròpia vida de forma lleial amb un mateix-*

d'acord amb el nostre pensar, sentir i escala de valors passant a ésser la pròpia autoritat de referència- sense dependre de l'altre i sense afirmar-nos en una constant oposició a l'altre⁶⁰.

Crear entorns potenciadors d'autonomia és el repte de l'adult vers l'infant, però requereix un esforç i de treball educatiu. Es tracta de guiar l'infant de la dependència funcional, cognitiva i emocional (esquema 3) cap a la construcció de la pròpia identitat tot ampliant territori, superar les dependències i les actituds d'expectatives utòpiques respecte els altres. *L'autonomia no s'aconsegueix sense esforç i requereix d'una inversió energia emocional i de treball educatiu. És sens dubte, una conquesta que implica treballar de forma sincrònica tres àmbits⁶¹.*

L'autonomia funcional fa referència a la capacitat de donar resposta i satisfer les pròpies necessitats bàsiques així com saber moure's en l'entorn social i cultural sense dependre d'altres. Orientar-se i organitzar-se de forma adaptativa.

⁶⁰ <http://www.fundacioambit.org/Publicacions/Articulos/Educacio/Catala/Costruir%20la%20autonomia%20personal.pdf> [consultada 12-09-08]

⁶¹ <http://www.fundacioambit.org/Publicacions/Articulos/Educacio/Catala/Costruir%20la%20autonomia%20personal.pdf> [consultada 12-09-08]

L'autonomia cognitiva permet donar significat a la informació que en part ve donada per les emocions que, alhora, estan lligades a situacions, persones i esdeveniments. En altres paraules, intentar donar el màxim d'eines perquè cadascú de nosaltres, adults i infants, les pugui incorporar en el seu mapa mental que li permetin flexibilitzar i defugir d'ambigüitats ofegant els altres amb les seves demandes:

- capacitat de relacionar
- capacitat de qüestionar
- capacitat de dubtar
- construcció d'un sentit moral
- capacitat d'analitzar
- capacitat de seleccionar
- prioritzar i fer eleccions intel·ligents
- acceptar el canvi i la incertesa
- triar la millor resposta
- passar a l'acció creativa

L'autonomia emocional ens aporta dades significatives sobre com ens relacionem amb nosaltres mateixos, amb els altres i amb el món. Saber què sentim, saber traduir la informació que ens proporciona i saber gestionar-ho per aconseguir un benestar personal i un equilibri. Engloba entre altres les següents competències:

- Consciència emocional
- Autoconeixement
- Gestió emocional
- Confiança
- Autoestima
- Creació de vincles adaptatius
- Capacitat de tallar amb vincles emocionals desadaptatius, agressius i insans
- Capacitat d'empatia
- Capacitat de canalitzar l'energia emocional de forma creativa

Quan no volem ser ferits ens distanciem dels altres fins al punt de desvincular-nos afectivament i conduint-nos a la soledat. Es tracta del *desarrelament emocional*. En el lloc de treball sovint es tria mantenir-se a distància per evitar sentir-se agredit i agredida per les paraules, pels comportaments dels altres. De vegades és tanta la distància que hi ha d'uns respecte dels altres que no hi cap l'espai/territori de relació. A l'alumnat li passa quelcom semblant, a l'aula hi ha alumnat que passa desapercebut, es manifesta desconnectat de la

resta, o no vol construir relacions amb els altres bé perquè anteriorment s'ha sentit ferit, bé perquè no és capaç d'establir relacions adaptatives que li aportin benestar.

En contraposició, es pot cedir el control de les decisions, dels comportaments en els altres amb l'objectiu d'aconseguir l'acceptació, i sentir-se integrats en el grup de relació passant a dependre de l'altre per poder mantenir aparentment un cert equilibri.

Es cau en *la dependència emocional* quan hom cedeix el control als altres. Deixa que sigui l'altre que prengui la iniciativa. Es creen lligams de dependència quan es necessita l'opinió de l'altre, quan no s'és capaç de defensar el què es creu per por a no ser acceptat, quan és més còmode que sigui l'altre qui esculli per un mateix, quan no s'és capaç de qüestionar si les decisions que es prenen, malgrat siguin consensuades, convenen o no o van contra els propis principis o valors morals i professionals.



Font 7: Grup de Formadors en Training Ecologia Emocional. Fundació Àmbit

Entre els adults, també, se sol adoptar el rol paternalista i *salvador de...* quan realitzem tasques que no ens pertocuen de l'altre tot creient que els fem un favor, en sentim més *vinculats* a l'altre, sense adonar-nos que el que estem ajudant a construir és una xarxa de dependència i *aferrament* insana i gens creativa desenvolupant entorns de treball i convivència opressors, constrictors, irrespectuosos dels quals és oportú i prescriptiu defugir-ne. Com ho explica l' anònim, *amb el temps aprens la subtil diferència que hi ha entre prendre una mà i encadenar una ànima.*

La sobreprotecció, el paternalisme solen potenciar actituds passives, punitives, dictatorials, autoritàries que impossibiliten cap mena de creixement personal.

Demandar ajuda quan la necessitem es haver pogut connectar amb els nostres límits i és un reconeixement de l'altre:

"Un niño trataba en vano de levantar una piedra enorme. Al pasar frente a él, su padre se detuvo a observar sus esfuerzos. Finalmente le preguntó:

- *¿Está empleando toda tu fuerza?*
- *Sí – contestó el niño exasperado. No, no lo estás haciendo – dijo el padre, sin inmutarse -, porque no has pedido que te ayuden*⁶²

⁶² Soler, Jaume i Conangla, M. Mercè (2008). *Ámame para que me pueda ir*. Ed RBA. p. 221

Crear entorns adequats on educar en l'autonomia és el llegat dels adults cap als infants. Entorns on es respectin els espais individuals i de nutrients emocionals amb la finalitat de poder teixir vincles relacionals amb els altres sense estancar, ofegar o convertir l'altre en un mitjà per pròpia finalitat.

Segon principi: LA PREVENCIÓ DE DEPENDÈNCIES

No facis pels altres allò que poden fer per si mateixos. Bhagavad Gita

Avançar-se als desitjos dels altres a més de ser una falta de respecte, és no reconèixer els recursos i potencialitats que tothom té.

Sovint amb actituds sobreprotectores no ajudem a desenvolupar les capacitats dels qui ens envolten. Només aconseguim teixir relacions dependents, per exemple, tot allò que es fa a un infant que ell podria fer per ell mateix és un obstacle per al seu aprenentatge, assenyala Maria Montessori⁶³.

És senyal de respecte *deixar de fer* i *deixar ser*. Permetre que cada persona respongui en funció a les seves capacitats, fomenta l'actualització de les seves competències. *La generosidad bien entendida es dar y hacer aquello que el otro necesita, para que no nos necesite. Lo contrario, sólo crea muletas.*⁶⁴

Assumir les conseqüències dels seus actes, és ensenyar-los a assumir la conseqüència de la seva llibertat.

Tercer principi: BOOMERANG O DE LA CORRESPONDÈNCIA

Tot el que fas als altres, també t'ho fas a tu mateix. Erich Fromm

Si no t'agrada el que reps, pren atenció al que emets. Tot allò que fem o deixem de fer té un impacte del qual en som responsables. Cal estar atents al que emetem, ja que ens ve retornat. La nostra construcció personal té lloc a partir de la nostra interacció amb els altres. Allò que sembrem en les nostres relacions acaba retornant.

⁶³ metgessa i pedagoga

⁶⁴ Íbid, p. 224

Aquest principi pot afavorir que el clima emocional en el que convivim sigui agradable o desagradable. Condiciona el benestar d'una relació. La generositat i el respecte que ens permetem amb nosaltres mateixos és el que rebem dels altres. Ensenyar els infants a ser generosos i respectuosos amb ells mateixos suposa crear ponts de respecte i generositat que reverteixen en la construcció de vincles basats en la reciprocitat.

Quart principi: RECONeixEMENT DE LA INDIVIDUALITAT I DE LA DIFERÈNCIA

**No facis als altres allò que vols per tu, perquè poden tenir gustos diferents.
Bernard Shaw**

Ningú serveix per tot. Tothom serveix per alguna cosa. És el principi del respecte a la diferència i de reconeixement l'empatia.

“En una ocasió, una maestra de escuela de Detroit le pidió a Stevie Morris que le ayudara a encontrar aun ratoncito que se había escapado en la clase. Stevie Morris era ciego pero, como para compensar su ceguera, la naturaleza le había dotado de un par de oídos extraordinarios. Sin embargo, hasta ese momento nadie, salvo la maestra, había prestado la menor atención a este don. Todos habían preferido fijarse y compadecerse de su ceguera.

Esa ocasión fue la primera en la que Stevie sintió que se apreciaba su oído. Ese acto recordaría años más tarde- fue el hecho que cambió su vida. Desde aquel entonces, desarrolló su don del oído hasta convertirse, bajo el nombre artístico de Stevie Wonder, en uno de los grandes músicos populares de la década de los setenta.”⁶⁵

La diferència és font d'enriquiment personal si ens mantenim oberts i estem disposats a aprendre de l'altre. Com afirma Richard Boyatzis ⁶⁶: [...] *es imprescindible esa sintonía con los otros, porque en este mundo no conseguirás nada solo, al menos nada importante. Así que tus esfuerzos tienen que ir dirigidos no tanto a saber más que los demás, sino a aprender con ellos.*

Reconèixer l'altre demana esforç, tenir cura i observació. Evitar condicionar amb els nostres judicis i visions de la realitat parcel·lada el mapa mental de l'altre, en altres paraules, *l'equipatge de l'altre no és el que jo crec.*⁶⁷ En paraules d'Erich Fromm, [...] *entre no sàpiga que necessiten una planta, un animal, un infant, un home, una dona, i mentre no em desprengui d'allò que em figuro que és millor per a l'altre i del meu desig de controlar-lo, el meu amor serà destructiu, un petó de mort.*⁶⁸

⁶⁵Íbid, p. 230

⁶⁶ psicòleg, professor i escriptor. Article publicat a *La Contra de la Vanguardia* el 13-10-2005

⁶⁷ citat a Soler & Conangla (2004)

⁶⁸ Fromm, Erich. *Ética y psicoanálisis*

Cinquè principi: DE LA MORALITAT NATURAL

No facis als altres allò que no vols que et facin a tu. Confuci

És un principi comú a la humanitat sencera. Tota la humanitat, sense excepció, coincideix⁶⁹

No Volem

- ésser controlats
- invasió del propi espai emocional ni físic
- intimidació
- escridassades
- maltractament
- judicis
- ser ignorats
- menyspreu
- ésser utilitzats
- infravaloració
- tortura física, psíquica i emocionalment

Volem que

- ens deixin expressar
- ens reconeixin
- ens estimin
- ens parlin dolçament
- ens tractin amb respecte
- ens escoltin i acceptin
- ens tinguin en compte
- ens valorin
- ens ajudin
- ens valorin
- ens consideren com a persones úniques

Sisè principi: LA COHERÈNCIA O DE LA AUTOAPLICACIÓ PRÈVIA

No podràs fer ni donar als altres allò que no ets capaç de fer ni donar-te a tu mateix.

Qui vulgui tenir cura d'un altre ha de respectar-se a si mateix. No podem donar als altres el que no som capaços de donar-nos a nosaltres. *Ser capaç de donar-se atenció a un mateix, es requisit previ per a tenir la capacitat de donar atenció als altres; sentir-se bé amb un mateix és la condició necessària per a relacionar-se amb altres, assenyala Erich Fromm.*⁷¹

D'aquest principi se'n desprèn⁷²:

⁶⁹ Material del Training en Ecologia Emocional 2008-09. Fundació Àmbit.

⁷¹ Íbid, 135

⁷² Material del Training en Ecologia Emocional 2008-09. Fundació Àmbit.

- Apostar per la vida.
- Respectar-se com a persona.
- Valorar-se un mateix.
- Utilitzar la paraula i l'acció de forma honesta.
- Actuar guiats per la ètica personal.
- Mantenir el clima emocional interior lliure de contaminació.
- Respectar els espais interiors i exteriors.
- Tenir cura del creixement d'allò que hem ajudat a néixer.
- Revisar les pròpies creences i valors i com ho apliquem a la vida.
- Ser honestos amb nosaltres mateixos.

Setè principi: LA NETEJA RELACIONAL

Tenim el deure de fer neteja de les relacions que són fictícies, insanes i que no ens ajuden a créixer com a persones.

Cal posar límits a les relacions que es basen en la falta de respecte, la coacció, l'abús i la deshonestat. Som responsables de les relacions que tenim perquè constitueixen la persona que som. Podem triar construir relacions que es basin en la confiança i la reciprocitat o bé relacions basades en l'abús de poder, intromissions en el treball dels altres, la coacció i obligació. Cal que aprendre de desprendre's d'aquest tipus de relacions que no ens deixen créixer i ens aboquen a l'isolament, com assenyala Maria Mercè Conangla:

"No estem sols. Ens fem amb els altres i per conviure amb ells caldrà aprendre la generositat i la humilitat. L'estratègia egoista fa que hom habiti en la solitud emocional més gran. Som sistemes oberts d'energia i només podem viure en equilibri si aprenem l'art de la solidaritat en l'intercanvi de idees, d'emocions, de recursos, de paraules, de coneixements..."

Tenim el repte de posar les bases d'un model humà psicoecoafectiu format per persones que treballen per aconseguir espais interiors harmònics i que tenen cura del creixement dels altres éssers vius i de la millora del món".



3. EL MÈTODE

3.1. PLANTEJAMENT DEL PROBLEMA

Cada vegada la conflictivitat i les conductes disruptives de l'alumnat comencen a edats més primerenques. Cada dia és més difícil complir les normes encara que aquestes siguin consensuades. Els costa assumir les seves accions. Sense adonar-se i, des del modelatge, l'infant aprèn a culpabilitzar l'altre perquè li suposa menys sofriment i angoixa el fet d'atribuir externament que assumir-ho com a responsabilitat. Les rebequeries, les sortides de to, els plors, els crits, la resistència són respostes *fàcils* que es van incorporant al seu mapa mental i li configuren la seva realitat. *Si es pot aconseguir d'aquesta manera, per què cercar-ne una altra?*

Per al professorat suposa un desgast emocional important aconseguir espais de treball sostenibles que posen a prova les pròpies competències professionals. Per la pròpia impotència de les situacions que s'han d'afrontar contínuament a l'aula s'adopten mesures que no acaben de satisfer i sovint agreugen i desajusten encara més el fràgil equilibri convivencial.

La presa de decisions ràpides davant situacions imprevisibles que s'esdevenen a l'aula sovint fa que s'esculli el camí més ràpid per aconseguir resultats immediats, encara que pal·liatius i, en cap cas preventius: aplicar els protocols de contenció, fer cap a les estratègies de premis i càstigs, a negociacions amb un final poc exitós i, en darrera instància a treure l'alumnat de l'aula, fet que suposa un agreujament de la situació inicial, sense oblidar-nos, de l'esgotament emocional que implica cada presa de decisió.

Les qüestions que em plantejo en aquesta recerca tenen una doble intencionalitat:

- Oferir eines d'autoconeixement a partir d'un pla d'intervenció amb alumnat de 7 anys amb un grau elevat de conflictivitat i de comportaments desajustats.
- Conèixer què sent, com viu i sent la complexa realitat la tutora, a partir del diari de classe.

3.2.OBJECTIUS

Els objectius plantejats són:

1. Introduir els continguts bàsics de l'ecologia emocional en l'entorn escolar com a eina de formació i millora de l'autoconeixement per impulsar entorns de treball i de relació sostenibles.
2. Oferir una proposta d'intervenció educativa basada en l'intercanvi d'experiències afectives entre l'alumnat des de la perspectiva ecològica.
3. Prendre consciència de quines emocions provoquen l'escalfament global a l'aula.
4. Entrenar l'alumnat en la gestió emocional adaptativa a partir d'un treball autoconeixement.
5. Millorar la resposta emocional del docent davant les conductes desajustades de l'alumnat intentant comprendre-les com a part del procés de desenvolupament tot usant el diari de classe com a eina bàsica d'autoconeixement que afavoreixi la reflexió i millora de la pròpia pràctica docent i faciliti la creació d'entorns sostenibles.
6. Elaborar unes activitats que potenciïn la gestió emocionalment ecològica i facilitin entorns educatius emocionalment sostenibles i acollidors.

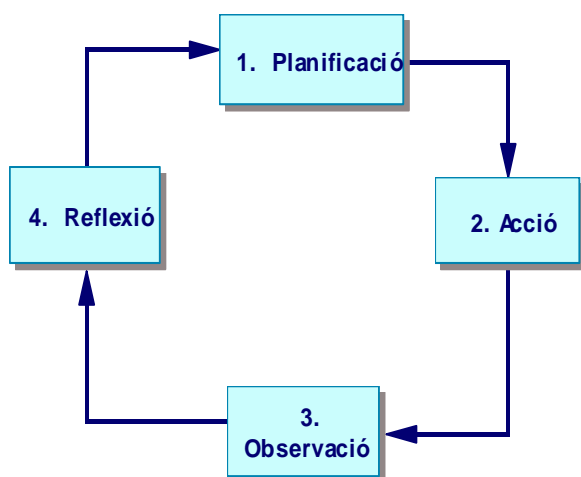
3.3.HIPÒTESI QUE PLANTEJA LA RECERCA

Una gestió ecològica de les emocions, millora el benestar personal de l'alumnat i del professorat i crea entorns d'ensenyament - aprenentatge emocionalment sostenibles que faciliten l'assoliment de les competències bàsiques.

3.4. TIPUS D'INVESTIGACIÓ I DISSENY UTILITZATS

Aquesta recerca s'emmarca dins del paradigma sociocrític, essent **la investigació–acció** (a partir d'ara empraré **I-A**) la metodologia escollida per dur-la a terme. Aquest tipus d'intervenció té per objectiu el canvi d'actituds⁷³. Des d'una perspectiva constructivista, Kemmis i McTaggart⁷⁴ (1998) descriuen la **I–A** com un procés dinàmic, participatiu, de col·laboració, orientat a la pràctica crítica i compromesa. Aquesta metodologia sotmet a prova les pràctiques, les idees i les suposicions. Implica registrar, analitzar les pròpies percepcions i judicis i prendre les decisions més adients on el diari personal pren protagonisme, ja que és l'eina d'enregistrament de les reflexions que se'n derivin de l'acció i permeten obtenir una comprensió més acurada del què es vol investigar així com la proximitat amb els subjectes participants. Pel seu caràcter interactiu permet l'atansament i el coneixement de la realitat subjecta d'estudi. És tanmateix, un procés què implica canvis en les persones.

Tal i com assenyala el següent quadre el model que he utilitzat en aquesta recerca ha estat el proposat per Kemmis⁷⁵ (1989). Consta de 4 moments o fases:



Esquema 4: Fases d' investigació – acció segons Kemmis (1989)

1. Saber quina situació o problema existent es vol canviar *planificant l'acció* de millora.

2. *Acordar l'acció* o accions que es duran a terme.

3. *Observar els efectes* que es produeixen *en el context* que es dona l'acció.

4. *Reflexionar al voltant dels efectes o canvis* que es produeixen per a començar una nova planificació sobre una altra acció que es vulgui modificar.

⁷³ Pérez Serrano, M^a Gloria (1990): *Investigación-acción. Aplicaciones al campo social y educativo*. Dykinson; p.76

⁷⁴ citat per Latorre, Antonio: *La investigación- acción. Conocer y cambiar la practica educativa.*: Ed Graó; p. 25

⁷⁵ *ibid* p. 36

3.5. CARACTERÍSTIQUES DE LA MOSTRA

El treball de camp s'ha dut a terme en una escola d'Educació Primària d'una població de l'àrea metropolitana de Barcelona. És de doble línia a excepció del Cicle Superior que compta amb una aula per nivell. L'escola acull alumnat procedent de famílies amb perfil sociocultural i econòmic mitjà amb ocupacions diverses (funcionaris, professions liberals,...) amb una formació que va des d'estudis primaris a superiors. El centre compta amb un percentatge elevat d'alumnat nouvingut ben integrat.

El grup escollit per l'Equip Directiu ha estat un 2n de Primària format per 25 alumnes: 14 nenes i 11 nens. En general, és un grup amb un rendiment acadèmic força bo, demostra un nivell alt en l'àrea de matemàtiques. Malgrat això, és un grup on s'observen conductes desajustades i disruptives que afecten les relacions interpersonals i la relació amb la tutora i el seu rendiment acadèmic que podria ser encara millor.

És important destacar que hi ha 4 alumnes que presenten unes necessitats específiques que requereixen l'atenció de la mestra d'educació especial:

- Un alumne amb necessitats educatives especials derivades de la deficiència visual que presenta i en tràmits de ser atès per l'ONCE.
- Dos alumnes reben suport dins l'aula ordinària en l'àrea de llengua catalana atès que presenten un notable retard pel que fa a l'assoliment de la lectura i escriptura.
- Un alumne mostra un comportament desajustat amb reaccions poc ortodoxes que ha necessitat la intervenció de l'EAP que després de valorar el cas l'ha traspassat a serveis externs.

En el decurs d'aquest treball s'indicarà l'efecte que aquestes característiques han tingut durant la implementació del programa d'activitats.

Pel que fa a la tutora es dedica a la docència des de fa 4 anys, però aquest grup és la seva primera tutoria. La seva implicació en la professió l'ha dut a formar-se en la realització d'un postgrau d'Acció Tutorial a la Universitat de Barcelona. Aposta per una educació basada en la concepció constructivista i en el model de treball cooperatiu.

3.5.1. Selecció de la mostra

Per seleccionar al grup vaig definir a l'equip directiu el perfil que més s'ajustava a l'estudi d'aquesta recerca. Pel que fa a l'alumnat havia de ser un grup amb problemes de convivència i alta conflictivitat; per part de la tutora o tutor, disponibilitat per poder canviar pautes d'actuació a partir del diari personal amb la finalitat de prendre consciència de les seves fortaleses i els seus punts de millora pel que fa a tres àmbits: àmbit cognitiu (revisió de creences i distorsions), àmbit emocional (reconeixement d'emocions i sentiments que condicionen la percepció de la realitat) i l'àmbit conductual (quines accions es realitzen i l'impacte que es produeix).

3.6. INSTRUMENTS I TÈCNiques DE RECOLLIDA D'INFORMACIÓ

La taula 1 recull les fonts, els instruments i tècniques emprades en la recollida d'informació de les quals m'he servit pel que fa a la satisfacció de les necessitats que el tema d'estudi planteja i, m'ajuden a cobrir els objectius proposats.

INFORMACIÓ (de qui o de què)	INSTRUMENTS I TÈCNiques DE RECOLLIDA (com)	DESCRIPCIÓ
Perspectiva de l'alumnat	<ul style="list-style-type: none"> ✦ Sociograma ✦ Activitats de llapis i paper ✦ Dibuixos ✦ Material fotogràfic ✦ Fulls avaluatius 	<ul style="list-style-type: none"> ✦ Sociograma. Ha estat la tècnica emprada per esbrinar quin tipus de relacions s'establien dintre del grup i el grau d'acceptació o rebuig existent abans de l'inici de la investigació i, després, al final. ✦ L'escàner emocional. Durant una quinzena l'alumnat anota el seu estat emocional en el moment d'entrar a l'aula al matí. Aquesta informació permetrà conèixer el paisatge emocional de cada infant que condicionaran el tipus d'intervenció.
Perspectiva de la tutora	<ul style="list-style-type: none"> ✦ Auditoria Emocional ✦ Diari de classe 	<ul style="list-style-type: none"> ✦ L'auditoria emocional. Durant una quinzena i de forma ininterrompuda s'anota al llarg de tres vegades al dia l'estat emocional que se sent. Els resultats que obtinguts m'han servit per saber quines gamma d'emocions i sentiments defineixen paisatge intern i condicionen l'estil de resposta personal davant la realitat de l'alumnat. ✦ El diari de classe. M'ha permès accedir a les seves observacions, reflexions crítiques, interpretacions i explicacions del què va succeint a mesura que s'implementen les activitats i del ressò que tenen en altres moments de la quotidianitat a l'aula i del què se'n treu, també, els canvis metodològics que han reforçat el resultat del programa.
Perspectiva de l'equip docent	<ul style="list-style-type: none"> ✦ Assistència a les juntes avaluatives 	<ul style="list-style-type: none"> ✦ Les dades que aporten sobre el grup-classe s'obtenen de les diferents reunions avaluatives trimestrals i de les reunions de seguiment del programa.
Perspectiva de la investigadora	<ul style="list-style-type: none"> ✦ Observació participant ✦ Informació de la tutora ✦ Assistència juntes d'avaluació ✦ Gravació en àudio 	<ul style="list-style-type: none"> ✦ Registre de notes de camp (m'ha permès disposar d'informació metodològica: dinàmica de classe, decisions que es prenen, com s'estructura el temps, contingut de les sessions de treball, tipus de material emprat ...; com personal: quin tipus de actituds es donen a l'aula, amb qui, quin tipus de relacions s'hi estableixen, quan? quin antecedents emocionals es donen? amb qui?). ✦ Informació de la tutora: disposa de informació qualitativa respecte als trets que defineixen l'alumnat de forma individual i del grup-classe en general pel que fa a l'alumnat amb dificultat lligada amb la convivència: conductes desajustades, creació de vincles amb els altres, influència i lideratge desadaptatiu, baix rendiment escolar. ✦ Informació del ritme i progrés de l'alumnat

Taula 1: Instruments i tècniques de recollida d'informació

S'ha tingut en compte, també, *la triangulació de la informació obtinguda* per tal de contrastar-la amb l'objectiu de trobar els elements que identifiquen i caracteritzen al grup-classe i que són susceptibles de millora pel que fa al benestar a l'aula.

3.7. TREBALL DE CAMP

Les accions dutes a terme al llarg de la recerca se centren en el treball realitzat amb la tutora i amb el propi alumnat (taula 2 i 3):

Pel que fa a la tutora

	ACTUACIONS REALITZADES AMB LA TUTORA	ES PRETÉN
1R TRIMESTRE	Avaluació inicial:	
	Recull de dades a partir: <ul style="list-style-type: none"> - L'auditoria emocional - Reunions formals 	<ul style="list-style-type: none"> - Conèixer quines gamma d'emocions i sentiments defineixen el paisatge intern i condicionen l'estil de resposta personal davant la realitat de l'alumnat.
2n I 3r TRIMESTRE	<ul style="list-style-type: none"> - reunions informals - reunions informals - diari de classe 	<ul style="list-style-type: none"> - Accedir a l'observació, reflexió crítica, interpretació i explicació del què va succeint a l'aula a mesura que s'implementen les activitats i del ressò que tenen en altres moments de la quotidianitat a l'aula. - Conèixer les inquietuds metodològiques i organitzatives. - Introduir la mestra en el procés dinàmic d'I-A que li permetrà reflexionar sobre l'acció amb la finalitat de millorar-la.
	Avaluació final:	
	Recull de dades a partir: <ul style="list-style-type: none"> - L'auditoria emocional - Buidat del diari de classe 	<ul style="list-style-type: none"> - Conèixer i reflexionar els diferents estils de resposta desadaptativa i adaptativa que es generen davant les situacions d'aula i l'impacte que se'n deriva.
	Valoració final del programa	<ul style="list-style-type: none"> - Conèixer el grau de satisfacció que han produït les activitats treballades i els canvis que s'han generat.

Taula 2

Pel que fa a l'alumnat

**ACTUACIONS REALITZADES AMB
L'ALUMNAT**

ES PRETÉN

	ACTUACIONS REALITZADES AMB L'ALUMNAT	ES PRETÉN
1R TRIMESTRE	Presentació del programa al grup-classe.	- Donar a conèixer el projecte i engrescar l'alumnat a participar-hi.
	Avaluació inicial Recull de dades inicials	- Obtenir una àmplia i variada informació del grup mitjançant diferents instruments de recollida i fonts contrastades.
	- Activitat: escàner emocional	- Conèixer la temperatura emocional global de l'aula a l'inici del pla d'intervenció.
	Activitats prèvies - "Doctor, què em passa?" - " Em reconec en els altres"	- Treballar vocabulari emocional i reconeixement d'emocions, sentiments i estats d'ànim amb ells mateixos i amb els altres donat els pocs coneixements previs que s'observa.
	- Creació del Racó de les emocions	- Crear l'espai físic a l'aula que recollirà els diferents treballs i aportacions de l'alumnat referents al seu món emocional.
2n i 3r TRIMESTRE	- Sembrem responsabilitat	- Introduir el concepte i les accions per a dur a terme durant tot el programa.
	- Reduïm- Reciclem- Reutilitzem	- Gestionar adaptativa de la ira.
	- El catàleg de les pors	- Identificar de tot allò que es tem i ens paralitza.
	- Conreem la confiança	- Protegir i preservar l'espai que permet créixer enfortir fortaleces i millorar els punts febles.
	- La capsa de la gratitud	- Prendre de consciència de les petites coses que donen sentit a allò que fem aportant satisfacció i estats de benestar personals
	Avaluació final Recull de dades finals	- Obtenir una àmplia i variada informació del grup mitjançant diferents instruments de recollida i fonts contrastades.
	- Activitat final: L'escàner emocional	- Conèixer la temperatura emocional global de l'aula al finalitzar el programa d'intervenció.
	Valoració final del programa	- Conèixer el grau de satisfacció que han produït les activitats treballades i els canvis que s'han generat.

Taula 3

✦ Quant **als recursos** emprats es poden classificar: **recursos personals, materials i funcionals**.

Pel que fa al **recursos personals** òbviament ha estat el **propi alumnat** el protagonista actiu objecte d'estudi les aportacions dels quals han estat de gran riquesa. Un altre recurs humà ha estat la pròpia **investigadora** qui s'ha encarregat i responsabilitzat del desenvolupament del programa, d'introduir les activitats i potenciar l'automotivació. **La tutora** del grup ha realitzat la tasca de suport a la investigadora i ha dut a terme una doble tasca: com a observadora activa durant les sessions de les diferents activitats i també com a protagonista a partir de l'elaboració del diari de la mestra. La resta de **l'equip docent** ha fet aportacions sobre la millora de la convivència i també referents al rendiment acadèmic a través de trobades formals, informals i juntes d'avaluació.

Els **recursos materials** han establert dues categories:

a) L'**aula** ha estat gairebé l'espai on s'ha dut a terme la major part de les activitats, tot i que també s'ha comptat amb **la sala de relaxació, l'hort de l'escola**.

b) El **material ha estat confeccionat** per la investigadora, el qual s'annexiona en l'apartat 7.1 d'aquesta memòria. En algunes activitats ha estat el propi alumnat qui ha portat material específic.

Quant als **recursos funcionals** s'ha comptat amb l'aspecte temporal. S'ha considerat que el desenvolupament de les activitats es fes des de la franja **espai tutoria: dilluns després de l'esbarjo amb una durada de 50 minuts**.

3.8. CALENDARI D'ACTUACIÓ

A continuació exposo de forma cronològica les diferents activitats dutes a terme al llarg del període de recerca.

Llegenda  Reunions equip directiu, equip docent i/o tutora  Implementació del programa  Vacances

setembre				
dill	dm	dx	dj	dv
1	2	3	4	5
8	9	10	11	12
15	16	17	18	19
22	23	24	25	26
29	30			

3-09-08 REUNIÓ AMB L' E. DIRECTIU. Lliurament d'una còpia del projecte i concreció del dia de reunió amb tot el Claustre per donar a conèixer el projecte.

5-09-08 REUNIÓ AMB L'EQUIP DIRECTIU. En aquesta reunió es va parlar, també, del perfil més adient de grup on s'implementarà l'acció.

8-09-08 PRESENTACIÓ AL CLAUSTRE. Es presenta el projecte al claustre de mestres. Lliurant-ne una còpia a cadascun.

25-09-08 ENTREVISTA AMB LA TUTORA. Es presenta a la tutora el projecte de recerca que s'implementarà al grup-classe. Se li facilita la informació inicial sobre la base teòrica i es consensuen els objectius que es pretenen assolir i la metodologia de treball.

01-10-08 REUNIÓ AMB LA TUTORA. Es concreta la data de presentació del projecte per als pares i mares del grup-classe.

07-10-08 RECULL DE DADES INICIALS. La tutora lliura informació del grup fent una descripció detallada de cada alumne i alumna, de les dificultats generades al llarg del curs passat i en l'inici d'aquest curs. La tutora explica, també, les estratègies emprades per a la contenció de les conductes disruptives.

14-10-08 REUNIÓ AMB L'EQUIP DOCENT.

Recollida d'informació contrastada del grup i de l'alumnat que presenta conductes disruptives.

17-10-08 REVISIÓ DE DOCUMENTACIÓ DE L'ALUMNAT CURS 2007-08. Recull de la informació més rellevant de cada alumne i alumna extreta dels informes trimestrals del curs anterior i també de la darrera acta d'avaluació del juny curs 2007-08

octubre				
dll	dm	dx	dj	dv
		1	2	3
6	7	8	9	10
13	14	15	16	17
20	21	22	23	24
27	28	29	30	31

novembre				
dll	dm	dx	dj	dv
3	4	5	6	7
10	11	12	13	14
17	18	19	20	21
24	25	26	27	28

SETMANA DEL 3-11-08 FINS AL 7-11-08.

Entrada a l'aula de la investigadora per conèixer el grup en qualitat d'observadora participant. Presentació del projecte a l'alumnat.

En el decurs de la setmana es passa **un sociograma** per saber el grau de cohesió i tipus de vincles existents entre l'alumnat.

SETMANA DEL 10-11-08 FINS AL 28-11-09

ESCÀNER EMOCIONAL. Activitat que permet concretar la gamma emocional de l'alumnat

en el moment d'entrar a l'aula. Té una durada de quinze dies.

El mateix dia, la tutora realitza l'activitat **auditoria emocional** que permetrà saber quines emocions són presents en els seu paisatge emocional i que condicionen la manera de relacionar-se amb ella mateixa, amb l'alumnat i com fa front a les situacions de crisi que es viuen a l'aula.

24-11-08 RECULL DE DADES INICIALS. Assistència a la junta d'avaluació del 1r trimestre. Es recull dades del rendiment acadèmic de l'alumnat i de l'actitud general del grup. Es parla en més detall de l'alumnat amb comportament desajustat i es comparteixen les estratègies que cada mestre i mestra fa servir per mantenir un clima de treball el més sostenible possible.

01-12-08 ACTIVITAT 1: QUÈ EM PASSA, DOCTOR? 1a sessió. Aquesta activitat es realitza amb la finalitat de familiaritzar l'alumnat amb les emocions bàsiques (ira, tristesa, alegria, por, sorpresa) proporcionant-los-hi, alhora, un vocabulari bàsic que faciliti la identificació i expressió del què senten.

05-12-08 CONTINUACIÓ DE L'ACTIVITAT QUÈ EM PASSA, DOCTOR? 2a sessió.

desembre				
dill	dm	dx	dj	dv
1	2	3	4	5
8	9	10	11	12
15	16	17	18	19
22	23	24	25	26
29	30	31		

09-12-08 CREACIÓ DEL RACÓ DE LES EMOCIONS. Entre tot el grup es consensua el lloc (espai de l'aula) i el nom del racó. Es decideix anomenar-lo " Les emocions de la classe". Per grups confeccionen les lletres i les decoren al seu gust. Un cop acabades la mestra les penja a la paret.

11-12-08 ACTIVITAT 2: EM RECONEC EN ELS ALTRES.

S'introdueix l'alumnat en la identificació de les emocions sentides pels altres que es posen de manifest a través de la seva expressió facial i/o corporal. A partir de les vivències de l'alumnat s'introdueix el concepte de *compassió* entès com "la capacitat de sentir amb l'altre". Socialment es coneix amb el nom d'empatia.

gener				
dll	dm	dx	dj	dv
			1	2
5	6	7	8	9
12	13	14	15	16
19	20	21	22	23
26	27	28	29	30

12-01-09 REUNIÓ AMB L' E. DOCENT. Intercanvi d'informació del grup i valoració dels canvis observats i la percepció de cada assistent respecte a la implementació feta fins al moment.

16-01-09 REUNIÓ AMB LA TUTORA. Es valoren les activitats fetes destacant l'augment de l'interès per part de l'alumnat del contingut de les sessions treballades. Es destaca les reticències que tenen alguns alumnes a la participació en les sessions.

19-01-09 ACTIVITAT: SEMBREM RESPONSABILITAT 1a sessió. Concepte de responsabilitat. Implicacions i actuacions responsables. Introduir

el *JO* com a subjecte actiu generador d'accions. Treballar la sincronia emoció -raó- acció.

26-01-09 SEMBREM RESPONSABILITAT. 2a sessió. Treballar les creences limitadores que condicionen la interpretació de la realitat.

19-01-09 ACTIVITAT: REDUÏM-RECICLEM-REUTILITZEM. 1a sessió. Es divideix el grup aprofitant els desdoblaments. Atesa una situació propera a l'alumnat cal dramatitzar-la i expressar-la tenint en compte tots els sentits. Un vegada hagin representat la situació s'obrirà un diàleg tot compartint les sensacions i emocions viscudes.

22-01-09 REUNIÓ AMB LA TUTORA. Es donen a conèixer els resultats del sociograma i del qüestionari semiestructurat i de l'escàner emocional. Els resultats modifiquen l'ordre en la implementació de les activitats preparades.

23-02-09 REFLEXIÓ AMB LA TUTORA A PARTIR DEL DIARI DE CLASSE.

26-01-09 ACTIVITAT REDUÏM-RECICLEM-REUTILITZEM. 2a sessió. A partir del conte " La ira deixa senyals" s'inicia debat entre el grup tot. S'intenta que hi participi tot l'alumnat per calibrar la interpretació que té cada nen i nena respecte l'impacte que suposa a nivell introspectiu i projectiu de la ira.

29-01-09 ACTIVITAT REDUÏM-RECICLEM-REUTILITZEM. 3a sessió. Entre tot el grup es fa la identificació de les emocions, pensaments i accions tòxics i contaminants i es valora el seu impacte i es generen accions de millora.

Aquesta activitat s'ha realitzat en moments d'algun conflicte aprofitant el contingut per treballar-lo des de l'àrea de llengua pel que fa a la producció oral i escrita.

30-01-09 REFLEXIÓ AMB LA TUTORA A PARTIR DEL DIARI DE CLASSE.

02-02-09 ACTIVITAT: EL CATÀLEG DE LES PORS.

1a sessió. Conte *De què té por el ratolí?*

Intercanvi de vivències. Es presenta el catàleg de les pors per part d'un titella ratolí.

S'explica l'objectiu i el funcionament del catàleg.

Aquesta activitat es realitzarà fins a la fi de curs.

5-02-09 ACTIVITAT: EL CATÀLEG DE LES PORS.

2a sessió. S'escriuen les pors que han anat escrivint els infants a la pissarra i es comenten col·lectivament deixant que facin aportacions personals.

febrer				
dll	dm	dx	dj	dv
2	3	4	5	6
9	10	11	12	13
16	17	18	19	20
23	24	25	26	27

6-02-09 REFLEXIÓ AMB LA TUTORA DEL DIARI DE CLASSE.

09-02-09 ACTIVITAT: EL CATÀLEG DE LES PORS. 3a sessió. Dramatització de les pors. Cercar solucions verbalitzades.

13-02-09 REFLEXIÓ AMB LA TUTORA A PARTIR DEL DIARI DE CLASSE.

16-02-09 ACTIVITAT: COLLITA DE BONS MOMENTS. 1a sessió. Presentació del pot que recollirà les situacions agradables, o que se'n guarda un bon record per part de tothom i cal fer-les conscients. Aquesta activitat es realitzarà fins a la fi de curs.

20-02-09 REFLEXIÓ AMB LA TUTORA A PARTIR DEL DIARI DE CLASSE.

23 -02-09 ACTIVITAT: COLLITA DE BONS MOMENTS. 2a sessió. Compartir bons moments entre tota la classe. Consciència de benestar.

24-02-09 ASSISTÈNCIA A LA JUNTA D'AVALUACIÓ DEL 2n TRIMESTRE. Es recull dades referents al rendiment acadèmic de l'alumnat i de l'actitud general del grup. L'equip docent destaca la millora global del grup pel que fa al clima de treball i de convivència així com pels resultats acadèmics obtinguts. Es decideix parlar de l'alumnat amb atenció específica en una altra reunió.

25-02-09 AVALUACIÓ 2n TRIMESTRAL DE L'ALUMNAT AMB NEE. Assisteixen l'equip docent juntament amb la professional de l' EAP. La mestra d'EE ressaltava la millora dels alumnes 20 i 21 amb els que fa un treball específic. Es destaca per part de la resta de docents la millora de comportament d'aquests alumnes quant a la contenció de conductes desajustades.

27-02-09 REFLEXIONS AMB LA TUTORA A PARTIR DEL DIARI DE CLASSE.

02-03-09 ACTIVITAT: LA CAPSA DE LES GRÀCIES. 1a sessió. Donar a conèixer per part de l'alumnat la percepció que en té de la gratitud i, en concret, de l'agraïment. *Aquesta activitat es realitzarà fins a la fi de curs.*

març				
dill	dm	dx	dj	dv
2	3	4	5	6
9	10	11	12	13
16	17	18	19	20
23	24	25	26	27
30	31			

09-03-09 ACTIVITAT: LA CAPSA DE LES GRÀCIES. 2a sessió. Es presenta la capsa a l'alumnat. Se'ls comenta que agrair els dons que se'ns donen genera una energia altament ecològica, però pel seu escàs ús es considera en perill d'extinció. Cal fomentar-la, ja que és generadora de motivació, augmenta la creativitat i equilibra el clima emocional. L'agraïment és una vitamina emocional amb efectes potenciadors de benestar. La generositat que sentim vers els altres pot ser escrita en frases que expressin en detall allò que volem agrair. Cada setmana es comentaran entre tota la classe i es

compartiran les vivències.

12-03-09 REVISIÓ COL·LECTIVA DEL CATÀLEG DE LES PORS.

24-03-09 JUNTA AVALUATIVA 2n TRIMESTRE. Assistència a la junta d'avaluació del 2n trimestre. Es recull dades referents a l'evolució del grau de responsabilitat adquirit pel grup així com del rendiment acadèmic de l'alumnat i de la seva actitud general.

26-03-09 REVISIÓ COL·LECTIVA DEL CATÀLEG DE LES PORS.

03-04-09 REFLEXIONS AMB LA TUTORA A PARTIR DEL DIARI DE CLASSE.

abril				
dll	dm	dx	dj	dv

14-04-09 REVISIÓ DE LA CAPSA DE LES GRÀCIES.

17-04-09 REFLEXIONS AMB LA TUTORA A PARTIR DEL DIARI DE CLASSE.

		1	2	3
--	--	---	---	---

24-04-09 REFLEXIONS AMB LA TUTORA A PARTIR DEL DIARI DE CLASSE.

6	7	8	9	10
---	---	---	---	----

22-04-09 CLAUSTRE. Es dona a conèixer al professorat les millores obtingudes fins al moment tant pel que fa a l'alumnat com el canvi d'actitud de la tutora. Valoració i percepció que en té el centre de l'experiència i interès que desperta el programa en altres docents.

13	14	15	16	17
----	----	----	----	----

20	21	22	23	24
----	----	----	----	----

27	28	29	30	
----	----	----	----	--

28-04-09 REVISIÓ DE LA CAPSA DE LES GRÀCIES.

30-04-09 REALITZACIÓ DEL SOCIOGRAMA FINAL.

maig				
dll	dm	dx	dj	dv
				1
4	5	6	7	8
11	12	13	14	15
18	19	20	21	22
25	26	27	28	29

SETMANA DEL 4 -05-09 FINS A 22-05-09.

L'ESCÀNER EMOCIONAL. Activitat que permet concretar la gamma emocional de l'alumnat en el moment d'entrar a l'aula. Té una durada de quinze dies.

El mateix dia, la tutora realitza l'activitat *auditoria emocional*.

7-05-09 *REVISIÓ DE LA COLLITA DE BONS MOMENTS.*

25-05-09 *JUNTA AVALUATIVA FINAL.*

Assistència a la junta d'avaluació del 3r trimestre. Es recull dades finals del grup

tant pel que fa al rendiment acadèmic de l'alumnat com a l'actitud general del grup. Es fan previsions cara el curs vinent.

28- 05-09 *REVISIÓ DE LA COLLITA DE BONS MOMENTS.* Compartir col·lectivament noves situacions viscudes que hagin experimentat.

03-06-09 *AVALUACIÓ FINAL DEL PROGRAMA AMB L'ALUMNAT.*

juny				
dll	dm	dx	dj	dv
1	2	3	4	5
8	9	10	11	12
15	16	17	18	19
22	23	24	25	26
29	30			

05-06-09 *REFLEXIONS AMB LA TUTORA A PARTIR DEL DIARI DE CLASSE.*

08- 06-09 *CLAUSTRE.* Dono a conèixer els resultats. Propostes curs vinent.

12-06-09 *AVALUACIÓ I VALORACIÓ FINAL AMB LA TUTORA*

3.9. ANÀLISI DE LES DADES

Pel que fa al tractament de la informació recollida, s'ha utilitzat:

El programa *Inspiration 7.5* que ha permès realitzar els quadres i esquemes que apareixen al llarg del projecte de recerca.

L'escàner emocional que s'ha fet amb l'alumnat i *l'auditoria emocional* de la tutora són dues activitats que han rebut un tractament quantitatiu, ja que aportaven dades numèriques contrastables. El buidat de dades ha estat realitzat amb el programa *Microsoft Excel*. S'ha dut a terme en la fase inicial i final del pla d'intervenció.

Quant al tractament del contingut de les activitats s'ha tingut en compte:

- Pel que fa al tractament del contingut de les activitats (veure annex 7.1), l'objectiu ha estat *extreure de dins cap a fora el què sent l'infant* per poder arribar a comprendre el seu comportament. Al finalitzar cada sessió s'ha fet una devolució oral a l'alumnat dels aspectes rellevants que han anat sorgint a la vegada que en feia una autoavaluació seguint el model dissenyat.
El contingut de les dues primeres sessions es va enregistrar en àudio i, la resta, la mestra tutora ha anotat les aportacions orals de l'alumnat mentre que la investigadora ha adoptat el rol de dinamitzadora de les sessions. Al finalitzar la sessió la investigadora també anotava en el seu quadern de camp les idees més rellevants per poder contrastar la informació obtinguda.
- Per que fa a la informació extreta de cada sessió i amb la finalitat de deixar constància dels aspectes més rellevants tractats, s'ha donat un tractament més qualitatiu destacant les categories més significatives que han adquirit més pes. El programa emprat ha estat el *Weft QDA (Anàlisi de Dades Qualitatiu)*. La utilització d'aquest programa ha permès la codificació de la informació i la organització i estructuració de les dades.



4. RESULTATS I AVALUACIÓ

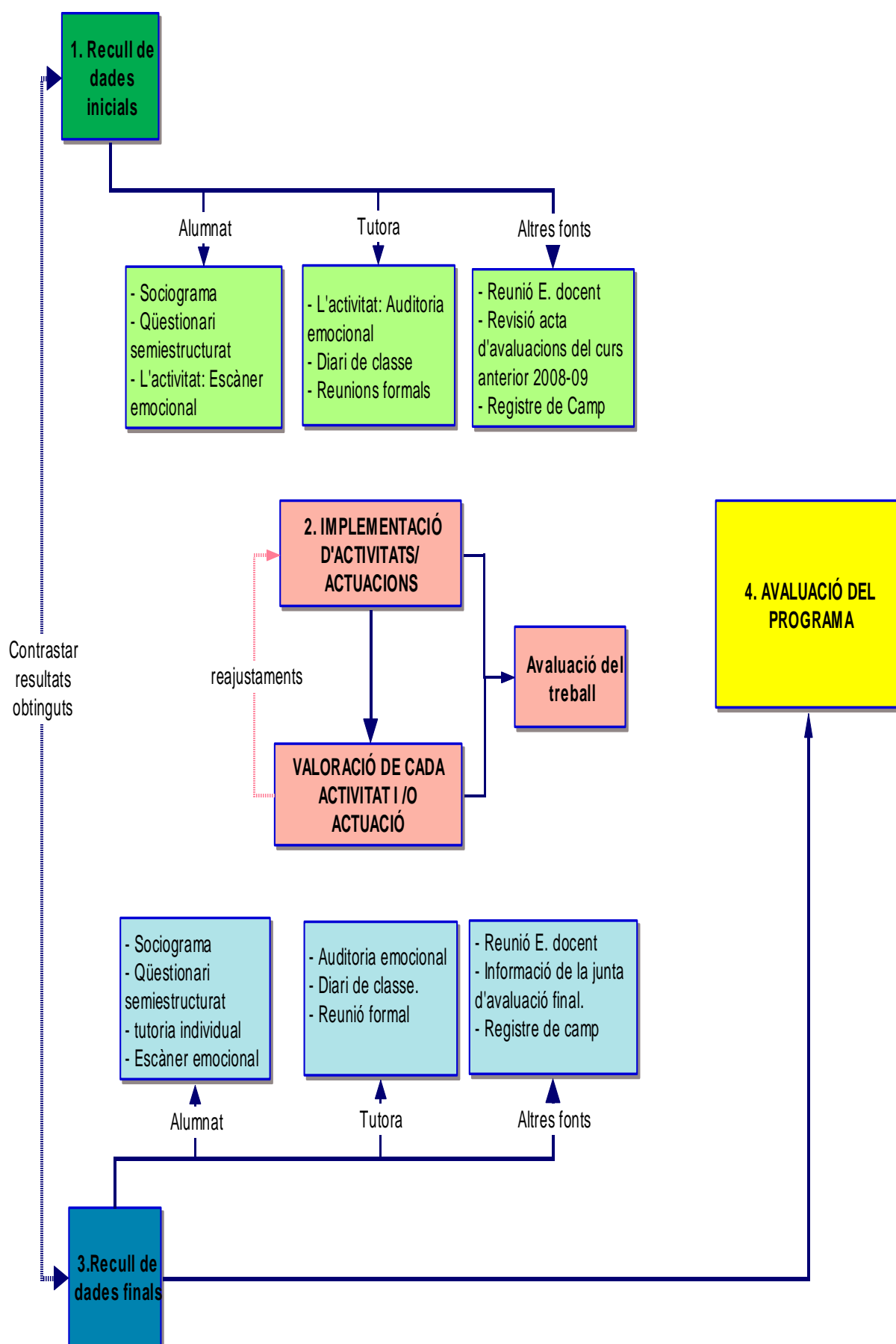
INTRODUCCIÓ

En aquest apartat s'ha recollit les dades obtingudes de les diferents fases de la **I-A** que tot seguit s'expliciten:

- ✦ *Recull de dades inicials.* La seva finalitat ha estat l'obtenció de la màxima i contrastada informació de l'alumnat tant pel que fa a les característiques individuals com pel rol atribuït al grup. La informació s'ha obtingut del propi alumnat a partir de l'observació directa, per mitjà d'instruments com són el sociograma i l'escàner emocional, de la tutora i d'altres fonts com són l'equip docent i altres docents del centre, informe de la darrera acta del curs anterior així com la pròpia observació recollida en un registre de camp.
- ✦ *Pla d'acció: les activitats.* S'han realitzat en l'espai tutoria i tindran una durada de 50' aproximadament. A l'acabar cada sessió l'alumnat ha reflexionat sobre el què s'ha treballat a la sessió. Després d'haver manifestat el seu estat intern ha valorat la sessió en el full d'avaluació dissenyat per a aquesta finalitat (veure annex 7.1).
- ✦ *Reflexió i propostes de millora.* S'han extret *propostes de millora* així com les valoracions que cal tenir en compte per a la propera sessió. Ha estat el propi alumnat que de forma progressiva ha anat incorporant en la seva acció diària els continguts i les conclusions a les quals havien arribat potenciant al màxim la coherència entre emoció-raó-acció.
- ✦ *Recull de dades finals.* Un cop finalitzada la fase d'implementació de les activitats s'ha recollit de nou informació per poder ser contrastada i comprovar el grau de validesa i assoliment dels objectius que s'han proposat a l'inici de la recerca. La dinàmica de recollida de dades és la mateixa que en el seu inici amb els mateixos instruments de recollida d'informació i les mateixes fonts contrastables.

L'esquema 5 exposa el procés que he seguit basant-me amb el model de Kemmis⁷⁶ (1989):

⁷⁶ citat per Latorre, Antonio: *La investigación- acción. Conocer y cambiar la practica educativa.*: Ed Graó; p. 25



Esquema 5: recorregut de la recerca

4.1. AVALUACIÓ INICIAL DE L'ALUMNAT I LA MESTRA

4.1.1. Recull de dades inicials de l'alumnat

Les dades recollides de la darrera acta d'avaluació del curs 2007-08, així com de les aportacions de l'equip docent contrastades amb les observacions fetes per la investigadora revelen un alt grau de coincidència pel que fa a la percepció global del grup, i destaca:

- L'espiral de comportaments disfuncionals augmenta i afecta cada vegada més al rendiment acadèmic de l'alumnat.
- Clima de treball inexistent.
- Contagi de comportaments disruptius en alumnat.
- Invasions d'espai físic entre iguals.
- Presència de rebuig entre iguals.
- Absència de límits essencials.
- Nerviosisme continuat.
- S'observa avorriment.
- Es qüestiona els docents.
- El rendiment acadèmic s'ha vist afectat. D'una banda, l'alumnat que no presentava dificultats s'observa en descens important i amb l'actitud desinteressada, desmotivada i amb poca implicació, d'altra banda, s'evidencia clarament les mancances a nivell d'aprenentatge de l'alumnat amb dificultats que coincideix amb els qui manifesten comportaments disruptius.

Quant a la metodologia de treball emprada s'ha observat:

- Es treballa individualment amb suport del llibre de text, llapis i paper.
- Se segueix el llibre de text.
- Una part important de la sessió es dedica a explicar per part del docent.
- Les correccions es fan a la taula de la mestra.
- No s'observa intercanvi d'informació entre l'alumnat a l'hora de treballar.
- L'alumnat amb dificultats rep una informació addicional.
- Es treballa en silenci. No s'observa feedback entre l'alumnat.
- Rol passiu per part de l'alumnat en el procés d' E- A.
- Quant a la tutora s'observa una actitud bel·ligerant davant les situacions conflictives. Rigidesa i poca flexibilitat pel que fa als canvis que sorgeixen contínuament a l'aula, La manca de planificació fa que hagi d'improvisar amb freqüència. Ha adoptat una doble actitud: per una part, es mostra a la defensiva davant els alumnes disruptius i, per altra, protectora amb l'alumnat que ella considera "no mereixedor" de suportar aquests comportaments.

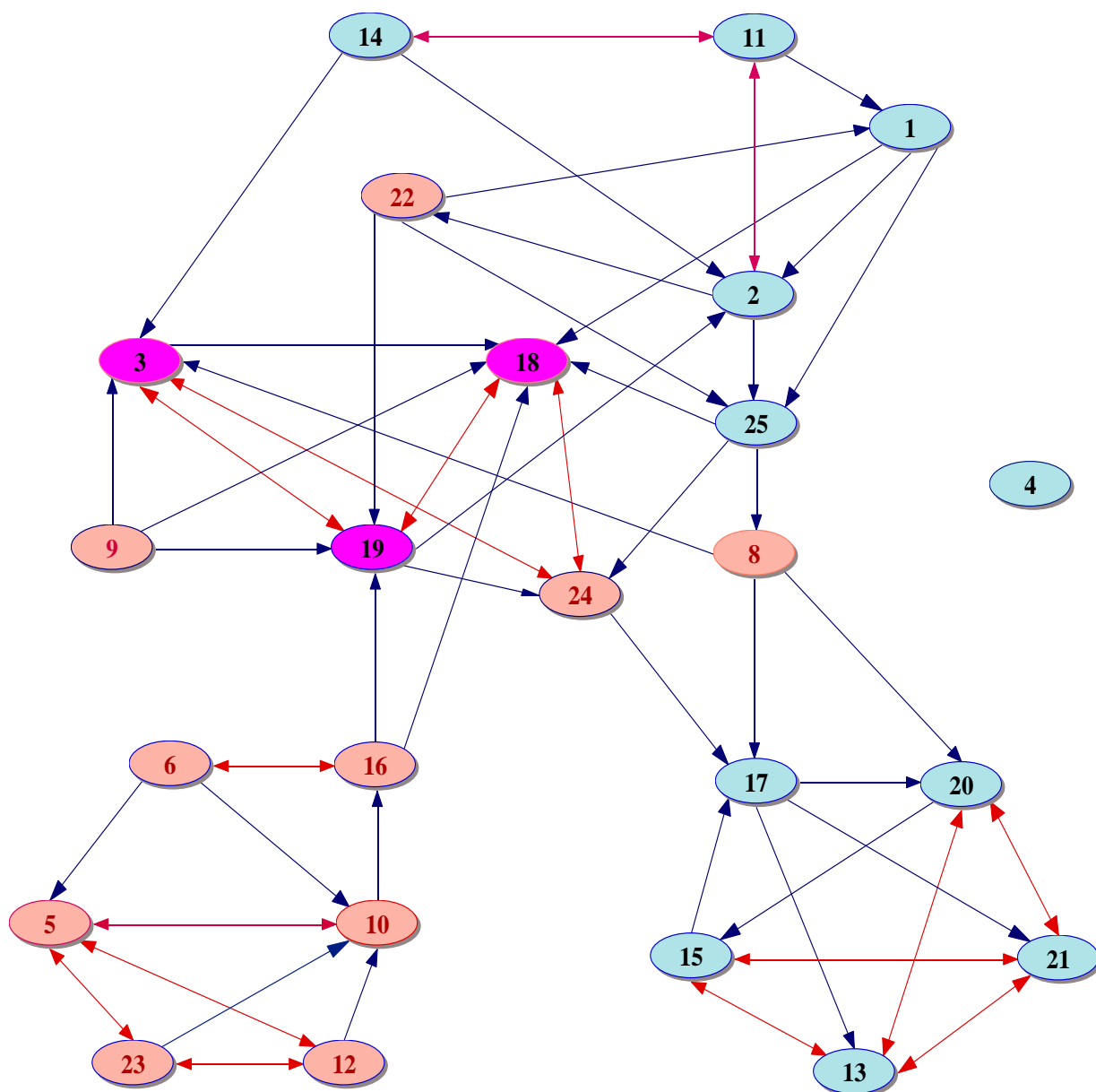
4.1.2. Sociograma

Aquest instrument m'ha permès explorar el grau de cohesió i la forma de cohesió espontània del grup i m'ha facilitat una visió global de l'estructura de l'aula així com el posicionament que ocupa l'alumnat en el conjunt del grup. Es basa en l'observació quantitativa pel que fa a la naturalesa i intensitat de les relacions afectives i de comunicació que tenen lloc en el grup, atès que cada alumne i alumna actua en un ambient establint una relació que pot modificar l'ambient i, a la vegada, repercutir i fer canviar la conducta.

A la pregunta 1: - *Quins són els nens i les nenes de la classe amb qui t'agrada jugar?*

 Nens  Nenes

+	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	
1		+																+							+	
2											+											+				+
3																		+	+						+	
4																										
5										+		+												+		
6					+					+						+										
7																										
8			+														+			+						
9			+															+	+							
10					+											+								+		
11	+	+											+													
12					+					+															+	
13														+						+	+					
14		+	+								+															
15													+				+				+					
16					+													+	+							
17													+							+	+					
18																			+							+
19			+															+				+			+	
20													+		+						+					
21													+		+						+					
22	+																			+						+
23					+					+		+														
24			+														+	+								
25								+											+						+	
T	2	3	5	0	4	1	0	1	0	4	2	2	4	1	3	2	3	7	5	4	4	2	3	4	3	



En el gràfic anterior s'observa:

El grups de nens i nenes estan molt definits. Pel que fa al conjunt de nenes es mostren dos grups ben definits. Un és el format pel 5, 6, 10, 12, 16 i 23 i, l'altre, el constituït pel 3, 9, 18, 19, 22 i 24. Les alumnes núm. 8 i 24 mantenen vincles amb el grup anteriors i amb els núm. 17 i 20 del grup de nens.

Entre aquests dos grups s'estableixen vincles afectius recíprocs la qual cosa demostra que la relació entre elles és tancada.

Les nenes núm. 3, 18 i 19 són les que exerceixen el lideratge.

Per que fa al grups dels nens s'observa dos grups clarament definits. El primer correspon als alumnes 1, 2, 11 i 14, l'11 és el vincle amb els altres dos anteriors, el 25 és l'alumne que manté relació amb el grup de nenes. Un segon grup definit és el format pels 13, 15, 17, 20 i 21 i s'estableix una relació tancada. El número 4 resta aïllat per tot els grups. Els nombres 3,

18 i 19 són les alumnes més acceptades per la majoria del grup i també entre elles. És la número 18 la més acceptada tant pels nens com per les nenes.

Quant a la pregunta 2: - *Amb quins nens i nenes de la classe no t'agrada jugar?*

 Nens

 Nenes

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	
1														-						-	-					
2														-												
3				-		-			-																	
4					-	-																				
5													-							-	-					
6															-		-									-
7																										
8						-									-							-				
9				-									-									-				
10	-														-											-
11					-											-							-			
12													-								-	-				
13	-			-										-												
14	-			-									-													
15				-										-							-					
16													-		-							-				
17		-				-			-																	
18						-	-							-												
19														-						-		-				
20										-																
21																			-	-					-	
22										-				-								-				
23						-															-	-				
24														-							-	-				
25														-							-	-				
T	3	1	0	5	2	6	1	0	4	0	0	0	5	9	4	1	1	1	1	1	8	10	1	1	1	2

El número 6 és una nena poc acceptada per les altres companyes possiblement perquè és nouvinguda al centre i encara no ha tingut temps de crear vincles afectius.

Els núm. 4, 13, 14, 20 i 21 són els alumnes amb més rebuig a l'hora de jugar per part de la resta de les nens. Tot i que per algun company també com és el cas del 25 coincideix que aquests alumnes són els que presenten més comportaments desajustats a l'aula. El 14 l'alumne que atès el seu perfil ha estat derivat a l'EAP per fer-ne un seguiment i prendre les mesures més adients que aportin una resposta als seus comportaments desajustats. Tot i que

el rebuig és present en les situacions de joc, s'observa que no hi ha cap nen i nena que quedi sense poder jugar amb algú. Hi ha pocs casos en què es manifesti un rebuig recíproc.

4.1.3. L'escàner emocional (annex 1- act.3 – pàg 226)

A mitjans de novembre i amb una durada de quinze dies (3 setmanes lectives) es procedeix a baremar quina és la temperatura emocional de l'alumnat en el moment d'entrar a l'aula. Cada alumne i alumna escriu en una etiqueta adhesiva el seu estat emocional d'aquell mateix moment i l'enganxa en una cartolina. La finalitat d'aquest instrument és saber el to i el color emocional que predomina en l'alumnat en un determinat moment.

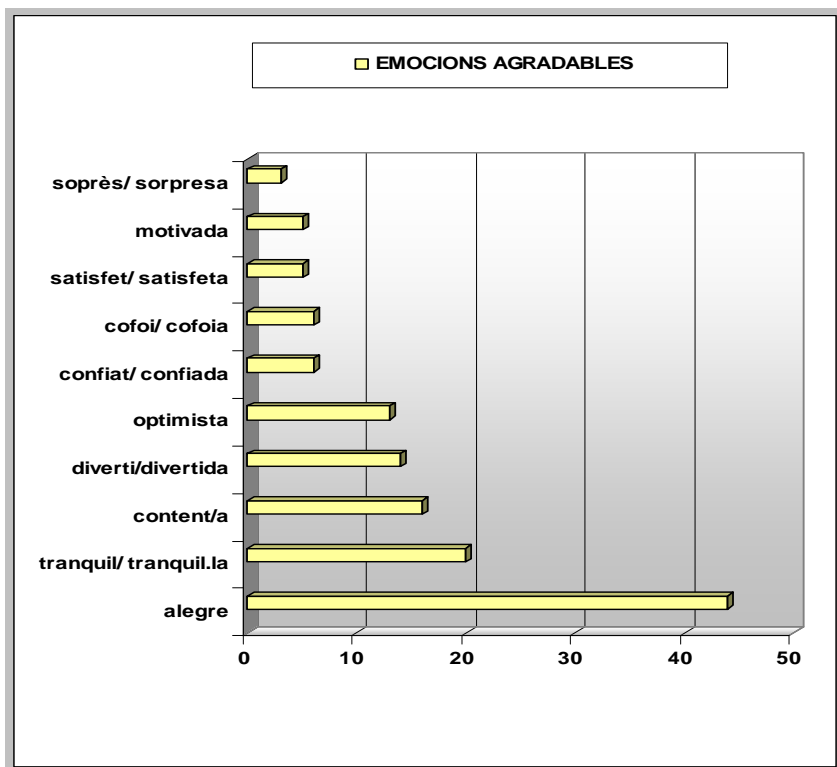
L'activitat ha permès:

- Identificar que emet cada infant fruit del clima personal viscut en anterioritat: situacions viscudes i sentides abans d'entrar a l'aula: baralla a casa, gelosia amb algun germà o germana acabat de néixer, trobar-se malament (contagi emocional intern).
- Quines emocions interaccionen entre ells, com les reben, com les transmeten, com les accepten o no. És l'impacte que tot plegat té en l'entorn i en les relacions que es donen en el mateix context (contaminació emocional externa).

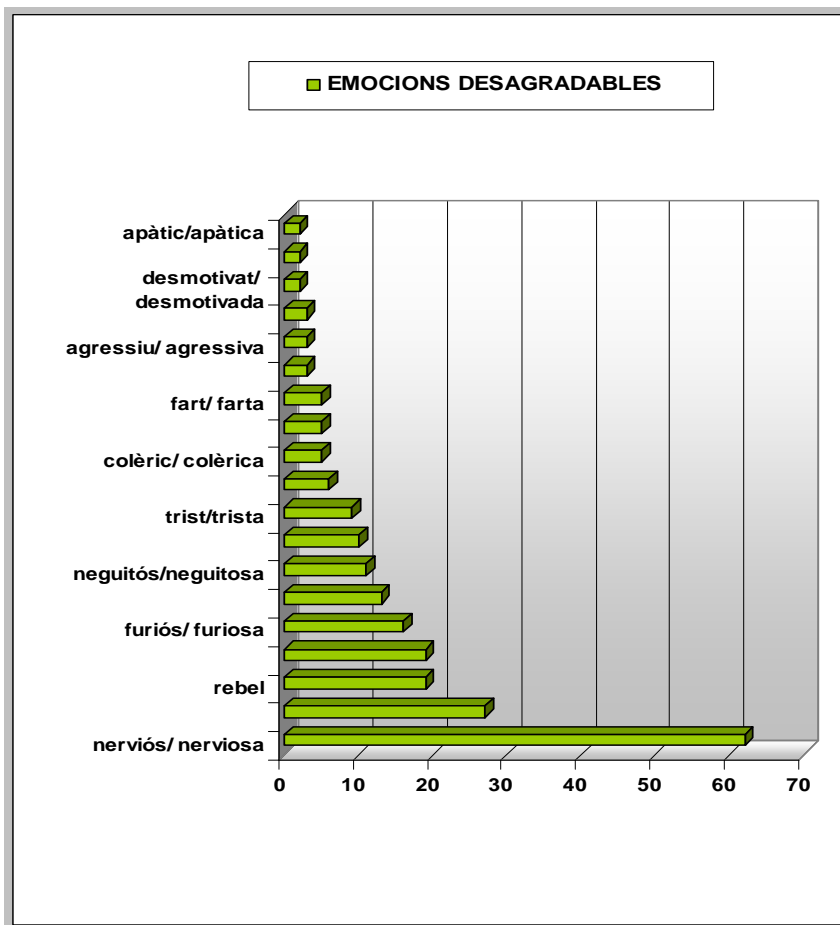
Els resultats han estat els següents:

EMOCIONS AGRADABLES		EMOCIONS DESAGRADABLES	
sorpès/ sorpresa	3	desmotivats/ desmotivada	2
divertit/divertida	14	abatut/abatuda	2
satisfet/ satisfeta	5	apàtic/apàtica	2
confiat/ confiada	6	irat/ irada	3
cofoi/ cofoia	6	agressiu/ agressiva	3
optimista	13	empipat/empipada	3
motivada	5	colèric/ colèrica	5
content/a	16	furiós/ furiosa	16
tranquil/ tranquil·la	20	ofès/ ofesa	5
alegre	44	fart/ farta	5
		preocupat/preocupada	6
		rebel	19
		trist/trista	9
		cansat/ cansada	10
		neguitós/neguitosa	11
		malhumorat/ malhumorada	13
		rabiosos/ rabiosa	27
		inquiet/inquieta	19
		nerviós/ nerviosa	62
TOTAL	132	SUMA	222

taula 4



Gràfica 1



Gràfica 2

El buidat d'escàner demostra quins tons emocionals predominen en el paisatge emocional de l'alumnat en entrar a l'aula. La gamma emocional agradable (gràfica 1) és significativament menys elevada que la gamma emocional desagradable (gràfica 2).

Aquesta gamma emocional desagradable que l'alumnat manifesta sentir interiorment acaba afectant el seu estat d'ànim i les seves accions fruit del **contagi emocional** que ha pogut rebre d'altres fonts emocionals (relacions amb la família, trobar-se malament...) i es manifesten en forma de resposta desadaptativa. Segons el que els altres emeten a l'exterior es produeix un impacte que acaba contaminant emocionalment l'entorn convivencial. En aquest moment es produeix la **contaminació emocional** i es produeix un **escalfament emocional global**.

L'alumnat manifesta:

"A mi m'agrada a anar a l'escola perquè em trobo amb els amics i jugo i això em posa alegre"

" Estic contenta sempre perquè sóc feliç".

"M'agrada passar-m'ho bé amb les amigues. Són molt divertides".

" Estic content perquè a la classe m'ho passo bé".

" Si al matí ja m'enfado amb el pare, tot el dia estic enfadat".

" A mi em posa nerviosa saber que he de fer e. física".

" El dia que he de fer mates ja sé que em posaré molt rabiosa, perquè em costen molt".

" A mi em cansa fer sempre activitat del llibre i m'avorreixen molt".

" A mi em preocupa saber si passaré de curs o no. Els meus pares em diuen que si no treballa no passaré".

Agrupant el vocabulari afectiu treballat (veure taula 4) per constel·lacions afectives s'ha sabut amb més precisió a quina font emocional es connectaven en el moment d'entrar a l'aula.

El resultat és el que s'indica en la taula 5 :

GAMMA EMOCIONAL AGRUPADA PER CONSTEL·LACIONS			
AMOR			
Tranquil/ tranquil·la	20		
confiat/confiada	6		
	26		
SORPRESA			
Sorprès/sorpresa	3		
	3		
ALEGRIA			
alegre	44		
divertit/divertida	14		
satisfacció	5		
cofoi/cofoia	6		
optimisme	13		
motivats/motivada	5		
content/contenta	16		
	103		
SUMA		132	
TRISTESA			
desmotivats/desmotivada	2		
abatut/ abatuda	2		
preocupat/ preocupada	6		
trist/trista	9		
cansat/cansada	10		
	29		
IRA			
irat/ irada	3		
agressiu/agressiva	3		
empipat/empipada	3		
colèric/ colèrica	5		
furiós/furiosa	16		
rebel	19		
neguitós/ neguitosa	11		
malhumorat/malhumorada	13		
rabiós/rabiosa	27		
	100		
POR			
inquiet/ inquieta	19		
nerviós/ nerviosa	62		
	81		
AVERSIÓ			
apàtic/ apàtica	2		
fart/ farta	5		
	7		
VERGONYA			
ofès/ofesa	5		
	5		
SORPRESA			
SUMA		222	

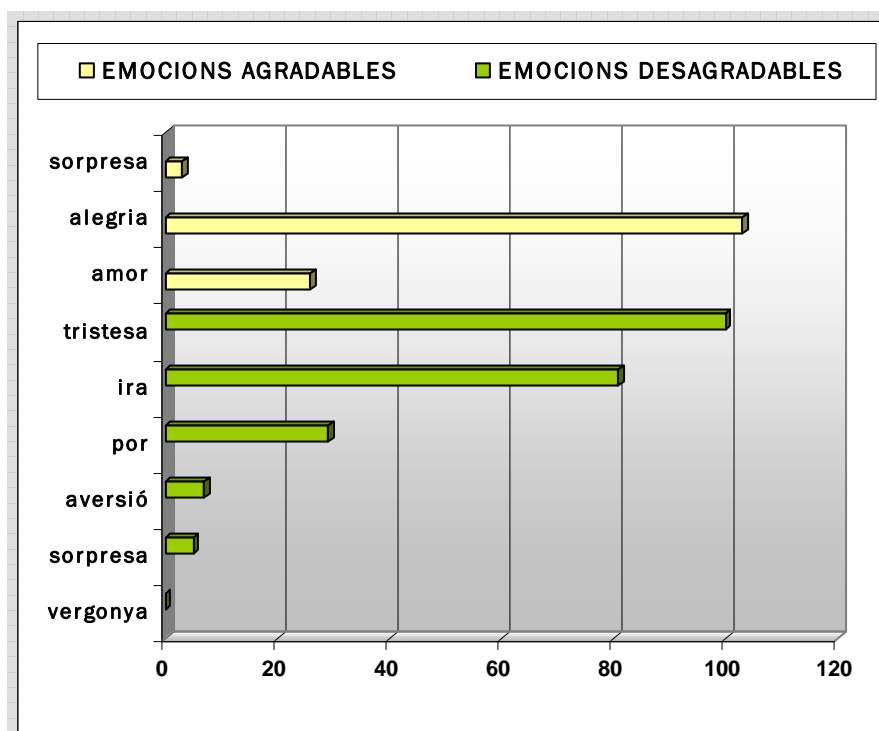
Taula 5

Una reagrupació de la gamma emocional ens concreta aquelles emocions que defineixen el clima d'aula. **La tristesa** com es pot veure en el gràfic 3 assoleix un lloc destacat i cal tenir-la en compte perquè la informació emocional que ens aporta ens indica sensació de buit, de pèrdua. S'ha calibrat a partir d'una font altament contagiosa que és l'**alegria** que ha estat la font emocional origen de les accions que s'han generades en l'aula. El fet d'identificar-la com un potencial comú a tot l'alumnat ha servit com a motor del canvi.

Quant a la **ira i la por** són fonts emocionals no sostenibles. S'ha fet un reciclatge perquè les accions que se'n derivin de la seva bona gestió esdevinguin sostenibles tant per al propi infant (clima emocional intern) com per al grup (clima emocional extern).

GAMMA EMOCIONAL GLOBAL		
EMOCIONS	AGRADABLES	DESAGRADABLES
vergonya		
sorpresa		5
aversió		7
por		29
ira		81
tristesa		100
amor	26	
alegria	103	
sorpresa	3	
SUMA	132	222

Taula 6



Gràfica 3

4.1.4. Avaluació inicial de la mestra

L'auditoria emocional (annex 1- act.3 – pàg 226)

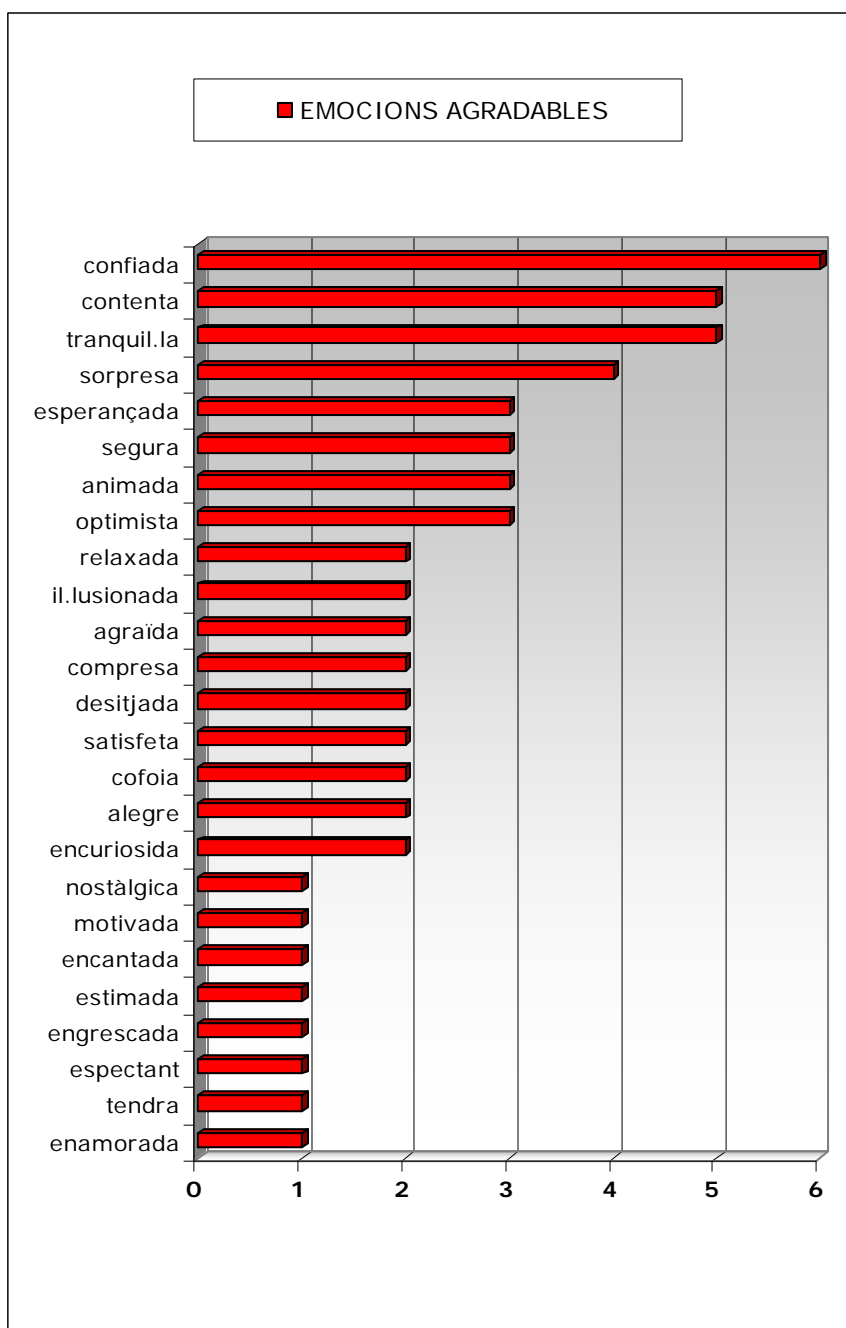
El clima emocional és el conjunt d'emocions, sentiments que donen un color i una intensitat al nostre paisatge emocional.

L'auditoria emocional de la mestra ha posat de relleu saber quin és el paisatge emocional que fa referència a les condicions que configuren la seva resposta respecte a ella mateixa, i com impacta en l'alumnat i, en general, l'entorn.

Com es pot observar en la taula 7, les emocions desagradables predominen per sobre de les agradables. Les emocions traduïdes en accions, actituds configuren part de la seva manera de ser i, per tant, la seva resposta emocional. Els sentiments *d'inseguretat*, *cansament* predominen per sobre de la *confiança*, *alegria* cosa que fa que condicionin el seu estil de resposta cap a l'alumnat. La manera en què tradueix la informació de les seves emocions configura l'actitud que decideix adoptar per fer front a la situació generant-li un clima emocional intern tòxic i contaminant que no afavoreix la creació de ponts de relació.

EMOCIONS AGRADABLES		EMOCIONS DESAGRADABLES	
enamorada	1	rabiosa	1
tendra	1	inquieta	1
expectant	1	intranquil·la	1
engrescada	1	avorrida	1
estimada	1	gelosa	1
encantada	1	frustrada	1
motivada	1	ensorrada	1
nostàlgica	1	preocupada	1
encuriosida	2	atrapada	1
alegre	2	amargada	1
cofoia	2	alterada	1
satisfeta	2	deprimida	2
desitjada	2	impotent	2
compresa	2	insatisfeta	2
agraïda	2	confosa	2
il·lusionada	2	dubtosa	2
relaxada	2	estressada	3
optimista	3	nerviosa	3
animada	3	decebuda	3
segura	3	vulnerable	3
esperançada	3	farta	4
sorpresa	4	desmotivada	5
tranquil·la	5	angoixada	5
contenta	5	trista	5
confiada	6	neguitosa	6
		insegura	8
		cansada	11
SUMA	58	SUMA	77

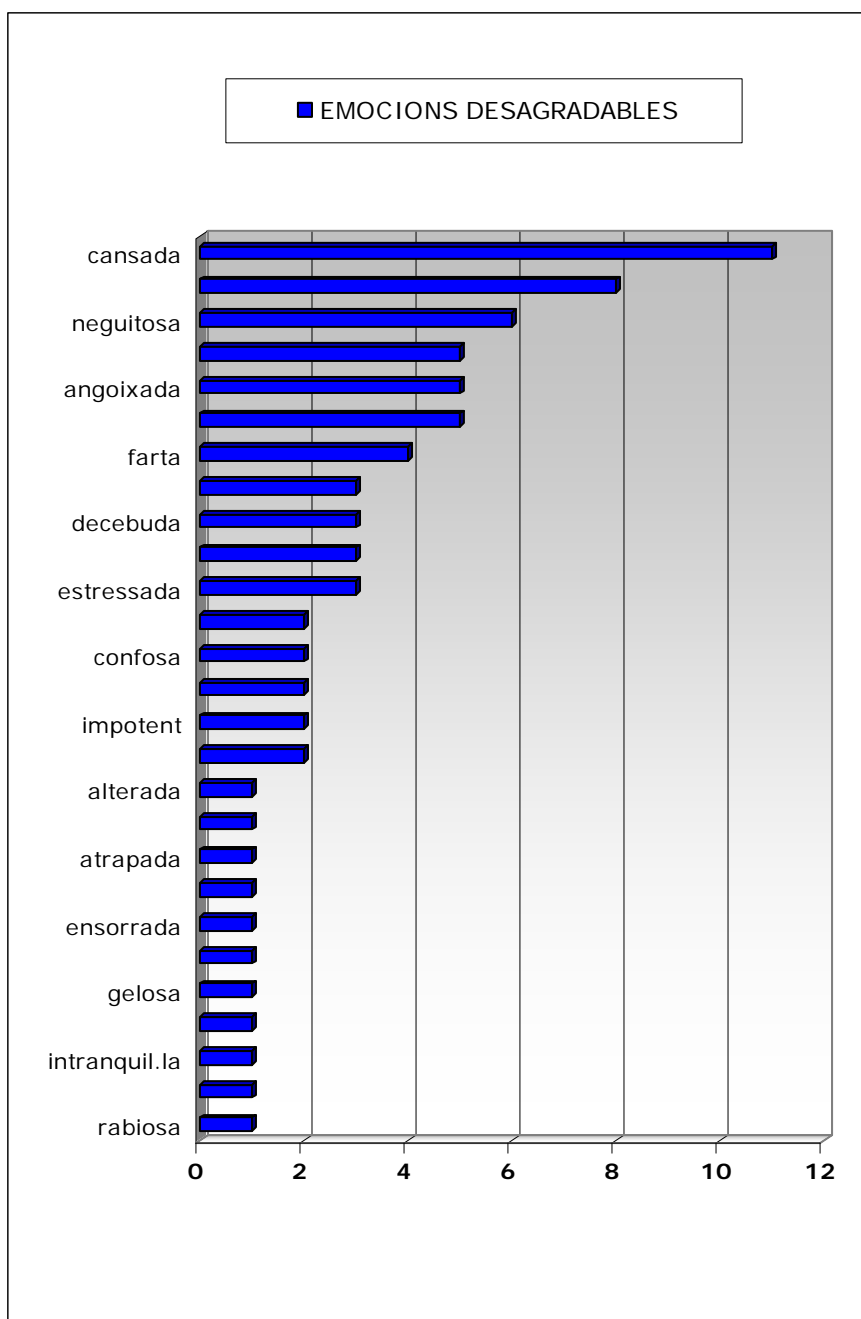
Taula 7



Gràfica 4

Les emocions són les eines, les alertes que l'informen de qui és, què vol, què la fa patir, què la fa feliç.

Cal aprofitar les emocions i els sentiments agradables com *la confiança, l'esperança, la tranquil·litat* per convertir-los en punt de partida generador del canvi.



Gràfica 5

Les emocions desagradables, tot i que superen en nombre a les agradables, cal tenir-les en compte per saber traduir la informació que li genera malestar.

El diari de la mestra ha constatat quines situacions, amb alumnat i fins i tot amb algun company o companya de feina li han generat aquest tipus de resposta emocional.

La responsabilitat de la tutora, en aquest cas, ha estat saber què sent per poder-ho canviar. El fet d'inhibir les emocions ha generat més malestar que tard o d'hora ha acabat impactant en el seu equilibri emocional i en la seva salut física.

GAMMA EMOCIONAL AGRUPADA PER CONSTEL·LACIONS

IRA		AMOR	
rabiosa	41	nostàlgica	1
gelosa	1	estimada	1
	42	enamorada	1
AVERSIÓ		desitjada	2
avorrida	1	agraïda	2
farta	4	segura	3
cansada	11	tendra	1
	16		11
SORPRESA		ALEGRIA	
frustració	1	agraïda	2
dubtosa	2	motivada	1
confosa	2	encantada	1
	5	engrescada	1
POR		relaxada	2
alterada	1	alegre	2
atrapada	1	cofoia	2
inquieta	1	satisfeta	2
intranquil·la	1	compresa	2
preocupada	1	il·lusionada	2
impotent	2	esperançada	3
estressada	3	optimista	3
nerviosa	3	tranquil·la	5
vulnerable	3	contenta	5
angoixada	5	confiada	6
neguitosa	6	animada	3
insegura	8		42
	35	SORPRESA	
TRISTESA		expectant	1
ensorrada	1	sorpresa	4
amargada	1	encuriosida	2
deprimida	2		5
insatisfeta	2		
decebuda	3		
desmotivada	5		
trista	5		
	19		
SUMA 117		SUMA 58	

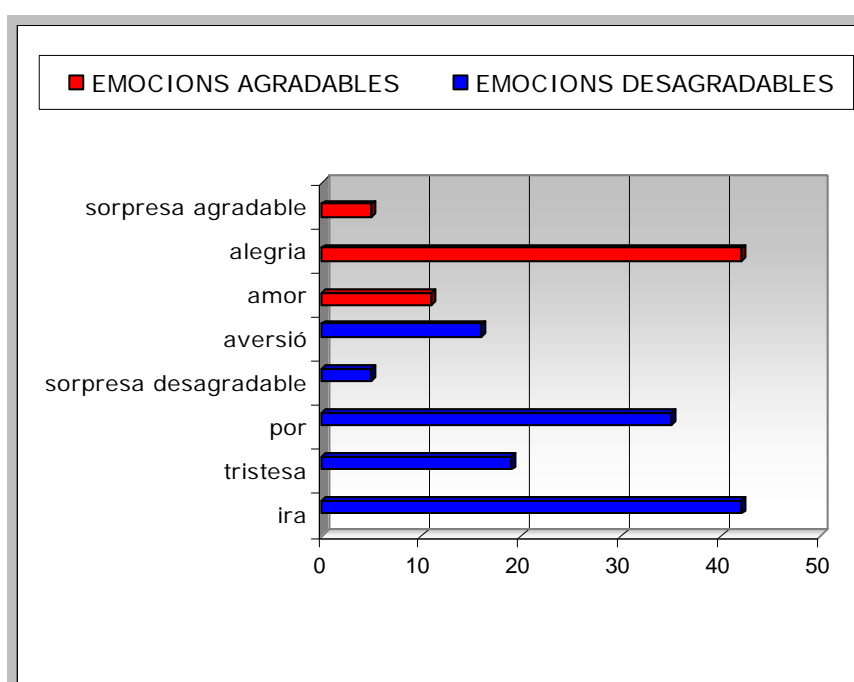
Taula 8

En la taula anterior es mostra de forma més detallada quina constel·lació d'afectes formen part de les emocions primàries. Com es pot constatar **la por** (inseguretat, neguit, angoixa), **l'aversió** (farta i cansada) i la **tristesa** són les que més destaquen de la gamma d'emocions que generen malestar. Tenir-les en compte, acceptar-les sense jutjar, observar-les com si es contemplés un paisatge que cal explorar, on cada dada és important i aporta informació. Saber que hi ha al darrere d'aquestes emocions és essencial per poder-les canviar i transformar-les en sentiments i emocions connectades a fonts d'energia neta i renovada com la confiança, l'esperança i la tranquil·litat.

La llei de la gestió ecològica dels recursos afectius demana un gestió responsable dels recursos emocionals. S'ha invertit l'energia emocional en accions, situacions generadores d'**alegria** (confiada, tranquil·la) i **amor** (agraïment) per aconseguir un clima emocional més sostenible.

GAMMA EMOCIONAL GLOBAL		
EMOCIONS	AGRADABLES	DESAGRADABLES
ira		42
tristesa		19
por		35
sorpresa desagradable		5
aversió		16
amor	11	
alegria	42	
sorpresa agradable	5	
SUMA	58	117

Taula 9



Gràfica 6

4.2. RESULTATS I AVALUACIÓ DE LES ACTIVITATS DUTES A TERME AMB L'ALUMNAT

Les taules 10 i 11 reflecteixen les activitats dutes a terme així com el seu contingut i la seva durada tant pel que es refereix a l'alumnat com a la tutora:

	ACTIVITAT	CONTINGUT TREBALLAT	NÚM. SESSIONS	DURADA
ALUMNAT	4.2.1. Doctor què em passa?	<ul style="list-style-type: none"> ✦ Vocabulari emocional (adjectivació). ✦ Diferenciació d'emocions bones i dolentes. ✦ Diferenciació entre emoció i sentiment. ✦ Distinció entre el ser / el fer ✦ Concreció de la frase no jutjar. ✦ La culpa/ la vergonya. 	2	50'
	4.2.2. Em reconec en els altres	<ul style="list-style-type: none"> ✦ Emoció/ sensació corporal/ manifestació fisiològica/ situacions reactives. ✦ Diferència i conseqüència entre: <ul style="list-style-type: none"> - Pensar – sentir - actuar - Sentir- pensar- actuar - Sentir- actuar- pensar - Actuar- pensar - sentir 	2	50'
	4.2.3. Sembrem responsabilitat	<ul style="list-style-type: none"> ✦ La responsabilitat ✦ Accions coherents a posar en pràctica al llarg del curs: <ul style="list-style-type: none"> - Saber dir no - Acceptar la frustració - Parlant la gent s'entén - Detectar creences contaminants - Frases - llavor: el que creus, crees! 	2 s. introducció + Tot el curs en qualsevol context	50'/s + Tot el curs
	4.2.4. Reduïm- Reciclem- Reutilitzem	<ul style="list-style-type: none"> ✦ Sensacions corporals/ expressions facials/ la veu/ expressions externes. ✦ Efecte boomerang positiu i negatiu. ✦ Els altres com abocadors d'escombraries. ✦ Jo com a contenidor d'escombraries. ✦ La màscara de la frustració: la ira ✦ La vergonya. ✦ La ira es projecta en un altre context ✦ L'adult que crea murs ✦ Escombraries emocionals (eix emoció- raó- acció) ✦ Impacte desadaptatiu ✦ Gestió adaptativa 	3s.	50'/s
	4.2.5. El catàleg de les pors	<ul style="list-style-type: none"> ✦ Pensaments tòxics ✦ Motius generadors de pors ✦ Normes de protecció desadaptatives ✦ Pensaments ecològics ✦ Accions adaptatives i sostenibles 	3s.	50'/s
	4.2.6. Collita de bons moments	<ul style="list-style-type: none"> ✦ Contextos generadors de benestar 	2 s. introducció + tot el curs	50'/s. + tot el curs
	4.2.7. La capsula de les gràcies	<ul style="list-style-type: none"> ✦ L'agraïment desadaptatiu ✦ L'agraïment adaptatiu i generós 	2 s. introducció + tot el curs	50'/ s.

Taula 10

	ACTIVITAT	CONTINGUT TREBALLAT	NÚM. SESSIONS	DURADA
TUTORA	Diari i reunions formals	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Gestió desadaptativa: <ul style="list-style-type: none"> - Què faig que no hauria de fer? ✚ Gestió adaptativa: <ul style="list-style-type: none"> - Què he de fer que no estic fent? 	1h./set de posada en comú + diari d'aula	Tot el curs

Taula 11

4.2.1. Doctor, què em passa? (annex 1- act. 1 pàg 213)

Les paraules són poderoses ja que són font de comunicació i de riquesa afectiva. Permeten accedir a un paisatge emocional privat i únic. Tot i així també poden ser una protecció i servir per amagar el món interior. El seu ús correcte permet crear lligams afectius que ens ajuden a compartir allò que hom sent. Un mal ús pot conduir-nos a l'aïllament i la soledat i a viure en una permanent desertització emocional.

2 sessions de 50'

En la primera sessió, s'han presentat les cinc emocions bàsiques i un llistat d'adjectius (model 1) que l'alumnat ha classificat (en grup) segons l'emoció amb la qual els han relacionat. S'ha observat que els grups han seguit dos criteris de classificació diferents:

- Els qui han començat per les paraules que ja en tenen un coneixement previ del significat agrupant-les en les que consideren "bones" i "dolentes".
- Els qui han classificat cada paraula segons l'emoció.

A dos grups els ha costat força arribar a comunicar-se de manera fluida i han demanat la intervenció de la mestra i de la investigadora per arribar a acords.

Han costat classificar les paraules atès que la riquesa de matisos que generaven ha estat molt ampla en funció de la situació viscuda. El resultat queda reflectit en el quadre següent:

Tristesa: trist/ trista, enganyat/enganyada, desil·lusionat/desil·lusionada, sol/sola.
Por: nerviós/nerviosa, espantat/espantada, preocupat/preocupada
Alegria: content/contenta, tranquil/tranquil·la, satisfet/satisfeta, confiat/confiada, alegre, estimat/estimada, acceptat/ acceptada.
Ira: avorrit/ avorrida, malhumorat/ malhumorada, enfadat/enfadada, envejós/ envejosa.
Sorpresa: sorprès/sorpresa

En la conversa col·lectiva han sorgit aspectes molt interessants i molt rics per treballar. S'ha agrupat el contingut en les següents categories:

✔ Emocions bones vs emocions dolentes

Els infants tenen una visió dual de les emocions: són bones o dolentes. No tenen matisos ni gamma.

"Però si estàs trist, això no és bo, perquè no tens ganes de fer res i no t'agrada res. Et sents malament".

"Si estàs molt enfadat tampoc és bo perquè et portes malament i fas que els altres no vulguin estar amb tu".

"Com pot ser bo notar aquí dintre una ràbia i no fer res, perquè si fas segur que et castiguen".

"Els pares diuen que estar gelós no és bo perquè et fa estar malament i enrabiad i no estimes a la germana i això és dolent."

"A les pel·lícules veus que la gent que fa coses dolentes són els que tenen sentiments dolents i la policia els posa a la presó".

Els ha costat entendre que les emocions són una informació valuosa, necessària per poder sobreviure, que les emocions que aporten benestar són més fàcils d'acceptar que les que ens produeixen malestar.

També ha calgut explicitar bé la diferència entre bo i dolent perquè la interpretació que en fan ve condicionada per les experiències viscudes, per models apresos dels mitjans audiovisuals, així com de la influència dels videojocs.

Sentir-se com a exploradors de les seves emocions, investigar què els fa sentir el què senten els ha aportat una riquesa i un creixement i ha emergit la motivació per explorar territoris desconeguts del seu paisatge emocional.

✔ Emocions / sentiments

S'ha considerat important fer la distinció entre emoció i sentiment atès que les aportacions fetes per l'alumnat mostraven certa confusió que calia ser matisada.

Les emocions són activacions físiques breus que es manifesten com a respostes a estímuls interns i externs i alteren la conducta habitual. Hi ha una certa discrepància en posar-se d'acord amb quines es consideren emocions primàries. Diferents autors apunten com a

emocions primàries: la sorpresa, la por, la ira, la tristesa, la vergonya, l'avversió (fàstig), l'alegria.

El sentiments són estats físics que parteixen de l'emoció i dels pensaments però la persona n'és més conscient i tenen una durada superior a l'emoció. Un sentiment pot acollir diverses emocions combinades.

La gamma de sentiments és molt més àmplia i plena de matisos que la de les emocions perquè la cultura i l'experiència defineixen aquests sentiments o camps sentimentals: avorriment, enveja, frustració, resignació, impotència, esperança, amor, inseguretat, angoixa, culpa, ressentiment, odi... S'ha dedicat part de la sessió a cercar exemples perquè els infants distingissin bé quan es dona cadascun:

"Sento ràbia perquè no trobo el llapis per fer el dictat" (emoció momentània)

"No suporto l'escola perquè solament fem el que volen els mestres" (sentiment d'odi)

"Tinc por perquè no sé com anirà la prova de català" (emoció)

"Em sento insegura en tot el que faig perquè no sé si me'n sortiré bé" (sentiment)

L'alumnat ha explicat situacions i vivències que han constatat la comprensió dels dos conceptes explicats:

"El pare i la mare ens van explicar que el meu germà i jo vam nàixer perquè ells s'estimaven molt". (sentiment)

"Doncs, el meu pare diu que si pogués marxaria de treballar perquè no pot veure el seu cap. Diu que és un ase i que no sap res. (sentiment)

"Quan m'enfado amb el meu germà sento una escalfor per tort el cos que l'agafaria i li pegaria, després em passa i tornem a jugar junts". (emoció)

"Cada vegada que veig a un nen de 6è m'amago perquè tinc por que em pegui. Sempre es fica en tothom." (emoció)

☑ El ser / el fer

A partir de les vivències sorgides se'ls ha començat a qüestionar les seves afirmacions a fi d'introduir el concepte "ser persona" i "el què fa la persona". Per entendre-ho millor se'ls ha explicat a partir d'un concepte senzill com pot ser la construcció de casa seva. Se'ls ha fet prendre consciència que el que la gent veu (la conducta) no defineix a la persona que ho fa (l'ésser humà que hi ha dins). Per poder assegurar-se la comprensió del contingut a treballar se'ls ha explicat la metàfora de la casa vella:

Decidim comprar una casa i en veiem una que per fora és vella, amb trossos de paret caiguts, per pintar, amb taques d'humitat, els maons vells. Ja no fem l'esforç de saber com és per dintre perquè el que veiem no ens agrada i és lleig. Però resulta que passat un temps ens trobem uns amics i tots cofois ens diuen que han comprat aquella casa que nosaltres no vam voler. Ens conviden a veure-la i resulta que el rebedor és gran, les estances lluminoses, el menjador molt còmode, la cuina amb tot tipus d'equipament i un gran jardí. Ens quedem bocabadats i alhora ens enfadem amb nosaltres mateixos per haver deixat perdre l'oportunitat i ens preguntem : - I si hagués entrat a veure-la?

La **importància de no jutjar** l'altre pel què veiem que fa ha estat un contingut força treballat des del començament de la recerca fins a la seva fi. L'alumnat progressivament se'n ha adonat que els comportaments que veuen no construeixen la persona que és.

Els vivències i situacions experimentades confirmen les seves creences:

"A l'Alcampo el pare es va barallar amb un home molt dolent que li volia prendre el lloc d'aparcar".

"Un dia a la meua mare un noi dolent li va estirar la bossa i per poc la fa caure i jo em vaig espantar molt".

"La policia és bona perquè ens vol ajudar i ens protegeix dels dolents, els lladres".

"Un dia veient les notícies vaig veure uns homes en una escola molt gran i li vaig comentar als pares com era que anaven a l'escola tan grans i ells em van dir que no era una escola que era una presó i allí hi anaven les persones dolentes, que robaven, mataven".

☑ **La culpa i la vergonya**

El dualisme entre emocions bones i dolentes ha possibilitat que la vida emocional de l'infant oscil·li contínuament i donant un valor quantitatiu a allò que sent. No acceptar la legitimitat de la pròpia emoció com a valor "dolent" ha provocat en alguns infants un malestar la sensació dels qual no han estat disposats a experimentar.

Algunes aportacions fetes per l'alumnat s'entreveu la inhibició emocional a la qual el propi infant se sotmet per dos sentiments apresos en el propi entorn cultural i pel modelatge exercit per l'adult:

- Sentir-se culpable per experimentar el què sent.
- Sentir vergonya pel què sent.

"Ara sé que aquella calentor que tenia dins quan parlava amb la CC. i la ZZ. es diu ràbia".

"Si per exemple, jo sento tristesa perquè l'avi és vellet i pot morir, no passa res que plori?".

"Quan algú de la classe (li costa dir algú en lloc del noms propis) em fa patir perquè no vol ser amic meu li puc dir que em sento malament, oi?".

L'enquistament d'energia que ha generat l'intent d' inhibir allò que se sent, els ha produït, no en tots els casos, uns sentiments de culpabilitat o vergonya (emoció apresada pel context social i cultural) que han anat emmagatzemant en l'inconscient. Amb el temps qualsevol estímul extern que la ment detectava com a perillós, com a un obstacle, activava mecanismes de defensa per donar una sortida ràpida que compensava el malestar i calibrava de nou els mecanismes hidràulics emocionals.

" A mi em fa vergonya dir que tinc gelós de la meva germana petita perquè se'n riurien de mi i dirien:- però si tu tens 7 anys i ella dos!".

" Quan sentia ràbia perquè la MM. i la YZ no volien parlar amb mi, li pegava a l'AX. Perquè em sentia més tranquil".

VALORACIÓ FINAL

- Ha estat un activitat que ha sorprès a alumnat, ja que manifesten haver-se sentit còmodes i haver comprès algunes respostes que percebien en el seu cos que els feia estar malament sense que sabessin exactament el perquè.
- El fet de compartir vivències ha permès que s'adonessin de les diferents maneres que té una emoció de ser viscuda i de com es manifesta en cadascun d'ells i també de les persones del seu entorn més proper.
- S'han sorprès que les emocions formessin part de la memòria genètica i filogenètica de cada ésser humà i que la seva funció essencial és informar-nos dels perills, pèrdues, èxits. Per poder sobreviure, cada persona adopta una conducta que li serveixi de protecció i li permeti continuar malgrat els obstacles i assegurar-se la seva supervivència afectiva. Alguns dels infants han relacionat aquesta informació amb alguns comentaris del seu pare i la seva mare referents a les semblances a formes de resposta davant determinats estímuls.

- ➔ El moment de més atenció ha estat quan se'ls ha comentat davant l'ordinador on residia l'òrgan encarregat de generar respostes emocionals (amígdala). L'alumnat identificava el cor com a l'òrgan on resideix la informació emocional atès que és en el cos on es manifesten les emocions i les seves reaccions fisiològiques.

4.2.2. Em reconec en els altres (annex 1 act. 2 pàg. 220)

Els altres també retornen una imatge. Val a dir que aspectes que nosaltres neguem els altres els poden percebre fàcilment. Si ens mostrem tal com som sense amagar-nos, sense interpretar cap personatge, sense màscares, facilitem que ens acceptin tal i com som.

Saber reconèixer les emocions en els aspectes externs que la gent manifesta ens ajuda a identificar les nostres propis emocions i reviure les situacions en què es donen.

1a sessió de 50'

Al llarg de la sessió no s'han posat de manifest dificultats quant a la classificació de les imatges les quals han estat identificades sense dificultat. Alguns alumnes s'han vist identificats en algunes imatges pròpies de l'activitat.

La dificultat ha estat en la concreció de les manifestacions fisiològiques associades a l'emoció viscuda. Els infants creien que són els comportaments (l'acció) la causa d'experimentar les manifestacions físiques.

"Jo crec que si s'ues és perquè has fet força per guanyar a l'altre".

"Si ningú es posa amb tu no passa res, però si el DY m'insulta jo començo a enfadar-me per culpa d'ell. I li pego perquè jo estava bé i ara no."

Atesa la confusió s'ha cregut oportú elaborar un llistat de manifestacions fisiològiques que s'experimenten quan es viu una emoció i possibles situacions reactives (taula 12):

Emoció primària	Sensacions corporals	Manifestacions fisiològiques	Situacions reactives
POR	<ul style="list-style-type: none"> - Espant - Esglai - Neguit - Nervis - Paràlisi - Ansietat - Angoixa - Temor - Inquietud - Fòbia - Desassossec - Estrès - Vulnerabilitat - Encongit - Atrapat 	<ul style="list-style-type: none"> - Angúnia - Petar de dents - Gola seca - Cor desbocat - Esgarrifances - Pèls de punta - Gelor al cos - Tremolor per tot el cos - Escruiximent - Mal de ventre (punxades) - Plor - Descomposició - Canguelis - Menjar-se les ungles 	<ul style="list-style-type: none"> - La foscor - Les aranyes - Als gossos - Als gats - Por dels ocells - Por de perdre's - Por d'estar sol o sola - Por dels sorolls forts - Por dels accidents - Por de banyar-se - Por dels ganivets - Por dels monstres - Por dels insectes - Por a les altures
IRA	<ul style="list-style-type: none"> - Irritació - Fúria - Enuig - Ràbia - Impotència - Indignació - Enemistat - Emmurriament - Rancor 	<ul style="list-style-type: none"> - Sensació de calor - Vermellor - Mal de cap - Nerviosisme - Punys en tensió i tancats - Cremor que puja dels peus al cap - Una força dolenta que et mana pegar - Suor boca en tensió - Celles arronsades - Orelles calentes - Cremor a la cara - Ulls apretats - Dents apretades - Moviments de mans ràpids apretades 	<ul style="list-style-type: none"> - Barallar-se amb algun company o companya. - Sentir-se sol. - Quan no pots fer el que haves pesat. - Quan se sent l'obligació de fer alguna cosa. - Quan no em compren el que vull.
ALEGRIA	<ul style="list-style-type: none"> - Entusiasme - Eufòria - Benestar - Engrescament - Optimisme - Hiperactivitat (entesa com ganes de realitzar activitats que retroalimentin l'emoció) - Il·lusió 	<ul style="list-style-type: none"> - Saltar - Aixecar els braços - Moure les mans - Batecs del cor ràpids - Celles aixecades - Moviments corporal ràpid - Sensació de ingravidesa - Esquena dreta 	<ul style="list-style-type: none"> - Aprovar un examen. - Anar de viatge a Eurodisney. - Nedar. - Anar de colònies. - Guanyar un premi. - Rebre felicitacions. - Sentir-se estimat

Emoció primària	Sensacions corporals	Manifestacions fisiològiques	Situacions reactives
		<ul style="list-style-type: none"> - Caminar lleuger - Somriure a la boca - Ulls brillants - Cos relaxat 	<ul style="list-style-type: none"> - Que guanyi el teu equip de futbol. - Treure bones notes.
TRISTESA	<ul style="list-style-type: none"> - Pena - Malestar - Dolor - Insatisfacció - Desgràcia - Ensorrament - Apatia - Nostàlgia - Abatiment 	<ul style="list-style-type: none"> - Mirada al terra o un punt indeterminat - Espatlla corbada - Caminar lent i pesat 	<ul style="list-style-type: none"> - Perdre els avis - Que ningú vulgui jugar amb tu. - Sentir-se exclòs d'un lloc o d'una activitat. - Separar-se d'un amic o amiga perquè se'n va a viure a un altre lloc o canvia d'escola.

Taula 12

2a sessió de 50'

En aquesta sessió ha convingut detectar i concretar els mecanismes de defensa que tenim les persones per donar sortida a l'energia que genera tota emoció.

S'ha fet la distinció entre aquestes quatre categories:

1. Pensar—sentir—actuar
2. Sentir—pensar—actuar
3. Actuar—pensar—sentir
4. Sentir—actuar—pensar

1. Pensar—sentir—actuar. Si cadascú de nosaltres pensa que no és digne d'amor, o no és capaç d'ajudar els altres perquè creu que no té res per compartir, es generen unes emocions desagradables que fan sentir-nos malament amb nosaltres mateixos. Si no som capaços de desprogramar la "*ment sapiens*", l'acció que se'n genera es manifesta amb comportaments agressius (físicament i verbalment), aïllament.

" Quan penso que no sé treballar en silenci, em fa ràbia i encara parlo més".

" A vegades penso que sóc tonto perquè no sé tantes coses com la ZZ, i em fa posar trist i quan puc li dic a la ZZ que és tonta i mala companya".

" Jo penso: - TE tu no saps restar portant com els altres del grup. Aleshores m'empipo molt i m'agafa ràbia i començo a molestar els companys del grup. La N ja m'ha canviat dues vegades".

2. Sentir–pensar–actuar. Si la ira m'envaeix perquè no he aconseguit l'objecte desitjat i penso que ha estat la persona X o l'entorn Y (atribucions externes), l'acció recaurà sobre aquesta persona o sobre l'entorn que hom considera motiu de la frustració sentida en forma de comportament violent i desajustat.

"Quan arribo de casa enfadat, penso que ningú em vol i començo a xinxar els altres tota l'estona".

"Si estic molt avorrida, m'enfado molt i penso: què puc fer? Llavors començo a moure coses dels armaris de casa, a treure i posar les joguines. La mare m'avisava que no ho faci, però jo estic avorrida i em castiga".

"Quan m'empipo amb el meu pare i em pega jo no li puc tornar, llavors vaig a la taula del WW i li dono calbots fins que comença a plorar i la YN em castiga".

3. Actuar–pensar–sentir. Realitzar una acció sense haver valorat les conseqüències ni l'impacte global generat produeixen unes emocions generadores de desequilibri i malestar.

" Després d'haver-me portat malament a e. física penso que perquè ho he fet i em sento enfadat i agafo un coixí (a casa) i li començo a pegar".

" De vegades no sé perquè faig les coses. I això em posa de molt malhumor perquè sembla que tingui una altra persona a dins que em digui el què he de fer i jo va i ho faig".

Si l'actuació recau en una sola acció, les altres persones es veuen afectades. Si s'aprèn a modificar el pensament negatiu, la sensació interna serà agradable i impulsarà a realitzar accions amb impacte positius cap a un mateix, els altres i l'entorn més proper.

4. Sentir–actuar–pensar. Deixar-nos portar per l'emoció i actuar segons el moment sense copsar l'impacte que l'acció produeix en un mateix i els altres.

Se'ls pregunta als infants en quina emoció de totes se senten més reflectits i la majoria contesta a **Sentir–actuar–pensar**.

La gran majoria ha optat per mecanismes de defensa desadaptatius apresos per modelatge a partir dels adults amb qui es relaciona, dels programes de TV que miren i dels videojoc amb els quals juguen. Els més freqüents per ordre de resposta reactiva han estat:

Mecanismes de defensa

1. Agressions físiques (baralles, enrabiades)
2. Agressions verbals (insult, crits, amenaça)
3. Contestacions desafiants
4. Inhibicions
5. Aïllament
6. Provocacions
7. Indiferència
8. Resignació
9. Moobing

Aquests mecanismes de defensa són les respostes de la ment emocional. Són respostes ràpides, personalitzades, autoconfirmants produïdes automàticament donat que la memòria emocional no té percepció del passat, present ni futur: sempre és ara encara que el motiu que desencadena la reacció hagi succeït en temps passat.

Fer-los conscients d'evitar que sigui la ment emocional que exerceixi el control sobre els propis actes ha estat un exercici difícil d'aconseguir. A l'inici de la seva posada en pràctica l'impacte resultant ha estat poc exitós la qual cosa ha generat en alguns infants la renúncia a la necessitat de sentir amb l'altre i no els ha permès desenvolupar la capacitat de compassió i ha endarrerit les possibilitats de fer emergir el compromís amb l'altre i amb un mateix.

Aprendre a exercitar la responsabilitat ha estat la descoberta d'aprendre a escollir en cada moment el què és millor per un mateix i pels altres col·laborant amb una actitud positiva que potencii el benestar (exercitar l'autocontrol). S'han iniciat exercitació del sentit crític, aprenent a ser conscients que en la interrelació amb l'altre cadascú emet missatges que transmet emocions, estats d'ànim, sentiments i la satisfacció que se'n derivi en depèn que hi hagi una altra persona capaç de captar-la i donar-li resposta. La seva sostenibilitat depèn de la interrelació que s'hi estableixi. Es fa efectiva la LLEI DE LA INTERDEPENDÈNCIA AFECTIVA.

VALORACIÓ FINAL

- En aquesta sessió l'alumnat ha après com actua la ment emocional davant una situació, persona que considera perillosa o un obstacle. L'impacte és diferent en funció de com es processa la interpretació que es fa de la realitat. En cap cas, però el resultat que se'n deriva resulta indiferent per a l'altre.
- L'energia emocional cal redirigir-la cap a la contenció (autocontrol), mai cap a la inhibició ni repressió, ja que el potencial que se'n genera si no se'n fa una bona gestió acaba en energia destructiva desbocada. *Tota energia que no es dirigeix a crear es dirigeix a destruir* afirma Erich Fromm.
- “ *Vigila el que emet, si no t'agrada el que reps*” (efecte boomerang). Els altres són els miralls on ens veiem reflectits. Alguns infants s'han vist reflectits en el joc dramàtic que s'ha realitzat i s'han identificat en algun dels tres personatges representats (salvador-perseguidor- víctima).

4.2.3.Sembrem responsabilitat (annex 1- act 4- pàg.239)

Aquesta activitat s'ha realitzat al llarg de tota la recerca, vertebrant-la amb altres activitats. S'ha aprofitat una sessió del coneixement de medi i l'ajuda de l'horticultor del centre perquè cada infant plantés algunes llavors en un test. Se'ls ha comentat que cada llavor és un punt de millora que proporcionarà equilibri personal i fomentarà el benestar a l'aula.

Cada infant n'ha fet el seguiment i ha anat anotant els canvis que es donaven en la seva planta. Al finalitzar el curs s'ha valorarà conjuntament amb l'alumnat el procés de creixement de la planta des de l'àrea de Coneixement del Medi. La vessant emocional ha estat valorada per cada nen i nena en les sessions treballades on cadascú ha compartit el canvi que s'ha produït en ells mateixos i com ha afectat als altres i a l'entorn del qual forma part.

2 sessions de 50'

S'ha fet èmfasi en la importància que cada nen i nena anoti en el seu quadern emocional tots els pensaments, accions, emocions, dificultats sorgides que s'experimenten al llarg del procés. El fet de prendre consciència del què sent implica responsabilitzar-se de donar-li una sortida creativa que suposés un impacte agradable vers si mateix, vers els altres. Ha estat una tasca difícil i a temps complert. S'ha invertit una part de la sessió en aclarir què s'entia per “ser

responsable" o " respondre a" a fi d'aconseguir accions compromeses al plantejament ecològic de l'ensenyament - aprenentatge:

✔ Què entén l'alumnat com a responsabilitat?

L'alumnat, quan se li ha preguntat què entén per *responsabilitat* ha associat la resposta a una acció organitzada per l'adult, en aquest cas, la mestra (adult = poder), adreçada a complir una missió de la qual se'n desprèn una valoració positiva o negativa, en funció del grau de resposta satisfactòria i la que se n'obté el reconeixement dels altres.

Per a l'alumnat, ser responsable equival a realitzar una tasca que li és satisfactòria, sense que hi hagi un grau de compromís intern per la seva part: repartir fulls, llibres de text, regar les plantes, repartir les safates del material, transmetre encàrrecs escrits a altres mestres, etc.

" M'agrada ser encarregat de repartir fulls".

" A mi el que m'agrada més es portar notes als mestres".

Vinculen la responsabilitat a l'adult, com un deure i una obligació que té vers els més petits o als qui menys es poden defensar atorgant-li culpabilitat en cas d'incompliment:

"Vosaltres les mestres ens heu d'ensenyar".

" Els pares m'han de cuidar i protegir".

"Els grans heu de mirar que nosaltres els petits no ens barallem ni ens fem mal."

"Els pares han de cuidar-nos perquè ells treballen i guanyen diners".

"Quan anem a una sortida, la meva mare m'hi deixar anar perquè sap que hi van molts mestres per cuidar-nos".

"Si la RS (mestra) hagués vigilat el RR i la RN no s'haguessin barallat".

Els ha creat una confusió el pensar que cadascú decideix lliurement com actuar davant d'una situació.

"Si jo sóc qui mano del que vull fer, llavors faig el que vull".

"Si jo vull una cosa i els pares no, ells han de deixar-me fer-la perquè es meva".

"Si jo vull no fer els deures, no els faig".

No ha estat una tasca fàcil fer-los conscients que la responsabilitat és quelcom més que rutines de fàcil execució. Implica un mínim compromís per part de la persona, pensar bé què es vol fer o dir per decidir quina acció és la més adequada.

La majoria es manifesta partidària que sigui l'adult qui designi l'acció a realitzar (plantejament passiu).

La manca de marc normatiu clar, els impedia la construcció d'una consciència moral i del què es podia considera admissible o oportú.

A partir de les aportacions de l'alumnat, s'ha fet un llistat d'accions que el grup considera responsables i una altra amb accions que hom considera no responsables.

El resultat d'accions responsables, en la seva majoria han estat encaminades a agradar i satisfer l'adult. Molt poques han estat adreçades a la satisfacció personal:

"Jo sóc responsable quan la mare em diu fes-te el llit i jo el faig".

"Quan faig els deures sóc responsable perquè el pare i la mare es posen contents".

"A mi m'agrada ajudar els altres i la mare es posa contenta".

"Quan treballo bé i ho faig tot jo sé que els pares em felicitaran".

De totes les accions que s'han recollit, s'han escullit aquelles en les que hi ha estat implicat directament l'alumnat i, per tant, s'hi podia exercir el control. Aquestes accions s'han realitzat de forma compromesa setmanalment i s'han revisat i valorat conjuntament a fi d'aconseguir la millora personal i generant un bon clima d'aula.

Les accions escollides per ser treballades i que s'han compromès a realitzar al llarg de tot el curs dins i fora de l'aula han estat:

☑ **Saber dir no** a totes aquelles actuacions desadaptatives que actuen en l'imaginari del grup enterbolint el fet de conviure.

Saber diferenciar i decidir quina és la millor resposta que hom pot escollir per sentir-se bé amb si mateix ha resultat difícil sobretot per a aquell alumnat que la seva vinculació amb l'altre s'ha basat en la renúncia de les seves emocions i sentiments per poder aconseguir l'acceptació de la resta en alguns casos des del últim curs de l'Etapa Infantil.

Transformar la dinàmica relacional establerta fins al moment ha estat un esforç que cada alumne i alumna ha après a respondre en funció a allò que s'espera, ajustant la seva conducta a la seva autoimatge.

A les nenes els ha costat més que als nens, ja que els grups estaven molt definits sol·licitant la intervenció de la mestra en més d'una ocasió per la tensió emocional generada que ha provocat en algun alumne, en concret rebuig i aïllament.

Algunes aportacions dels infants ho il·lustren:

"Ara quan no vull jugar amb la NN, l'AY, L'AX la CS no em sento malament. Abans sentia com una cosa aquí (assenyalant-se l'estómac") quan no volia jugar i ho feia per por perquè després no volguessin ser amigues meves". (cedir al xantatge)

"Quan el XT em diu que juguem i jo li dic que ara no toca no passa res perquè ell se'n va a buscar altres companys". (manca de respecte)

"Ara quan li dic a la ZM que jo no li vull contar els meus secrets, juguem igual i no s'enfada. " (envasíó emocional)

"Quan el AA i el XX em diuen de jugar al seu equip i jo vull anar amb el del P i al de l'AW ja no es reboten. Jo els dic que no passa res i juguem igual".

Els ha costat acceptar que conviure vol dir *viure amb, suposa tenir en compte l'altre, respectant i evitant envair el seu territori* tant pel que fa a l'espai físic com l'espai emocional. Alguns alumnes s'han mostrat resistents a abandonar la situació de "poder" que exercien sobre els altres perquè els creava un buit emocional important. En aquest punt els comportaments desajustats han estat més visibles.

D'altres grups d'alumnes s'han sentit "alliberats" i així ho expressen:

"Li vaig tenir que dir al TR que respectés el meu espai perquè volia que li contés secrets que jo no volia dir a ningú".

"Ara ja sé que si no vull dir una cosa a una altra nena no tinc cap obligació de fer-ho. És el meu espai".

"M'agrada jugar i treballar amb altres nens i nens que encara que estàvem junts a la classe no érem del mateix grup".

Acceptar la frustració com a part del procés de viure

Acostumar els infants a trobar-se davant del **no** sense que els resulti dolorós no ha resultat fàcil. S'han treballat situacions considerades per l'alumnat com a frustrants, tot cercant estratègies per ajustar les expectatives que té cada nen i nena (desitjos) amb la realitat (necessitats).

La frustració davant un objectiu o un canvi no previst o no aconseguit els abocava a respostes emocionals ràpides i precipitades amb l'objectiu de confirmar que no s'havia aconseguit l'objecte de desig.

Continuen vivint la frustració com la pèrdua de quelcom que encara no tenen, però que està en el seu imaginari. Els sentiments generats en la majoria han estat: tristesa, ira, insatisfacció.

Les aportacions de l'alumnat han reflectit tres estils de respostes al sentiment que genera la frustració:

- Alumnes que han mostrat **resignació** i han renunciat ràpidament a lluitar pel que volien i ho fan traient-li importància.

"Si no em volen per jugar amb elles, és igual, aniré amb unes altres a veure si em volen per jugar".

"No sé perquè avui no fem plàstica, suposo que ja en farem".

- Una minoria ha respost amb **respostes violentes i contaminants** (3 alumnes). Continuen cercant un culpable a qui carregar el sentiment de frustració constant en el qual se senten instal·lats, adoptant una resposta agressiva contra els altres i l'entorn més proper. L'excusa és l'atribució externa més habitual per alliberar la tensió emocional.

"Els nens de la classe no volen jugar amb mi perquè diuen que quan jugo jo perden el partit".

"Per culpa dels altres sempre em castiguen a mi".

"(plorant) ... l'WY m'ha agafat del coll perquè diu que la CS l'ha castigat a ell i no a mi perquè era jo qui feia tonteries a la classe i ara em vol pegar al pati".

"Al menjador la MX em castiga a mi i no als altres. Sempre em carreguen les culpes a mi."

"Jo no ho vull fer això i no ho faré... que em deixis!!!!!!".

"Ets una gil... per canviar-me de lloc. Jo vull estar al costat del RR."

Atès que la memòria emocional no té percepció del temps transcorregut, la resposta contaminant sorgeix en qualsevol moment, encara que l'estímul que va motivar la reacció frustrant hagi succeït en temps passat.

"Entenc que estiguis enfadat amb el què ha passat a casa teva avui, però el fet de pegar patades als companys i a la porta no són una solució intel·ligent".

"Quan et vingui de gust m'agradaria que m'expliquessis els motius pels quals han fet que estripessis els fulls del quadern de mates".

- D'altres han continuat ***persistint en la idea*** d'aconseguir l'objectiu (2 alumnes). No haver aconseguit l'objectiu es converteix en una càrrega més en el seu equipatge emocional que resta enquistada generant pensaments repetitius, que poden fer emmalaltir.

"No pararé fins que el ZY m'ho doni".

"Jo no seré tant llesta com la ZZ, perquè és massa difícil i a mi no em surt."

"El S. ha fet trampa jugant i els XXX que ha guanyat no són seus. Li miraré la seva motxilla i si no em deixa em dona igual perquè també ho faré".

Gairebé ningú ha *canviat d'estratègia* amb la finalitat d'aconseguir el seu objectiu.

✔ **Parlant la gent s'entén**

S'ha creat un espai anomenat ***El racó de la paraula***. Cada nen i nena hi ha acudit per resoldre les seves diferències i arribar a consensuar pactes evitant que les escombraries emocionals generades pels malentesos, rumors, queixes els produïssin un impacte catastròfic tant a nivell personal, dels propis infants, així com en l'entorn convivencial.

De forma natural l'alumnat ha anat resolent sense la intervenció de l'adult els seus conflictes calibrant entre els propis implicats la importància del tema a tractar i el moment de fer-ho.

Arribar a un acord els ha suposat un exercici d'empatia. Han après que tot el que no es comparteix es perd. Escoltar el que em vol dir l'altre és el primer pas per fer camí. Requereix una atenció activa.

Haver treballat en sessions anteriors vocabulari emocional i gestió adaptativa de la ira, els ha permès expressar els sentiments i analitzar conjuntament les qüestions que els afectaven i comprometre's a una acció que beneficiï ambdues parts i relativitzi les creences limitadores.

"La primera vegada que faig anar al racó de la paraula per solucionar un malentès amb la MY no sabia què dir, totes dues volíem tenir la raó però després vam veure que era una tonteria i que no calia enfadar-se tant".

"El PR. i jo no ens posaven d'acord en qui seria el porter de futbol, jo deia una cosa i ell una altra. Quan vam poder anar al racó de la paraula vam decidir que ni ell ni jo seríem porters que ho podia ser el XY. Bé, si ell volia, clar"-

"Quan em vaig barallar amb l'AA. perquè em copiava les activitats de mates no hi havia manera d'ajuntar-nos fins que vam parlar-ho al racó de la paraula i vam arribar a l'acord que jo l'ajudaria quan no entengués les mates i ella m'ajudaria a mi en plàstica".

☑ **Detectar creences contaminants**

Les aportacions de l'alumnat respecte a la manera de percebre's a si mateixos són fruit dels missatges que reben d'altres entorns, sobretot, el familiar. La majoria tenen una percepció negativa força ancorada en el seu mapa mental, i s'han convertit en patrons de conducta.

Les manifestacions dels infants al respecte són clares:

"El meu pare diu que sóc un dimoni dolent. Ell em castiga perquè sigui bo, però jo el torejo".

"La mare diu que a ella li costava molt estudiar, com a mi".

"Els meus pares diuen que jo no serveixo més que per jugar a la play".

"Quan anem amb el carrilet, la meua mare em diu: - si algú et dona un caramel tu no l'agafis. No saps de què pot estar fet".

S'ha observat que els alumnes amb comportaments més desajustats i desestabilitzants han estat rebent missatges verbals i no verbals altament contaminants, l'efecte dels quals els ha generat agressivitat. L'impacte esdevingut han estat respostes defensives i reactives vers els altres. Aquesta agressivitat s'ha entès no com atac sinó com a rebuig.

Les creences més freqüents i detectades en l'alumnat han estat:

✦ ***No expressis el que sents, no digues el que penses, no actuis pel teu compte.***

Han afavorit conductes passives generant un nivell baix d'iniciativa i han afavorit el "passotisme".

"A vegades vull rentar els plats i la mare no em deixa i diu:- encara ets petita, i pots trencar-los".

"Quan li vull explicar a la mare el que hem fet avui sobre les emocions, em diu que calli que ara no toca".

"La mare m'ajuda a fer els exercicis que no sé perquè diu que són massa difícil per a mi".

"No em deixen anar de colònies perquè diuen que sóc massa petita i em pot passar alguna cosa".

"Quan em sento trist i em pregunten.- què et passa? i els ho explico em contesten- bah! Això són tonteries de nens. Quan siguis grans ja sabràs el que són els problemes".

➤ **Així m'ho pagues**

Els generava sentiment de culpa ja que l'infant, en aquest cas, se sentia en deute amb l'adult. Es percebia la relació amb l'altre com quelcom mercantilista: mercaderia donada/ import. Manifestaven haver optat per comportaments passius i de sumissió, ja que havien de cobrir les expectatives dels altres. Són nens i nenes que cedeixen al xantatge emocional amb facilitat.

"A casa em diuen que si em porto malament no anirem de vacances".

"Si trec bones notes anirem a Eurodisney."

"Quan la meva germana i jo ens barallem, la mare comença a trobar-se malament per la nostra culpa."

➤ **Deixa que et protegeixi**

Les conductes d'evitació davant quelcom que no es coneix o no se'n té el control ha fomentat la por i la inseguretat. Se'n sol fugir de les situacions de conflicte perquè és viscut com un risc del que se'n pot sortir malparat. Aquest tipus de creença fomenta comportaments d'aïllament.

"A casa em diuen amb qui puc jugar i amb qui no a l'escola per no tenir problemes".

"No he volgut anar de colònies perquè tenia por de perdre'm".

"Quan anem a l'Alcampo, jo li dic a la meva mare que si em puc quedar al chiquipark amb altres nens com jo i ella no em deixa perquè diu que pot venir algú i pendre'm".

"Els meus pares creuen que si vaig de colònies tornaré amb el cap ple de polls".

➤ **Tu no ets capaç**

S'han observat bloqueig afectiu, cognitiu i d'acció que ha impedit el desplegament del potencial intern. L'infant es movia dintre d'un cercle paralitzant: no actuava per por a no saber, per por a equivocar-se. Es paralitzava i tota l'energia que necessitava per desplegar el seu potencial restava bloquejada. Això els ha generat un sentiment de frustració que la majoria de vegades al no tenir estratègies per fer-hi front acabava desencadenant comportaments desajustats que confirmaven la creença que tenia el propi infant de si mateix.

"Quan s'enfada el pare em diu:- gilipollas!! Ja ves lo que has hecho, tonto!".

"Jo com sé menys que els altres no passaré de curs".

"A mi em costa molt llegir i escriure i mai sabré com els altres".

"Els pares diuen que sóc un desastre perquè quan intento ajudar-los sempre em cau alguna cosa o la trencó".

☑ *Hauries de ser com...*

Tendeixen a comparar-se amb els altres i a la uniformitat. No deixen créixer en l'autenticitat. L'infant aprèn a ser un altre per poder ser acceptat, desenvolupant internament uns mecanismes de defensa (ràbia, ressentiment, enveja) i externament fent ús de diferents màscares emocionals en funció de qui es té al davant: màscara de la calma aparent, màscara de la distància, màscara de la invulnerabilitat, màscara de la incontinència emocional.

"Tots voldrien que em semblés al meu germà gran, perquè és molt estudiós i responsable".

"A casa sempre em diuen que callada sóc més bona nena".

"Hauries de ser com la teva germana d'ordenada".

☑ **La frase-llavor. El que creus, crees!**

Els missatges automotivadors de la *frase-llavor* han aconseguit transformar creences limitadores que els infants tenen de sí mateixos. La repetició s'ha acabat convertint en un hàbit positiu estimulator i generador d'automotivació.

"A mi m'han ajudat a ser millor persona i a controlar-me".

"Quan no em sortien les coses me'n recordava de la frase i em posava contenta".

"Les frases llavors sempre et diuen coses bones de tu i no dolentes. T'animem".

VALORACIÓ FINAL

➔ **Límit de la persona " Jo no sóc tu ni tu ets jo"**. Aquest és un límit essencial proposat per l'ecologia emocional que més els ha costat. L'impacte de dir **No** ha suposat el trencament jeràrquic i ha desestabilitzat el lideratge negatiu de quatre alumnes la resposta dels quals ha estat interpretada com a un rebuig. *L'impacte del no* per part de la majoria de companys i companyes els ha creat una frustració i ha generat una resposta violenta i contaminant: més insults, més rabiets, més amenaces.

➔ Ha estat determinant l'ajuda dels companys i companyes que han aconseguit arribar a acords a través del racó de la paraula: dret a poder aprendre sense interrupcions, dret a poder treballar amb tranquil·litat, dret a poder jugar amb altres companys i companyes a jocs diferents.

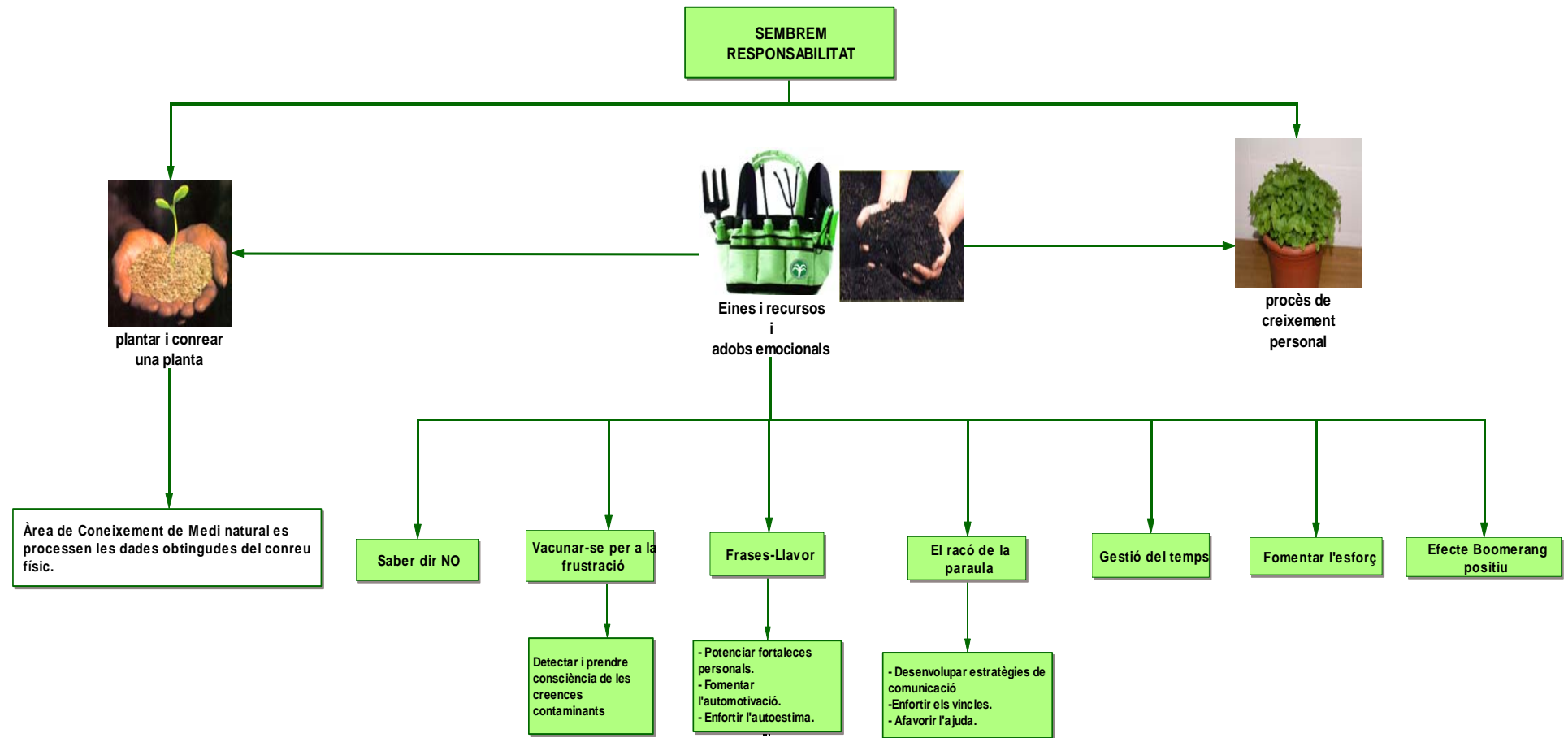
➔ **Llei de la gestió ecològica dels recursos**. L'alumnat ha anat interioritzant que no es pot malbaratar els recursos emocionals fent-ne una gestió desadaptativa (crits, baralles,

insults), ja que les conseqüències que n'obtenen són la solitud, el rebuig. La dinàmica de treball establerta a l'aula ha facilitat el desplegament de les fortaleces i habilitats de cada infant i els ha permès l'ajuda i el treball cooperatiu productiu.

➤ **Sincronitzar l'eix raó–emoció–acció.** Les emocions busquen manifestar-se i, per tant, necessiten ser compreses i integrades. Si es neguen o es projecten als altres, tornen a un mateix una i una altra vegada desestabilitzant l'equilibri emocional i creant un entorn de malestar. El que hom sent, pensa i fa té un impacte en l'altre. L'altre és el seu mirall.

L'efecte boomerang positiu. A mesura que s'anaven posant en pràctica les accions responsables, els propis alumnes manifestaven sentir-se més bé i manifestaven rebre més ajuda i el cercle de relacions anava augmentat. Van començar a jugar tots plegats al pati fet que va cridar l'atenció dels docents que vigilien el temps d'esbarjo.

L'esquema 6 recull el desenvolupament de l'activitat. Les seves accions s'han dut a terme al llarg de tot el curs i en tot l'àmbit escolar:



Esquema 6

4.2.4. Reduïm–Reciclem–Reutilitzem (annex 1- act 5- pàg. 253)

1a sessió de 50'

L'activitat s'ha realitzat a la sala de psicomotricitat amb mig grup. Primerament l'alumnat ha fet uns exercicis d'estiraments que ha dirigit la tutora durant 15' aproximadament.

A continuació, s'ha proposat als infants que interpretessin corporalment les cinc emocions treballades anteriorment a l'aula: la por, l'alegria, la ira, la tristesa i la sorpresa. Alhora, se'ls ha demanat que prenguessin consciència de les sensacions físiques relacionades amb cada emoció (taula 13). Els nens i les nens han coincidit en les respostes:

Sensacions corporals	Expressions facials	To de veu	Expressions externes
<ul style="list-style-type: none"> - batega el cor més ràpid - respiració ràpida - sensació de calor - vermellor - mal de cap - nerviosisme - punys en tensió i tancats - cremor que puja dels peus al cap - una força dolenta que et mana pegar - suor 	<ul style="list-style-type: none"> - boca en tensió - celles arronsades - orelles calentes - cremor a la cara - ulls aprets - dents apretes - moviments de mans 	<ul style="list-style-type: none"> - alt - estrident - accelerat - cop sec - dir no! fort 	<ul style="list-style-type: none"> - moviments ràpids - No para de moure's - Cara de pocs amics - Escopir - Dir paraulotes - Pataletes - Enrabiades - Patades - Crits

Taula 13

L'alumnat ha pres consciència que les emocions a la vegada són informacions internes valuoses, externament i, també, que es manifesten a través del cos. S'ha percebut l'estat emocional a partir de la posada en escena d'expressions facials, expressions corporals i el to de veu que manifestaven.

L'alumnat s'ha quedat sorprès i, també, ha manifestat que comprèn el comportament d'alguns companys i companyes de classe que fins ara els era difícil d'acceptar, fins i tot, alguna actuació pròpia:

"Ara entenc perquè el AJ. no para de moure's".

"Quan estic nerviós, aquell dia no paro de xerrar".

"Ara entenc perquè la meva mare quan estic enfadada em pregunta : - que t'has barallat amb algú avui?"

"El pare diu: avui tens cara de pocs amics, noia!"

"La mare a vegades li diu al pare que si ha tingut un mal dia solament en entrar per la porta."

"Tu, N., quan entres a la classe hi ha dies que fas cara d'enfadada [...]estàs enfadada?"

Mestra: A partir d'ara ja no sabreu com em sento. Trobo que serà un bon exercici aprendre a conèixer les emocions dels altres observant què ens diu el seu cos, us sembla?"

Han posat més atenció a la manera de relacionar-se entre iguals i ho han anat anotat al quadern emocional per poder treballar-ho en la propera sessió.

2a sessió de 50'

Durant uns 30' s'han recollit els aspectes més rellevants que han aportat els nens i les nenes en la conversa mantinguda respecte als fets més significatius que han succeït des de la primera sessió.

L'efecte boomerang positiu ha fet palès entre l'alumnat accions com:

- **Ajuda.** Els alumnes més reticents han començat a establir vincles afectius sans i els que presentaven més dificultats d'aprenentatge també s'ha evidenciat la seva satisfacció en sentir el suport rebut dels altres.

" L'AM m'ha ajudat a escriure algunes paraules que encara no sabia i ara ja em surten". " Quan l' AL. em va dir si volia que m'ajudaria, em va agradar molt".

- **Descens del malestar intern.** L'alumnat més inquiet ha millorat el seu comportament al rebre feedback positiu dels altres, cosa que ha facilitat també el bon clima d'aula.
- **Augment del respecte.** Els murs que hi havia establerts entre alguns nens i nenes de la classe s'han començat a esvaïr-se i es percep una incipient interrelació. A les sessions de pati se'ls veu jugant plegats.

L'efecte boomerang negatiu continua manifestant-se, tot i el seu descens, en accions:

- **Rebuig.** Se segueix observant comportaments de rebuig amb els alumnes que més manifesten comportaments desestabilitzants a la classe.
- **Aïllament.** S'observa en situacions de treball en equip on l'alumnat amb comportaments desestabilitzadors ha de compartir moments, treball, espai, vivències amb els altres.

A la segona part de la sessió, els infants han expressat, a través de les seves aportacions, com interpreten la realitat què viuen. D'aquestes aportacions se n' ha extret les creences que configuren el seu *mapa mental* respecte les manifestacions d'ira. En la taula 15 s'exposen els resultats.

3a sessió de 50'

Voluntàriament, l'alumnat ha explicat una situació viscuda i, a la pissarra, entre tota la classe s'ha fet el procés de gestió adaptatiu per tal d'identificar les emocions, pensaments i accions contaminants i l'impacte que se'n genera, així com la cerca de solucions creatives que satisfacin i generin benestar. Els resultats de la sessió han quedat reflectits en la taula 16.

Gestió desadaptativa de la ira

La ira com a màscara de la frustració: "he perdut el control", "em sento frustrat"

És la resposta desadaptativa que sol donar-se quan se senten que quelcom s'ha interposat en el seu camí per aconseguir l'objectiu. Davant l'obstacle ens posicionem defensant allò que volem aconseguir, ja sigui fruit del desig, de la curiositat o de la necessitat creant murs que impossibiliten l'accés. Mantenir-se en aquest posicionament requereix molta energia.

"Em sento frustrat (emoció) quan no em surt una cosa i penso que tonta sóc (raó), llavors crido a la mare (acció), mare s'enfada i em castiga (impacte resultant) i encara em sento més malament i tinc més ganes de cridar i a vegades de pegar-li".

"Em sento frustrada quan no puc anar a casa la meva amiga SS. Ja sé que és cosa dels pares fer-me rabiar i jo no ho suport, agafo i començo a esbrincar-los i pego cops de porta. Els pares em castiguen i després encara puc jugar menys amb l'SA".

"Quan no em surt una cosa a la classe, em poso molt nerviosa i m'aixeco i començo a parlar amb les meves companyes".

"A mi em posa molt nerviós no saber llegir com els altres i al començament em portava malament però ara com ja en sé més no em passa".

La vergonya. El menyspreu dels altres.

Després d'haver protagonitzat una situació en la qual l'infant s'ha sentit evidenciat davant dels altres la manifestació més freqüent és l'enuig, la ràbia. El to emocional que viu l'infant en aquell moment fa que manifesti comportaments desproporcionats com a conseqüència de la incomoditat que viu en el seu interior. El sentiment de sentir-se jutjat el fa dependent dels altres i la seva percepció de la realitat passa pel filtre de la humiliació.

"Una vegada anava a l'Ànc Blau jo, la meva germana petita i la mare i vaig caure i havia molta gent i tothom em va mirar. La meva germana es va posar a riure i a mi em va fer ràbia que tothom em mirés i li vaig pegar a la meva germana perquè si ella no hagués rigut ningú ho hagués vist".

"El curs passat després d'assajar molt quan vaig ballar no me'n recordava de quins passos havia de fer i em vaig posar molt nerviosa. Vaig voler seguir la nena del costat i em vaig equivocar. Vaig sentir molta vergonya. Aquest any li he dit a la mare que no vull participar perquè no em passi el mateix"

"Quan em porto malament o faig alguna cosa que sé que no he de fer, però no puc controlar després sento vergonya. Com el curs passat quan la N. em volia fer anar a la classe de P5 perquè no parava de molestar i jo no volia. Em vaig tirar a terra i la N. em va arrossegar. Després a la tarda, no volia tornar a classe perquè sentia vergonya."

Taula 15

Gestió desadaptativa de la ira

La ira no es projecta en el mateix context on s'ha originat

L'infant que no expressa directament la ira en el context que la genera, normalment sol descarregar-la en altres contextos per considerar que el càstig o la sanció tindrà menys impacte que en el seu context d'origen.

L'aula és un entorn on les manifestacions d'ira són més que evidents. El nen i la nena troben un espai on projectar la seva energia destructiva malgrat l'impacte global que això li suposi.

Els motius més freqüents que han manifestat els infants són:

a) El cansament: es transforma en *hostilitat* que la majoria de vegades es manifesta amb agressions verbals.

b) L'amenaça i la gelosia donen com a respostes accions com: escopir, pessigar, fer pataletes, mossegar, pegar cops, cridar.

a) *"Que me dejes, imbecil."*

"Estoy harto de tí"

"Déjame en paz de una vez. Estoy cansado."

"Jo, no!!! ara estic cansada. Demà, porfa!!!"

b) *"La meva germana petita no parava de molestar-me i li vaig donar una bufetada".*

"Si no crido la NX. No em fa cas."

"Al DX. La NX. No el castiga si fa alguna cosa malament, sembla que el tingui mimat".

"La NX. Està pendent dels qui no es porten bé i, s'oblida de que a la classe som vint-i-tres més".

"Quan arribo a casa la mare em renya a mi i no a la meva germana petita. Diu que jo ja sóc gran i puc entendre el que em diu i ella és petita i no ho entén".

Taula 15

Gestió desadaptativa de la ira

c) La **humiliació**: la resposta que s'obté és la fúria, que es manifesta amb comportaments com: insults, ironies, rumors, queixes.

d) **Sentit de culpabilitat**: els infants no saben distingir entre "ser persona" i "el què fa la persona". Els adults tendim a jutjar els infants per les seves accions. Tendim a donar valor a la conducta més que a la persona. L'autoestima d'un infant se'n ressent quan aprèn que se'l valora pel que fa i no pel que és. El seu benestar i equilibri dependrà del valor que el altres li atorguin. Tendeix a comparar-se.

e) La decepció

f) **El rebuig**: no sentir-se part del grup, part de la família, "sentir-se no acceptat" provoca agressivitat.

g) La **incertesa o confusió** provoca **preocupació** que l'infant viu com a situació de provisionalitat generant-li sentiments d'inseguretat, fragilitat. Aquests sentiments faciliten la reacció defensiva.

c) *"No suportó que se'n riguin de mi."*

d) *"A casa sempre em renyen a mi, com que sóc la més gran. El pare diu que la culpa és meva".*

"Em vaig sentir malament quan vaig empènyer el meu germà que no parava de dir tonteries i va caure i quan el vaig veure a terra em vaig posar a plorar, pensant que s'havia fet mal per culpa meva".

"La mare sempre que veu que jo i la meva germana juguem i no ens barallem em diu: veus que bona ets quan vols!".

"Ha estat el grup dels Fa que no para de fer tonteries".

"El SM. s'ha enfadat perquè diu que a ell solament li han posat dos gomets a l'agenda i als altres del seu grup tres".

Taula 15

Gestió desadaptativa de la ira

L'adult crea murs en lloc de ponts de relació.

a) Amb la incoherència en l'acció

a) *"Jo m'enfado molt quan els meus pares em diuen que anirem a un lloc. Després perquè perden les ganes ja no hi anem".*

"Em fa molta ràbia veure fumar el pare i la mare i després castiguen al meu germà gran perquè diuen que fuma".

"A casa la mare demana que callem quan la meva germana i jo discutim per tonteries a crits i jo li dic: - perquè crides si vols que callem".

b) A l'impedir explorar i ampliar territoris (límits, zona de seguretat)

b) *"Em posa molt furiosa quan es pensen que sóc petita i no em deixen anar a comprar el pa o al Condís perquè tenen por que algú em faci mal".*

"La meva mare sempre em diu quina roba m'he de posar cada matí i no em deixa escollir a mi. Em fa molta ràbia posar-me el que ella diu. Jo no li dic a ella el que s'ha de posar".

c) Amb l'excés de disciplina

c) *"A casa sopem a les 9 i si ve algú a aquella hora el meu pare s'enfada perquè diu que ja no són hores i després no pot veure la tele perquè ha d'anar-se'n a dormir".*

"Si no faig el que em diuen els pares em castiguen sense la play els caps de setmana".

d) Establir la comparació amb els altres

d) *"Em sento rabiosa quan la mare explica alguna cosa meva de quan era petita a les altres mares i diu: mi hija pequeña es diferente porque ha hablado más pronto que la mayor".*

"El meu pare diu que jo quan vaig néixer era més dolent que el meu germà més petit."

"Quan sento que la meva germana és més llesta que jo em poso molt furiosa perquè no sé que volen dir. Si ella fa P3!!"

e) Aplicar sancions rígides o desproporcionades produïdes en el context familiar: aquestes sancions produeixen resistència contra el sistema de normes i valors que provenen d'un adult. A l'escola l'adult sol ser el mestre o la mestra i el monitoratge de menjador.

e) *"El J. es porta malament perquè a casa seva la seva mare i el seu pare si es porta malament el castiguen".*

"Si em porto malament aquí a l'escola no em peguen com a casa".

f) Envair l'espai d'intimitat: els nens i nenes són conscients i els dol que els adults comentem, encara que sigui de manera inconscient, situacions, moments, anècdotes que pertanyen al seu espai més íntim i que l'han compartit confiant que seria respectat.

f) *"La meva mare li va comentar a la mare de l'YA. on em comprava la roba i jo em vaig enfadar perquè no volia que li ho digués".*

"El meu pare i el meu cosí se'n reien de mi perquè el pare el va dir que em feia por anar al lavabo sola i no paraven de riure".

"No soporto quan anem algun aniversari i totes les mares es posen a parlar de nosaltres i a dir coses que fem. A elles que els importa".

PROCÉS DE GESTIÓ ADAPTATIVA DE LA IRA				
ESCOMBRARIES EMOCIONALS			Impacte global desadaptatiu	Gestió adaptativa Accions de millora
Emocions contaminants	Pensaments contaminants	Accions contaminants		
Ràbia	" La ZZ és millor que jo a plàstica"	"Guixar-li els treballs. " "Estripar-li els fulls." "Amagar-li el material."	"La N. em castiga i la ZZ no em fa amiga"	"Dir a la ZZ que m'ensenyi com dibuixa i que em digui com ho puc fer jo"
Fúria	" Vaya rollo, sentarme al lado de este pesado"	"No le hablo" "No le hago caso" "Le hago mala cara"	"Me siento más furiosa porque tengo que aguantarme hasta que la N me cambie de sitio"	"Preguntar pel que fa i què l'interessa"
Enuig	"A la classe m'avorreixo"	"Faig crits" "Molesto el grup" "No treballo"	"Em separen del grup i em posen sol". "La N. crida els meus pares"	"Proposar fer un treball sobre els fòssils amb grup i amb l'ordinador ."
Malhumor	"Els pares són un rollo perquè hem d'anar allà on ells diuen"	"Protesto" "Em queixo" "Els contesto"	"Aguantar-me i anar-hi amb més malhumor"	"Parlar amb els pares i dir-los que m'agradaria que em preguntessin on vull anar".
Vergonya	"No m'agrada la roba que em compra la mare, semblo una pija".	"Cada matí protesto i em nego a posar-me-la"	"La mare s'enfada i em crida i em diu que li dirà a la N".	"Anar a comprar juntes la roba"
Frustració	"Estic a 2n i encara no sé llegir ni escriure"	"Molesto els altres" "Faig graciets"	"Em porten a una altra classe de nens petits".	"Demandar ajuda al company del costat o a la N".
Gelosia	"Estic farta de la tonta de la meva germana. No em deixa treballar".	"L'evito" "Provoco una baralla"	"La mare em castiga a mi"	"Parlar amb la mare i dir-li que la meva germana no em deixa fer els deures."

Taula 16

VALORACIÓ FINAL

Arrel d'aquestes activitats s'han extret les següents conclusions i actuacions:

- Els nens i les nenes en el transcurs de les sessions han començat a **prendre consciència del moment en què senten ira.**
- Es consensua **dur a la pràctica cada dia aquelles accions de millora que cada alumne i alumna ha suggerit i que està al seu abast el poder aconseguir-ho.**
- **Comencen aplicar els conceptes treballats en situacions d'aula i de pati.** Tot i que alguns nens reconeixen que els costa molt *"poder-ho evitar, si l'altre els xinxa"*.
- **Les nenes solen ser les que fan prendre consciència als nens dels moments d'ira que manifesten** i han proposat a la tutora seure de forma alternativa al costat dels nens que més fàcilment solen manifestar comportaments disruptius adquirint el compromís d'autoajuda i treballar conjuntament durant una setmana i proposen que hi hagi un torn. ***S'introdueix el treball per parelles.*** En la propera distribució d'aula es duu a terme la proposta.

4.2.5. El catàleg de les pors (annex 1- act 6- pàg. 263)

1a sessió de 50'

S'ha explicat el conte "*De què té por el ratolí?*" de l'activitat "Conreem confiança" (veure annex 7.1) i s'ha deixat la darrera pàgina sense mostrar. Se'ls ha comentat que és la pàgina on es veu què fa por al ratolí i que segurament sigui la mateixa por que han manifestat tenir ells i elles en el catàleg de les pors. El llibre s'ha deixat al racó de les emocions assegurant-ne que la darrera pàgina hagi quedat ben protegida de la curiositat dels infants.

La lectura del conte ha permès tenir accés a l'espai i territori íntim de cada nen i nena i ha facilitat l'intercanvi de vivències que experimenten respecte a aquesta emoció.

També se'ls ha presentat l'àlbum que restarà al racó de les emocions perquè, lliurement, anotin les pors que senten i les puguin compartir i, posteriorment, trobar estratègies per afrontar-les.

2a sessió de 50'

La posada en comú de les pors que han anat escrivint a l'àlbum ha estat especialment participativa. Es posa de manifest la necessitat que té l'alumnat de compartir els temors. Ha calgut aturar la sessió més d'una vegada perquè tots volien expressar el que sentien sense tenir en compte el torn de paraula.

A continuació s'exposen les pors més rellevants que s'extreuen de la sessió:

- **Canvis en el nucli familiar.** La separació del pare i la mare provoca un patiment important. La identificació amb algun company de classe que ho està experimentant els provoca un patiment avançat i projectiu.

"Tinc por que els pares se separin. Quan es barallen penso: ara, ara ...".

"Jo tinc por que el pare tingui una núvia".

"No sé que faria si el pare i la mare se separessin. uf!!"

"Ahir vaig somiar que els meus pares se separaven i vaig plorar molt".

- **L'abandó.** Necessitat de sentir-se protegits i eviten ser ignorats. Necessiten sentir que formen part d'un context important com és la família i l'aula i, a la vegada, saber que en aquest context hi tenen un espai important.

"Tinc por que la mare em deixi d'estimar".

"Tinc por a estar sola al pati que ningú em vulgui".

"Jo tinc por que els meus pares em tractin malament".

"Jo li dic a la meva mare que m'ha d'acompanyar al lavabo perquè si no hi vaig". (voler reclamar l'atenció de l'adult)

- **El rebuig.** El reconeixement per part de l'adult (família, mestres) i dels seus iguals és important per sentir estimació i acceptació. La mancança els provoca desequilibri i malestar que reverteix en el propi clima emocional i en els altres.

"Jo tinc por de no tenir ningú amb qui jugar".

"Tinc por dels nens que em peguin i estigui sola".

"Tinc por d'estar sola al pati que ningú em vulgui."

"Tinc por a fer les coses malament i tinc por a fer mal algú".

"Si em porto malament els meus pares no m'estimen".

- **La mort.** El desconeixement en aquest tema els provoca un buit que cal omplir. Aprofiten el reflex que els projecta la societat per abastir-se de recursos suficients per generar pensaments exageradament distorsionats i tòxics que provoquen angoixa i ansietat.

"Quan veig una pel·lícula de por a la nit somio que els pares moren perquè entra un home i els mata".

"Veure com maten un animal petit, sento un pes al cor i tinc por que m'ho facin a mi, a la meva germana i ens morim també".

"Que el pare tingui un accident quan va a treballar de nit i mori".

"Que una persona dolenta faci mal als pares i els mati".

"Tinc por a morir-me i que vingui un dimoni i em cremi".

"Que el pare prengui foc a casa amb un encenedor quan s'enfada i morim tots i després el pare ho veu i es mata".

"Que la meva germana bessona es posi malalta i mori".

"Tinc por dels informatius perquè surt gent rara que mata a la gent".

- **La pobresa.** La feina dels pares ha estat un tema recurrent al llarg de la sessió. L'alumnat projecta la preocupació i angoixa que senten el seu pare o mare davant la incertesa de mantenir el treball o no. En aquest cas l'alumnat al no tenir suficient informació del tema, construeix la realitat a partir de comentaris parcials que sol sentir a casa i es contagia emocionalment generant-li una inquietud, en algun cas exagerada.

"Que la mare es talli la mà a la feina".

"Si els pare es queda sense feina, no tindrem diners i ens podem quedar al carrer sense casa".

"A mi em fa por que despatxin la mare de la feina i ens quedem sense diners i siguem pobres".

"El pare està a l'atur i la mare diu que ella no sap si continuarà a la feina. Jo tinc por que si no treballen no puguem comprar menjar i siguem pobres".

- **Les pròpies limitacions.** Els infants, en les seves aportacions, posen de manifest la por que senten de no ser competents a nivell escolar i de l'angoixa que els crea el fet de saber-ho. Focalitzen la seva atenció en els aspectes limitants i en la frustració que els produeix (producció escrita per l'alumnat):

"Em fa por que la N. em renyi si no faig bé les restes portant".

"A mi no m'agrada l'anglès i cada dia que faig un examen sé que m'anirà malament."

"Jo no sé escriure moltes paraules i tinc por de repetir".

"Encara m'ensenyen a escriure i jo no en sé".

"Tinc por de no saber les paraules d'anglès".

"Jo no sé llegir bé i no passaré de curs".

"La meva lletra és lletja i la N. em renya i em fa fer cal·ligrafia".

"No sé com els altres nens i em costa molt treballar i treballo".

"Quan no em surt una cosa, m'enfado i no la faig. No puc".

"Tinc por a no recordar les paraules del control d'anglès perquè el meu pare me'n diu unes i la mestra unes altres i em faig un embolic, i si suspenc em castigaran".

Tenint en compte aquestes pors que els nens i les nenes han expressat, se n'extreuen tres normes de protecció desadaptatives per fer front a les pors que s'han observat:

- **Agredir per no ser agredit.** Davant una conducta interpretada com un perill, com una amenaça, l'alumnat prefereix passar a l'acció emprant mecanismes de supervivència com els únics per fer front a la situació.

" NN. el PP. no para de mirar-me malament, després es queixa que li pego".

"Quan veig que ve l'EX. corrents penso que em vol pegar i jo va i li pego abans".

- **Autoagredir-se per no agredir.** Hi ha nens i nenes de la classe que manifesten haver-se inhibit davant un comportament d'un company o companya per evitar que l'impacte els perjudiqués més que la pròpia acció.

"Fins ara callava perquè si li deia alguna cosa després encara em pegava més fort".

"Tenia por perquè sabia que el AJ. té més força que jo i llavors si m'hi enfrontava sabia que em faria mal".

"Quan em diuen moro prefereixo no dir res perquè com són més forts sortiria ferit".

- **Aïllar-se per no patir.**

"Quan veig dues nenes o dos nens que es barallen me'n vaig corrents".

"Que es barallen al pati jo marxo i no dic res a la mestra perquè després em diuen xivata".

"Tinc por que s'enfadin amb mi si no faig el que la ML i l'MM diuen".

"Perquè no s'enfadi amb mi l'XA., callo".

"Prefereixo jugar sol que no amb l'YS, l'YE. perquè acaben pegant-me i després em deixen".

"No suportó que el pare i la mare es barallin. Jo m'amago a la meua habitació o me'n vaig a casa l'àvia que viu al costat per no sentir els crits ni el que diuen."

Es fa un recompte de les situacions de pors manifestades, dels pensaments contaminants que envaeixen l'espai de benestar de cada nen i nena i també dels pensaments nets i renovats emergents d'una bona gestió així com les accions generadores de confiança.

3a sessió de 50'

En aquesta sessió s'ha escenificat les pors que han sorgit de la sessió passada. S'han fet parelles on cada un dels participants ha explicat la seva por a "la seva pròpia por", representada per un company o companya. La taula 17 mostra els procés i el resultat que s'obté de la gestió adaptativa de la por.

TIPUS DE PORS Categories	ARGUMENTS QUE FAN PODEROSA LA POR Pensaments tòxics	ARGUMENTS QUE DEBILITEN LA POR Pensaments ècològics
Canvi en el nucli familiar	"Tinc por que els pares se separin. Quan es barallen penso: ara, ara ..."	<i>"Encara que se separessin m'estimarien igual perquè jo sóc la seva filla. Una discussió no porta a separar-se"</i>
	<i>"Ahir vaig somniar que els meus pares se separaven i jo vaig plorar molt".</i>	<i>" Solament era un malson i ja ha passat".</i>
Abandó	<i>"Jo tinc por que els meus pares em tractin malament".</i>	<i>" Els pares m'estimen i no m'han pegat mai ni m'han fet mal. Si passés li diria a la N. i m'ajudaria"</i>
	<i>"Tinc por que la mare em deixi d'estimar."</i>	<i>" Si la mare està enfadada no vol dir que no m'estimi. He de respectar el seu moment i després parlar amb ella"</i>
	<i>"Tinc por a estar sola al pati que ningú em vulgui".</i>	<i>"A la classe sempre hi ha companyes que volen jugar amb mi.</i>
El rebuig	<i>"Tinc por de fer les coses malament i que em renyin."</i>	<i>" Si faig malament alguna activitat la N.o els companys de grup m'ajudaran." És normal que no surti tot bé a la primera."</i>
	<i>" Si em porto malament els meus pares no m'estimen"</i>	<i>"Els pares em renyen perquè he fet una cosa que no els ha agradat no perquè sigui mala persona".</i>
La mort	<i>"Que el pare tingui un accident quan va a treballar de nit i mori".</i>	"El pare condueix bé i no corre. Té compte i vigila"
	<i>"Que el pare prengui foc a casa amb un encenedor quan s'enfada i morim tots i després el pare ho veu i es mata".</i>	" El pare no fuma ni té cap encenedor, a més mai s'enfada i procura ajudar-me sempre que pot"
	<i>"Tinc por dels informatius perquè surt gent rara que mata a la gent".</i>	" Quan vegi una notícia que m'espanta li diré a la mare que m'expliqui ella la notícia o a la N. quan arribi a la classe.

Taula 17

TIPUS DE PORS categories	ARGUMENTS QUE FAN PODEROSA LA POR Pensaments tòxics	ARGUMENTS QUE DEBILITEN LA POR Pensaments ècològics
La pobresa	<i>"A mi em fa por que despatxin la mare de la feina i ens quedem sense diners i siguem pobres."</i>	<i>"Li explicaré a la mare el què penso".</i>
	<i>"Si els pare es queda sense feina, no tindrem diners i ens podem quedar al carrer sense casa"</i>	<i>"Dir-li al pare el què penso".</i>
Les pròpies limitacions	<i>"Jo no sé escriure moltes paraules i tinc por de repetir"</i>	<i>"Si escric una mica cada dia milloraré".</i>
	<i>"Jo no sé llegir bé i no passaré de curs"</i>	<i>"Si practico milloraré"</i>
	<i>"No sé com els altres nens i em costa molt treballar i copio".</i>	<i>" Jo sé coses diferents dels altres nens i els ho puc ensenyar i ells a mi em poden ajudar a fer allò que no sé fer".</i>
	<i>"Quan no em surt una cosa, m'enfado i no la faig. No puc"</i>	<i>"No tot ho he de saber fer bé. Cada dia sé alguna cosa més".</i>
	<i>"Tinc por a no recordar les paraules del control d'anglès perquè el meu pare me'n diu unes i la mestra unes altres i em faig un embolic, i si suspenc em castigaran".</i>	<i>"Si estudio com ara no tinc perquè no saber les paraules d'anglès" L'anglès se'm dona bé i m'agrada"</i>

Taula 17

ARGUMENTS QUE DEBILITEN LA POR Pensaments ècològics	LA CONFIANÇA Accions adaptatives
<i>"Una discussió no porta a separar-se"</i>	<i>Compartir amb la mare i el pare el què sento i acceptar els seus raonaments per entendre'ls millor quan es tornin a barallar.</i>
<i>"Solament era un malson i ja ha passat".</i>	<i>Acceptar els somnis com un fet normal de la persona.</i>
<i>"Els pares m'estimen i no m'han pegat mai ni m'han fet mai mal".</i>	<i>Donar-los un petó o una abraçada cada dia.</i>
<i>"Si la mare està enfadada no vol dir que no m'estimi.</i>	<i>Respectar el seu moment i després parlar amb ella"</i>
<i>"A la classe sempre hi ha companyes que volen jugar amb mi.</i>	<i>Disfrutar i compartir amb les companyes els bons moments i fer-los sentir a gust amb mi.</i>
<i>"És normal que no surti tot bé a la primera."</i>	<i>Acceptar que encara poc aprendre moltes coses sola i si necessito ajuda la demano.</i>
<i>"Els pares em renyen perquè he fet una cosa que no els ha agradat no perquè sigui mala persona".</i>	<i>Esperar que els passi l'enuig i parlar amb ells. Evitar tornar a fer-ho.</i>
<i>"El pare condueix bé i no corre. Té compte i vigila"</i>	<i>Dir-li al pare el bé que condueix.</i>
<i>"El pare no fuma ni té cap encenedor a més mai s'enfada i procura ajudar-me sempre que pot"</i>	<i>Explicar-li al pare i confiar amb ell.</i>
<i>"Quan vegi una notícia que m'espanta li diré a la mare que m'expliqui ella la notícia o a la N. quan arribi a la classe.</i>	<i>Mirar els informatius amb el pare i la mare i preguntar el que no entenc. També puc mirar l'informatiu per a nens al canal 33 a la tarda.</i>

Taula 17

ARGUMENTS QUE DEBILITEN LA POR Pensaments ecològics	LA CONFIANÇA Accions adaptatives
<i>"Li explicaré a la mare el què penso."</i>	<i>Demandar una explicació a la mare.</i>
<i>"Dir-li al pare el que penso."</i>	<i>Preguntar-li a ell que pot passar si es queda sense feina així sabré més coses que seran certes.</i>
<i>" Si escric una mica cada dia milloraré".</i>	<i>Escriure cada dia una mica més i li ensenyaré a la N.</i>
<i>"Si practico milloraré"</i>	<i>Llegir una mica cada dia.</i>
<i>"Jo sé coses diferents dels altres nens i els ho puc ensenyar i ells a mi em poden ajudar allò que no sé fer".</i>	<i>Compartir amb els companys de grup el què sabem i ajudar-nos.</i>
<i>" No tot ho he de saber fer bé. Cada dia sé alguna cosa més".</i>	<i>Demandar ajuda i esforçar-me a fer aquelles coses que em costen més ."</i>
<i>"Si estudio com ara no tinc perquè no saber les paraules d'anglès" L'anglès se'm dóna bé i m'agrada"</i>	<i>"Estudiar les paraules que em toquin i dir-li al pare que m'ajudi a recordar-les".</i>

Taula 17

VALORACIÓ FINAL

- L'alumnat ha respost satisfactòriament a l'activitat. El fet de poder escriure i identificar allò que els espanta els ha ajudat a trobar estratègies de superació que abans no tenia.
- Els alumnes amb comportaments disruptius han estat els que més han escrit: des de pors més concretes/evolutives (por a les aranyes, als gossos, a la foscor...), fins a les més abstractes (soledat, aïllament, sentiment d'incapacitat...) el que fa suposar que les respostes desajustades d'aquests alumnes són un mecanisme de defensa no adaptatiu que té l'objectiu de reduir el nivell de dolor emocional que ocasiona *el no donar-se permís* per manifestar el que sent, la majoria de vegades de forma inconscient.
- El diàleg que fa cada alumne i alumna amb la seva pròpia por fa que la relativitzi i prengui *la distància adequada* per poder-ne fer una anàlisi més racional i objectiu sense que s'impliqui emocionalment, és a dir, li permet fer d'observador de la seva pròpia por.
- Alguns alumnes han manifestat haver superat alguna de les seves pors havent realitzat l'activitat de projecció amb algun familiar.

4.2.6. Collita de bons moments (annex 1- act 8- pàg. 275)

Aquesta activitat ha afavorit augmentar *l'atenció activa* de l'alumnat. Focalitzar l'atenció cap a situacions de benestar experimentades que li han permès gaudir el fet de poder-les compartir amb els altres.

La realitat és subjectiva i aquesta tendeix a convergir en les situacions negatives. Poder canviar aquestes pautes mentals dirigint l'esforç cap a la identificació de situacions positives experimentades fomenta l'estat de fluir (flow) emergint amb més freqüència estats d'ajuda que els hi aportaven benestar.

1a sessió de 25'

La mestra ha presentat *el pot dels bons moments* i n'ha explicat la seva funció. L'ha deixat al *Racó de les emocions* i durant una setmana els infants hi ha anat deixats escrites les vivències positives (el què) descrivint-ne el context, les persones implicades, el lloc. Al costat del pot s'hi ha deixat un sobre amb paperets on els infants hi podien escriure els seus "bons moments": ho han fet de manera individual i se'ls ha deixat llibertat perquè escrivissin en qualsevol moment del dia, respectant el treball dels companys i les companyes.

Se'ls ha recomanat que explicitin cada vivència al màxim possible per diversos motius:

1. Prendre consciència del què ocorre al seu voltant. Valorar els instants, situacions, llocs viscuts amb aporten una sensació de benestar a l'interior de cadascú.
2. Fer possible que els altres accedeixin a gaudir del moment a partir d'una explicació detallada i acurada.
3. Intentar que la situació viscuda fos el màxim de mesurable i quantificable.

2a sessió de 50'

Al cap d'una setmana, la mestra ha obert **el pot dels bons moments** i s'ha començat a posar en comú les vivències dels infants i també de la tutora.

Les aportacions fetes per l'alumnat han versat en dos contextos: el familiar i l'escolar:

Context familiar

- **Celebracions.** Per als infants és important afavorir espais on pugui desplegar el seu potencial afectiu amb els altres. L'intercanvi d'energia positiva provoca estats d'entusiasme altament contagiosos que mouen a l'acció.

"El dia que vaig celebrar el meu aniversari, la meva mare em va regalar una sorpresa que no m'esperava. Va cantar Rubén, el d'Operación Triunfo per a mi. Jo em vaig emocionar i li vaig donar un petó a la mare. Tots els que van venir a la festa s'ho van passar molt bé. La AS, la AC, l'AN, la CR. també es van emocionar."

" El dia que els avis van fer cinquanta anys de casats tota la família els va preparar una festa sorpresa i ens ho vam passar molt bé preparant-la junts. Vam riure molt. La iaia es va emocionar i va plorar d'alegria".

"Per reis havia demanat un gos i no me'l van portar i vaig dir: bé. Després vaig demanar un conill pel meu aniversari, però la mare tampoc volia, però quan va ser el meu aniversari i vam anar al Mcdonalds, un pallaso em va portar una capsa gran. La vaig obrir i havia un conill!! Vaig ser molt feliç."

- **Acollir a familiars i amics a la llar.** Els infants necessiten sentir-se protegits i estimats. Els vincles amb qui confien els creen ponts de confiança i els aporten estabilitat i benestar.

"Quan vénen els meus cosins i els tiets els caps de setmana a la torre ens ho passem molt bé perquè mengem molt i després anem a jugar a futbol a la platja o anem a la muntanya i mirem si ja hi ha bolets."

"La tarda quan hi ha partit de futbol, vénen a casa els tiets i els meus cosins i mirem junts el partit i mengem pizza i, a vegades, es queden a dormir."

"Un dia el pare i la mare van deixar quedar l'AC i a l'AS a dormir a la casa meua perquè era festa i no hi havia classe. Vam passar-ho molt bé. La mare ens va deixar disfressar i pintar-nos. Va ser molt xaxi!!".

Activitats que produeixen gaudi.

Poder realitzar activitats que els agraden els apropa a estats de fluïdesa que neutralitza les emocions desagradables, connectant-los a energies renovables que els permeten projectar les seves qualitats, facilitant el canvi d'actituds cap a l'autorealització.

Viatjar

"El pont de la Puríssima vaig anar a Andorra i vaig esquiar. Vaig caure moltes vegades i la meua germana més que jo. Vaig anar amb trineu i vaig jugar amb el pare i la mare a veure qui feia el ninot de neu més gran. Quan van dir d'anar a sopar la meua germana i jo vam dir: - ja és l'hora ? Que ràpid ha passat".

"Aquest estiu passat vam anar a Tenerife i vaig pujar a un camell i vam donar un passeig. La meua germana cridava i jo no podia parar de riure perquè em feia gràcia. Vam fer moltes excursions i vam banyar-nos al mar que el aigua era freda. L'avió em va agrada molt. La mare va dormir perquè tenia por i la meua germana i li fèiem bromes per fer-la enfadar. El pare llegia una revista. L'hostessa ens va donar caramels a mi i a la meua germana. El temps em va passar molt ràpid".

Passejar

"Quan anem els diumenges a Castelldefels a passejar per la platja, i recullo pedretes i petxines."

"La mare cada dia marxa a caminar i jo l'acompanyo perquè, com que treballa aprofito per contar-li coses i així estem juntes".

Activitats de lleure compartides

"El pare i jo fem maquetes de barcos junts. Els dissabtes a la tarda anem a la saleta que tenim i fem vaixells. La mare prepara berenar i berenem tots junts i després continuem fent vaixells".

"Quan juguem amb el pare als cars. Fem carreres i sempre guanyo jo perquè corro més i el pare diu: -una altra carrera per desempatar i torno a guanyar jo i ric molt".

"Amb el pare anem a la Colònia Güell a jugar a futbol".

● Esport

"Quan vaig al lloc (poliesportiu) a nadar. Semblo un peixet. Primer no en sabia i ara ja en sé. Allí fem carreres i riem amb els amics d'altres llocs. El profe diu que al final de curs podré fer una competició."

"Abans no sabia molt jugar al bàsquet però com que entreno ara sóc un dels millors jugadors i jo estic content. Sempre estaria jugant".

"Quan jugo un partit de futbol, m'imagino que sóc Mesi i ell com és el millor, llavors jo també sento més força i corro més i faig més gols. Crec que sóc el millor".

📖 Context escolar

S'ha aprofitat el poder socialitzador que té l'aula per potenciar al màxim les activitats que fomentin la cooperació i construeixin ponts de diàleg amb els altres. Han sentit satisfacció amb el què es fa i en gaudeixen del seu procés. El sentir-se apreciat per l'altre ha suposat, sobretot per l'alumnat més rebutjat i desarrelat, sentit de pertinença, ponts d'unió i qual cosa ha afavorit l'increment d'autorespecte. Quan se'ls ha valorat el què fan sense jutjar-lo s'ha observat un grau de tolerància cap a si mateix alhora que ha estat més capaç d'acceptar els altres tal i com són.

● Activitats acadèmiques amb esforç compartit o potenciadores d'estats de flow

"Quan treballem en grup i ho fem tot junts sense barallar-nos. Estic feliç i no m'avorreixo."

"M'agrada quan fem mandales al matí. Em tranquil·litza molt i em sento tranquil·la. Em passa el temps molt ràpid."

"Quan faig plàstica m'ho passo bé, sobretot, quan vaig fer la joguina amb material reciclat. Vaig inventar una màquina del temps molt xula i vaig guanyar el concurs de l'escola a la joguina més original."

"Quan acabo les activitats que em falten i em poso a llegir una mica abans de sortir al pati."

● Reconeixement social que els aporta seguretat

"M'agrada quan em felicita i em dona una vitamina que a mi m'agrada molt. Un petó."

"Quan la N. em felicita perquè diu que la faig sentir bé."

"Quan em diuen coses boniques la mare o el pare."

"Quan la mare i quan pot el pare em donen un petó a la nit."

"Quan em posen gomets verds a l'agenda vol dir que ho he fet bé, tot i el meu comportament que ha millorat. Joestic content i a casa també."

• Activitats que afavoreixen els vincles afectius amb els altres

"M'ha agradat saber que l'AS també li agrada jugar a l'escalètric com a mi."

"M'he divertit escoltant al CD. Quan ha explicat el dia que va anar al circ i li feien por els cocodrils. Al pati li vaig dir que m'ho expliqués millor i vam riure molt."

"Ara vaig a casa l'AS a jugar perquè a ella també li agrada jugar a disfressar-se de noia gran com a mi."

VALORACIÓ FINAL

En aquesta activitat s'ha constatat:

➤ **Deixar que escriguin el moments de gaudi personal ha possibilitat que el propi infant reconegui la seva part afectiva i tendra.** Ha facilitat l'automotivació de l'alumnat i els ha estimulat en la realització d'accions afavoridores d'equilibri i, a la vegada, han facilitat que l'alumnat amb comportament disruptiu s'adaptés millor a l'entorn, millorés la convivència i facilités el seu procés d'aprenentatge.

➤ **Les sessions de posada en comú han estat precedides del bon humor,** energia no contaminant. Cada nen i nena explicava la situació viscuda que ha fruit i, a la vegada, ha generat empatia amb els altres. Els infants han explicat tot tipus de situacions: anècdotes, viatges, aniversaris relacionades amb el context familiar i també escolar.

➤ S'ha observat un canvi significatiu en alguns alumnes que han trobat en l'activitat d'escriure, la projecció controlada dels seus sentiments i han donat com a resultat una millora qualitativa en el seu comportament.

➤ En el moment de compartir a nivell de grup les activitats, al començament es va observar certa timidesa però a mesura que s'anaven explicant vivències, els uns se sentien identificats amb els altres. Tota la classe ha sentit l'efecte boomerang positiu, ja que en el moment d'intercanvi vivencial s'han fet paleses la il·lusió, l'automotivació i l'alegria que els ha conduït al benestar.

4.2.7. La capsa de les gràcies (annex 1- act 7- pàg.270)

Donar gràcies és una fórmula de convenció social que la majoria d'adults tenim interioritzada com a una mostra de bona educació i no sempre va acompanyada d'un sentiment sincer. Els infants capten de seguida quan els adults imposem alguna cosa o quan ho diem des de dins el cor i, sovint, reaccionen negativament a l'obligatorietat d'agrair alguna cosa a una altra persona.

Aquesta activitat té la intenció de fer reflexionar l'alumnat respecte el significat de l'agraïment, les situacions en què donen les gràcies i com se senten quan ho fan o quan les reben.

1a sessió de 50'

(Duta a la pràctica abans de prendre consciència del que suposa *agrair*)

En aquesta sessió de 50' els infants han explicat la seva interpretació de l'agraïment, i han aportat una riquesa de matisos i contrastos. L'adult ha intervingut moderant el debat però sense fer aportacions pròpies ni ha fet servir la paraula *gratitud o gràcies*, i ha deixat que siguin els propis infants els qui la defineixin.

En el decurs de l'activitat s'han recullit les aportacions que fan els infants en la sessió. Les aportacions evidencien la *manca de feedback positiu* (gestió desadaptativa de l'agraïment). Aquesta manca ha comportat diferents tipus d'agraïments:

Agraïment per obligació social

- L'alumnat manifesta que no acostumen a donar les gràcies perquè no ho senten.
- Imposició de l'adult per complir les normes de cortesia i contracte social.
- Sentiment de culpabilitat. S'entra en contradicció entre allò que pensen i senten i allò que fan i expressen.

"Perquè he de donar les gràcies si no ho sento? Quan m'obliguen em poso de malhumor."

"La gent gran, de vegades també els pares, es donen gràcies per una tonteria, per exemple, recordar-se algun lloc que han d'anar o així. Jo penso perquè donar gràcies, si un té memòria li recorda a l'altre i ja està."

"Sempre que em donen una cosa a la botiga la meva mare em diu: què has de dir, ara? Jo m'enfado perquè no ho vull fer, ja que jo no li he demanat que m'ho donés i ella m'ho ha volgut donar. És el seu problema no el meu."

Agraïment mercantilista (donar a canvi de rebre)

- Se sol agrair quan es rep un regal en dies assenyalats perquè la persona que el fa li suposa un esforç econòmic.
- També l'agraïment és moneda de canvi per aconseguir l'objectiu que hom es proposa.

"El meu tiet no vol mai que l'ajudin, diu que després ho ha de tornar i, el meu pare es posa rabiós i li crida."

"Quan els avis em donen diners per al meu aniversari, jo els dono les gràcies".

Ells són grans i no tenen diners."

"M'encanta els regals que no sé, m'ho passo pipa."

"Encara que per al meu aniversari sé que tindrè regals i una festa, em poso molt emocionada i no em concentro."

"Si jo vull rebre regals per al meu aniversari jo també n'he de fer perquè si jo no en faig, després no me'n faran a mi. I em posaria trista."

Agraïment sobreentès

Els sobta que en la relació d'ajuda mútua entre iguals a l'aula s'hagi de donar gràcies. Els infants consideren que forma part de la vida de l'aula i que si s'ajuda és per voluntat pròpia.

"Si jo ajudo a YX per exemple, perquè vull, ell no té perquè dir-me res perquè he estat jo."

"Si a la classe hem d'estar donant sempre les gràcies, no acabariem mai i no podríem fer res més."

"Jo crec que si una persona vol ajudar perquè vol, ella estarà contenta de fer-ho, però és el seu problema, per exemple, si a mi m'ajuda la ZZ és perquè vol i jo no he de donar-li les gràcies ni ser la seva amiga, si ella no vol ajudar-me, la N. m'ajudarà"

Acceptació versus rebuig

- Quan reben ajuda se senten acceptats, senten que importen a algú i això els aporta seguretat i ho valoren estrenyent els vincles.
- Per agradar a l'adult.
- En cas contrari, quan es manifesta rebuig vers una ajuda o present, la tristesa i la ira entelen els vincles afectius vers l'altre i creen hostilitat.

"És trist que vulguis donar alguna cosa a algú i no ho vulgui, això també em fa ràbia".

"Una vegada vaig voler ajudar una amiga i no va voler i em vaig posar trista i en aquell moment em va fer ràbia, li hagués donat una bufetada".

"Jo sé que si dono les gràcies la "senyo" estarà contenta i m'ajudarà més."

"Jo m'he sentit sola quan no m'han volgut ajudar a fer les restes portant."

"A mi em fa ràbia que no m'ajudin les amigues. Si se suposa que són amigues per què no t'ajuden, no?"

Abans d'acabar la sessió se'ls ha presentat una capsa que recollirà les expressions sinceres d'agraïment de tots els nens i nenes així com les que aportí la tutora.

L'atenció activa i oberta a *sentir tot* el que ens fa *estar bé* i *agrair-ho* es deixa per escrit i es col·loca a la capsa.

Cada setmana s'ha fet un buidatge dels fulls escrits pel l'alumnat i, voluntàriament, s'han comentat en veu alta. Després s'han enganxat en una cartolina perquè tothom els pugui llegir.

2a sessió de 50'

(Realitzada després d'haver expressat l'agraïment)

En aquesta segona sessió, s'han llegit les expressions d'agraïment que ha fet cada nen i nena al llarg de la setmana. A continuació, s'han descrit les situacions, les persones, els espais que l'alumnat considera significatius i motiu d'agraïment.

Contràriament a la primera sessió, a partir de les expressions d'agraïment dels alumnes i les alumnes es fa palesa la **presència de feedback positiu** (vitamines emocionals).

Les aportacions de l'alumnat han donat com a resultat:

Agraïment a l'Ésser Diví

Els infants al començament agraeixen tot fent atribucions externes al fet de tenir vida, com si els hi haguessin regalada. Els va costar concretar què valorar.

"Dono gràcies al cel perquè sóc feliç."

"Gràcies a Déu per donar-me la vida."

"Estic agraïda a la vida per tot allò que tinc."

A si mateix

S'ha observat que hi ha presència de valoracions cap a un mateix o mateixa el que fa pensar que hi ha una millora en l'autoestima, autoacceptació i la confiança per seguir endavant, a la vegada que ha ajudat a valorar els altres i l'entorn. El conèixer-lo hapotenciat la consciència de valor.

"Em dono gràcies perquè he ajudat al RE. sense que ningú m'ho digués."

"Gràcies per tenir ganes de fer els deures."

A la família

"Gràcies al pare i la mare per donar-me la vida."

"Gràcies perquè tinc un pare i una mare bons."

"Gràcies per la meva germana."

Als iguals

Comencen a prendre consciència que "l'altre" cal valorar-lo perquè és necessari per créixer junts.

"Gràcies A. per regalar-me aquell lleó de peluix que em feia il·lusió."

"Gràcies al D. per voler-me ajudar a fer forats als fulls."

"Gràcies a I. per ajudar-me a fer la feina que no sabia."

La tutora en un doble rol

- Com a mestra

El rol mestra com a transmissora de coneixements és compartit.

"Gràcies N. per ser la nostra mestra."

"Gràcies a L'I. per ajudar-nos a millorar com a persones."

"Gràcies a la tutora perquè m'ajuda a fer la feina que no entenc."

- Com a amiga

Atribució d'un nou rol. Perceben la tutora com algú proper que ajuda i guia i que orienta i els entén. S'inicia una complicitat entre l'alumnat i la tutora que reforça la seva l'autoritat moral.

"Gràcies N. per ajudar-me a ser amiga de la ZZ."

"Et dono gràcies N. perquè puc explicar-te coses i són el nostre secret."

"Gràcies N. per escoltar-me al pati."

Aula

- Com a espai d'aprenentatge

El canvi de dinàmica de treball ha fet emergir la motivació i ha despertat l'interès.

"Gràcies d' aprendre coses a la classe."

"Gràcies al PY perquè em fa riure amb els seus acudits."

"Gràcies a l'escola per ensenyar-me."

"Gràcies per treballar en racons. És més divertit i aprenc més."

"Dono gràcies pels racons de treball que han portat els reis a la classe."

"Gràcies pels racons de jocs matemàtic. M'ho passo molt be."

- Com a espai lúdic

"Gràcies per l'estona de pati que jugo a futbol."

"Dono gràcies per deixar-nos pintar mandales."

"Dono gràcies al pati que tinc cada dia."

- Com a ecosistema emocional

"Gràcies al racó de les emocions perquè puc explicar el que sento sense enfadar-me."

"Gràcies per poder treballar les emocions amb la N i l'II."

"Gràcies al treball de les emocions em controlo més amb el YB.i l'EX."

VALORACIÓ FINAL

Aquesta activitat, que s'ha revisat setmanalment, ha tingut molt bons resultats:

✦ Aprendre a agrair ha causat efectes beneficiosos en les relacions entre iguals. Els nens i nenes han confessat sentir-se més satisfets, més motivats. L'activitat els ha fet sentir emocions agradables com l'alegria.

✦ El fet d'escriure amb detall el què es vol agrair, a qui i perquè, ha suposat un esforç per part de l'infant, ja que ha requerit de temps i ha possibilitat l'obertura emocional a l'altre. Això ha millorat la creativitat i ha fomenta la col·laboració.

✦ S'han sorprès de veure com la tutora també participava de l'activitat i, al començament, es va fer manifesta la curiositat de saber què agraija la mestra.

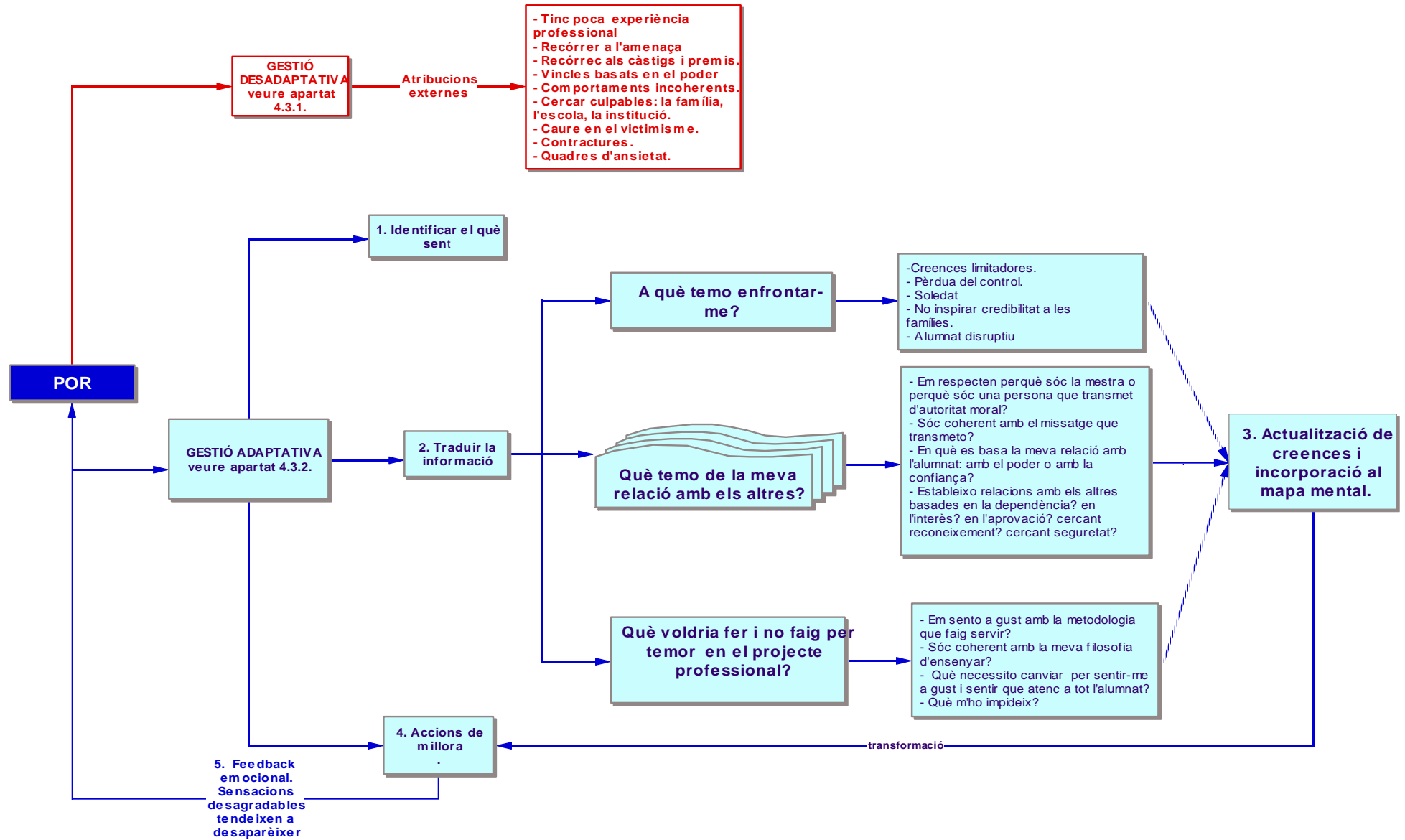
- L'alumnat està motivat per escriure les mostres d'agraïment que sent.
- Els infants amb més dificultats d'aprenentatge en lectoescriptura mostren un interès especial i es fan ajudar d'algun company o companya per escriure les paraules que ells encara no han assolit. La mestra de suport de l'alumnat amb dificultats d'aprenentatge ha observat una notable predisposició a la lectura i escriptura i valora positivament l'acció.
- L'activitat està afavorint el clima emocional. S'observa més interacció entre iguals i més predisposició al treball en equip, així com una automotivació per escriure i llegir els agraïments dels altres.
- Com a excepció, cal destacar que dos alumnes continuen distants i prefereixen no participar de l'activitat.

4.3. RESULTATS I AVALUACIÓ DEL DIARI DE LA MESTRA TUTORA

Paral·lelament al treball amb l'alumnat, la mestra inicia la seva *autoformació* emocional. Escriu els aspectes més rellevants en el diari fet que li ha facilitat la iniciació en la investigació-acció com a procés dinàmic per construir i generar coneixement a partir de la pròpia pràctica. Setmanalment en fem una reflexió conjunta de seguiment:

"El fet d'escriure em calma, em fa sortir de mi mateixa i veure'm tal com sóc. Avui he après a donar-me permís per sentir. És la primera vegada que ho faig i he de reconèixer que em costa. Ho he volgut compartir amb els alumnes i els he explicat els meus sentiments. M'ha copsat veure la cara d'alguns d'ells, sobretot, dels qui més feina em donen." (diari pàg. 1)

Assumir el lideratge del grup suposa per a la tutora un pes feixuc i insostenible. L'anàlisi acurat del contingut del diari permet organitzar els aspectes més rellevants que possibiliten la presa de consciència de com *la por* impedeix el seu creixement personal, crea murs en la seva relació amb l'alumnat i paralitza el desplegament d'un projecte professional coherent a la seva manera de treballar. El treball d'autoconeixement realitzat per la tutora ha permès la presa de consciència dels aspectes més rellevants que l'impediien compartir l'ecosistema afectiu de forma ecològica i sostenible. L'esquema 6 sintetitza el treball realitzat:



esquema 6

L'anàlisi del contingut s'ha agrupat en dues grans categories:

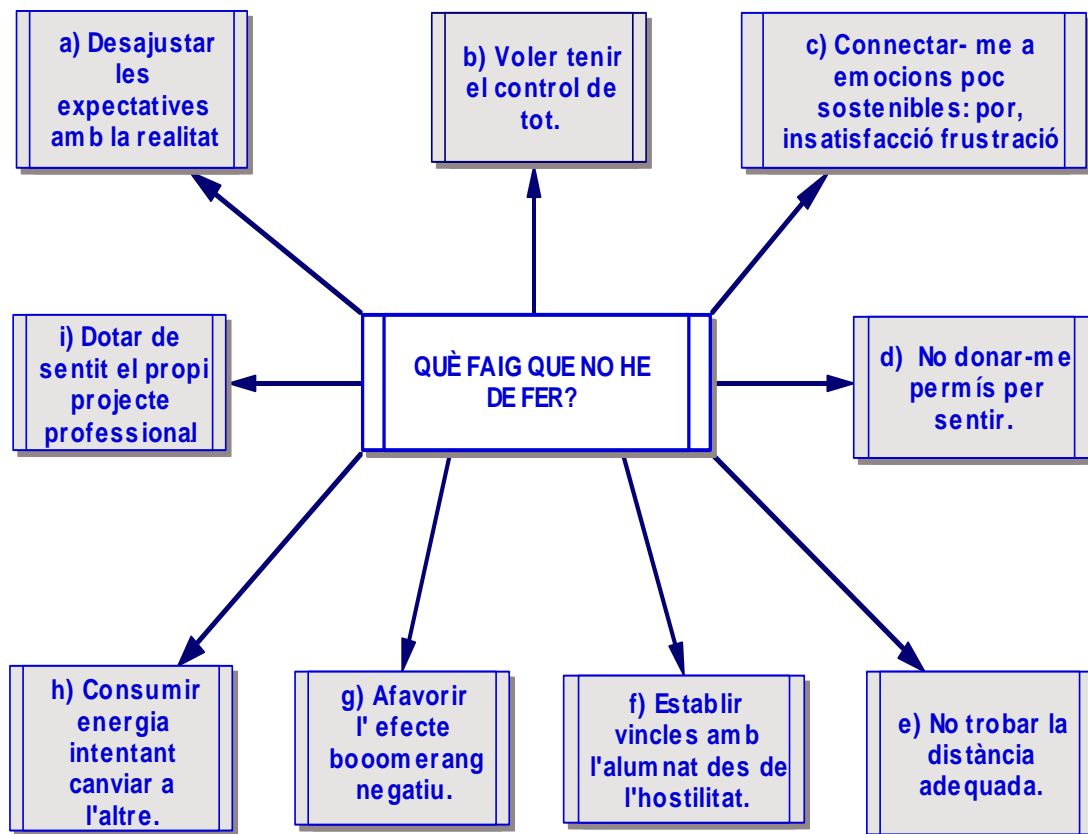
1. Què faig que no he de fer? Recull els aspectes més rellevants derivats de la *gestió desadaptativa* que són potenciadors del malestar i facilitadors del deteriorament de l'entorn convivencial.

2. Què he de fer que no estic fent? Es mostren les accions que s'han dut a terme per aconseguir millorar el benestar personal i afavorir el bon clima a l'aula després d'una *gestió adaptativa*.

4.3.1. La gestió desadaptativa

Quan el balanç emocional és negatiu i les emocions predominants són la tristesa, la por, la inseguretat, el malhumor, el cansament, el nostre desplegament personal resta aturat i l'impacte que se'n genera ens dificulta el creixement i l'equilibri intern alhora que les relacions amb els altres se'n ressenteixen. Detectar quines són les causes del malestar suposa admetre una gestió incorrecta dels propis recursos emocionals.

El quadre següent resumeix els més rellevants:



a) No ajustar les expectatives (el què voldria que fos) a la realitat (el què és i tinc).

L'expectativa que té la mestra del seu alumnat li crea un prejudici. És un desig tancat en si mateix que li genera frustració perquè l'objecte de desig (l'alumnat què ella ha imaginat), allò tan anhelat en el propi imaginari es converteixi en quelcom inaccessible i genera un sentiment de pèrdua, d'insatisfacció.

"A començament de curs em vaig crear unes expectatives molt altes del grup classe i m'he frustrat quan he vist que la dinàmica de l'aula continuava sent la mateixa o pitjor."(diari p.2)

"Quan vaig començar el curs em pensava que la situació amb els alumnes hauria canviat, estarien més centrats, treballarien més i els problemes d'autocontrol haurien millorat, però cada vegada veig que tot va cap a pitjor."(diari p.3)

"El curs passat vaig explicar molt bé les normes i els hàbits. Creia que ja havia quedat prou clars i aquest curs, al ser més grans, podrien aplicar-los sense esforç. Ara me n'adono que no. Hauré de començar de nou. Això em frustra i desanima."(diari p.2)

b) Voler tenir el control de tot

L'aula és un espai per explorar, per descobrir, és un espai que obliga a conviure en la incertesa. A la mestra li ha costat moure's en aquest territori. La necessitat de tenir-ho tot sota control la ha instal·lat en un paisatge emocional d'inseguretat, de por, de frustració. La mestra ha reconegut que l'estil de relació amb l'alumnat l'ha basat amb el poder d'aquesta manera li ha permès sentir que controlava donada la necessitat quantificar i mesurar tot el què passa a l'aula.

"Em sento molt pressionada per la feina de cada dia, m'està afectant el benestar general i, en concret, la salut. Estic contracturada. Si em pregunto què sento, no sabria més que dir emocions com ràbia, frustració, por, desencís, inseguretat, neguit, impotència. Sobretot por. Molta por. Tota aquesta barreja d'emocions fan que contínuament estigui en situació defensiva tan aviat entro a la classe i veig aquells 25 nanos que no sé què fer amb ells". (diari p.2)

"Sento que la por va guanyant cada dia més terreny i el resultat és que tinc a la classe: un desastre de classe!!! Em sento paralitzada".(diari p.5)

"Tinc por perquè sé que no ho tinc tot controlat, aleshores, quan passa alguna cosa em desmunto".(diari p.5)

c) Connectar-se a emocions poc sostenibles

El patiment que ha estat el resultat d'un xoc amb la realitat. El plantejament de voler canviar la realitat la ha fet moure en un cercle tancat de sentiments i emocions causants de més malestar. En un momnet donat ha manifestat no tenir recursos per canviar la realitat que té. El desig de trobar consol i alleugerar el patiment ha fet que en la seva recerca acabés per atribuir a factors externs la causa del seu malestar.

[...]”no crec que faci res perquè la classe es comporti com ho fa. Jo m’he d’aguantar si estic contenta, o trista, cansada o nerviosa. No sóc jo qui se salta les normes! Jo no em porto malament! Són els nens entre ells que no es respecten! (diari p.4)

”Aquest nens són uns maleducats i per molt que parli amb les famílies no s’impliquen, no hi ha res a fer. Els falten límits. A casa els deixen fer el que volen i després a l’escola hem d’educar-los”. (diari p.3)

”Ho sento, però jo no m’he preparat per treballar amb nanos conflictius. Ja sé que cada vegada n’hi ha més, però això és un problema de les famílies. Caldria fer escola per a les famílies”. (diari p.4)

”El departament hauria d’enviar més personal per ajudar les classes més conflictives com la meva.” (diari p.4)

”És la meva primera tutoria i a mi ningú m’ha explicat que s’ha de fer amb alumnes tan problemàtics. A la universitat no t’ensenyen com encarar els conflictes.” (diari p.5)

”El curs passat vaig començar amb les contractures i a final de curs vaig haver de demanar-me una baixa. Jo no tinc recursos”. (diari p.5)

d) No donar-se permís per sentir

Les idees preconcebudes i rígides, creences, costums, rutines i la pròpia cerca de seguretat davant de tot han facilitat que les emocions restessin inhibides en el seu interior. El patiment moral ha quedat reflectit en el malestar físic que al llarg del curs s’ha anat manifestant amb diferents respostes corporals.

”De petita vaig aprendre a controlar tot el que sentia. Vaig aprendre a ser forta. La gent es riu de tu si fas alguna cosa malament. Aprens a comportar-te d’una manera que els agradi encara que a tu no. Aprens a preguntar-te i a qüestionar-te”, no sóc prou bona persona, no tinc sensibilitat, sóc egoista, em mereixo el que em passa, no tinc dret a sentir-me malament perquè hi ha gent que ho passa pitjor que jo, etc. Aprens a sentir en silenci. ” (diari p.1)

”Em sento molt pressionada per la feina de cada dia m’està afectant la salut. Estic contracturada. El curs passat ja vaig haver d’agafar una baixa”. (diari p.1)

No sé quant més resistiré aquest neguit. Tinc taquicardia i em manca la respiració. Em costa llevar-me al matí i notar que le meu cos no ha descansat. (diari p. 1)

e) No trobar la distància adequada

La relació que ha establert amb l'alumnat no li ha permès trobar *la distància adequada* per poder compartir **habitat o nínxol ecològic** sense que li suposés una inversió de consum d'energia per sobre de les pròpies possibilitats a fi de poder mantenir el fràgil equilibri. Aquest fet li ha impedit ser i actuar per ella mateixa i poder desplegar el seu potencial i el de l'alumnat.

"[...] me n'he adonat que estic lluitant contra corrent. Em pensava que podria treballar aquest curs millor perquè els alumnes s'han fet grans, però resulta que els conflictes també. Em resulta difícil treballar. Tot i que no m'agrada i va contra la meua filosofia de treball no tinc cap més solució que fer servir el llibre de text i poca cosa més". (diari p.3)

"Em prenc com a atacs personals les conductes de l'E. i el J. quan sé que són més víctimes que ningú. Sé que tenen moltes dificultats a la família i que ja s'han pres mesures, però jo no sóc capaç d'acceptar-ho i ho passo molt malament. Em costa mostrar-me tranquil·la i aguantar la pressió". (diari p.13)

"A la classe no em sento a gust. Sembla com si no trobés el meu lloc entre els alumnes. Em moc impulsada per la pròpia dinàmica d'aula i actuo sense estar convençuda que el que faig és el millor. Jo sé que la majoria dels alumnes saben molt més del que fan i estic convençuda que podria ajudar-los a potenciar-ho, però no sé com. No em costa programar el què vull fer, però sí em costa molt imaginar i crear com ho puc fer. Amb aquest alumnes no em puc arriscar a fer res nou perquè ho boicotegen.

Necessito desconnectar quan surto de la feina, ara faig sopa de lletres. M'ajuda a tenir el pensament ficat en una sola cosa.

De vegades penso en agafar la baixa perquè em noto que no tinc forces ni per respirar. (diari p.3)

f) Establir vincles amb l'alumnat des de l'hostilitat

La tutora fa front a les situacions que es generen a l'aula adoptant un estil hostil. Viu a la defensiva no tant perquè els estímuls que rep li generin una actitud d'atac sinó més aviat de rebuig.

La frustració que li genera no tenir el control i creure's sense recursos fa que se situï en la *zona de seguretat* recorrent a recursos pal·liatius propis que li proporciona el càrrec: els càstigs, les sancions i potenciant i afavorint un estil relacional cada vegada més allunyat de l'alumnat.

"El YH.i l'IE. em continuen traient de polleguera. Hi ha moments que em superen. Em sento que poden amb mi i això em tortura i afecta i em condiciona per treballar amb la resta de la classe. Ells no han de poder sobre mi. No ho permetré". (diari p.2)

"– No pots triar, toca el que toca. A més, has de tenir les fitxes abans de marxar. No m'importa que protestis, tant se val, les has d'acabar abans de marxar a casa". (diari p.2)

"Us he de recordar que us porto al despatx de la directora?" (diari p.2)

g) Potenciar l'efecte boomerang negatiu

Tot allò que ha fet o no ha fet ha tingut té un impacte del qual n'ha estat responsable. Davant un comportament desajustat en un principi ha estat ,de forma continuada, la sanció, l'aïllament, però aquesta acció ha potenciat la probabilitat la reincidència siguent cada vegada més freqüent i el camp d'impacte ha anat creixent exponencialment.

Li ha costat trencar aquesta pauta d'actuació i oferir alternatives creatives que milloressin els vincles i afavorissin les sinergies positives.

"No saben que és respectar-se, de no res s'enfaden, s'ofenen amb la mirada. El CF. se n'aprofita de l'BA. i l'IE i el HY. No paren de barallar-se i intercanviar-se paraules gens agradables de sentir. Saben que si continuen tractant-se així els porto al despatx de la XX. o a alguna altra classe dient-los que no mereixen estar a la classe. Però ells continuen i, fins i tot, alguna vegada he rebut jo hi tot. Després quan tornen a classe estan igual o pitjor."(diari p.2)

"Ja no sé què fer quan es posen a fer de les seves. No fan cas de res". (diari p .2)

h) Consumir energia intentant canviar l'altre

El desig de voler que l'alumnat fos i actués segons el mapa mental de la mestra (creences, hàbits, valors que ella va incorporar en el passat quan era alumna) li ha suposat un consum d'energia important i li ha provocat un desgast emocional i un impacte en la salut. Li ha costat prendre consciència que *Cal evitar crear necessitats i deixar que sorgeixin*. Cada alumne i alumna selecciona de forma inconscient aquells models, aquelles necessitats que es corresponen a la representació que té de la realitat i responen a les seves expectatives pel que fa a saber ser i saber fer.

"M'agradaria que els alumnes fossin d'una altra manera, que treballessin, que es respectessin i s'ajudessin."(diari p.3)

"A mi em van ensenyar a portar-me bé i obeir els mestres. A aprofitar el temps. He treballat força per trobar-me amb alumnes que no fan cas, que no treballen. No sé perquè vénen a l'escola." (diari p.2)

"No entenc perquè els costa entendre que treballar com jo els he proposat ens estalviaria temps i energia. El llibre de text ens frena i això no és bo per als nanos." (diari p.5)

i) Dotar de sentit el propi projecte professional

L'estat de benestar no és un fet inherent al fet de viure. Cal treballar-lo, cercar-lo en allò que ens fa ser nosaltres mateixos dotant de sentit allò que fem. La gamma i tonalitat emocional que vivim ens informa de com és de satisfactori allò que realitzem per a nosaltres, ja que ens permet fluir i desplegar el nostre potencial. Això passa per actuar amb coherència amb nosaltres mateixos i amb el nostre projecte vital.

La immediatesa d'aconseguir resultats a curt termini em neguiteja encara més i em bloqueja. Em sento obligada a seguir una metodologia que no m'agrada i no m'hi sento a gust portant-la a terme i suposo que això la canalla m'ho nota". (diari p.6)

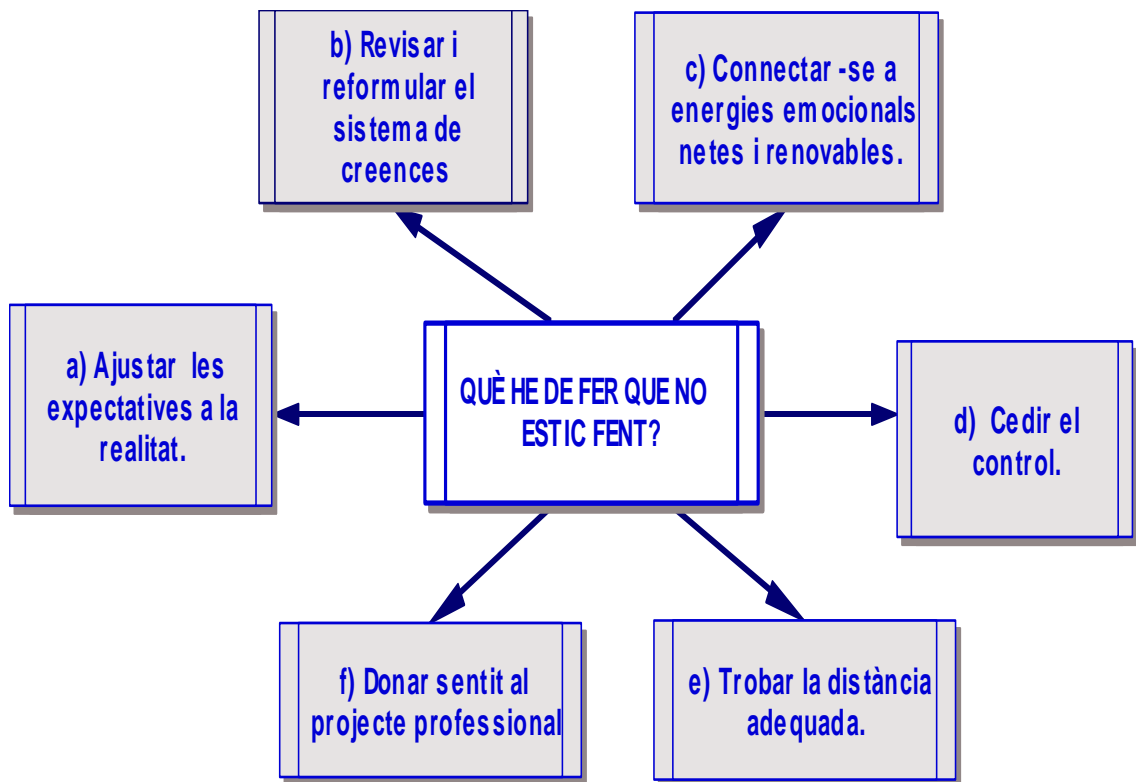
Estic convençuda que un canvi en la metodologia de treball els alumnes de la meua classe canviarien, però em sento pressionada per la dinàmica del centre. Sé que si canvio la manera de treballar seré l'única de tota l'escola i em fa por el fer-ho, per altra banda, penso que és l'única manera que la classe funcioni. (diari p.4)

Quan parlo de fer racons o grups de resolució de problemes entre nivells i trobar-nos un cop a la setmana per preparar el material no em sento acompanyada. (diari p.4)

4.3.2. La gestió adaptativa

La solució del malestar ha consistit en calibrar-lo amb emocions contràries generadores de benestar. Això ha passat per realitzar accions afavoridores d'equilibri i que li han facilitat l'adaptació intel·ligent a l'entorn.

Donat que la percepció de la realitat és selectiva s'ha necessitat destriar el filtre o filtres en què la mestra l'interpretava. La voluntat interna de canvi ha fet possible la transformació. No es pot demanar canvis si no s'està en disposició de canviar prèviament els filtres que impedeixen emprendre accions. Les accions generadores de canvi que s'han treballat han estat:



a) Ajustar les expectatives a la realitat

Acceptar la situació (allò que és) i encarar-la com el que és, li ha suposat a la mestra un esforç important, ja que ha implicat realitzar accions de millora per transformar-la en allò que hom vol que sigui (expectativa).

Com més ajustades han estat les expectatives a la realitat que vivia i acceptava, més equilibri emocional ha anat obtenint.

"Sé que hi ha coses de mi que no m'agraden gens que em fan sofrir i que he de canviar pel meu bé, però quan penso amb la feina que m'espera m'angoixo i em paralitzo i prefereixo no moure fitxa i quedar-me com estic. Però sé que si em quedo com estic serà pitjor. Necessito treballar-me, descobrir-me".(diari p.3)

"[...]em costa acceptar la meua classe. Si he de ser justa no a tots, és clar. Per concretar encara diria l'HY. i l'IE, com es nota quan ells no hi són! Però he de ser realista i tocar de peus a terra".(diari p.5)

b) Revisar i reformular el sistema de creences

Adonar-se'n que la percepció que ha tingut de l'alumnat, del què ha viscut a l'aula és fruit de la seva interpretació, de vivències subjectives que s'han ancorat a la seva ment inconscient a

partir dels missatges rebuts i emmagatzemats en part a l'inconscient, i, en part, a aspectes de la personalitat condicionada, però no a la realitat com a valor absolut. Canviar el missatge negatiu no ha estat tasca fàcil, sobretot, perquè darrere hi ha hagut l'acció coherent. El procés de gestió adaptatiu que s'ha treballat ha estat encaminat a descondicionar la creença limitadora i reformular-la en termes de positivitat de manera que el missatge a aprendre fos potenciador d'actituds obertes i sostenibles.

La taula 18 mostra les creences extretes del diari d'aula i que han estat treballades al llarg de la recerca:

CREENCES LIMITADORES	CREENCES POTENCIADORES
<p><i>Tinc por a no ser bona mestra.</i></p> <p><i>“Em faig fer mestra per ensenyar i dissertar amb els meus alumnes, però si tres alumnes són capaços de despuntar-me, és que realment no estic feta per a això” (diari p.11)</i></p> <p><i>“Amb els llibres de text aquest nens no funcionen. Ells em comenten que no els agrada i que s'avorreixen. Jo no sé com fer-ho.” (diari p.12)</i></p>	<p><i>Sóc responsable i vull fer el millor per als alumnes amb la implicació adequada.</i></p> <p><i>“Avui després de solucionar un conflicte entre la M. i l'A. m'he sentit satisfeta. Mentre trobàvem la solució no m'he alterat i <u>he mantingut la distància adequada per no interferir-hi</u> i veure com elles se'n sortien totes soles. Moments així són impagables!” (diari p.17)</i></p> <p><i>“He parlat amb la cap d'estudis i m'alegra saber que ella veu convenient i dona suport a la meva iniciativa de treballar deixant de banda els llibres de text. Encara que sigui sola ho faré.” (diari p.19)</i></p>
<p><i>No em puc permetre cap equivocació. Tot ha de sortir com ho he programat.</i></p>	<p><i>Em dono permís per equivocar-me i vull aprendre el què puc millorar.</i></p>
<p><i>Millor que no confii perquè ja sé que ningú m'ajudarà.</i></p> <p><i>“Un fet que em fa sentir impotent és que els companys i companyes quan em pregunten com em trobo em donen els consells que justament són els que em fan mal: “no te lo tienes que tomar tan a pecho” “no tienes que ser tan exigente contigo misma” “haz lo que puedas”, “no t'ho has de prendre tant a pit, noia” “fes el que puguis”. Per altra banda, veig comportaments i missatges incoherents amb el que diuen. Sé que em diuen això per calmar-me, però pel darrere em compadeixen. Ja veig que no puc confiar amb ningú. (diari p.7)</i></p>	<p><i>M'agrada saber que importo als qui m'envolten.</i></p> <p><i>“Tinc ganes de fer un petit gest per compartir amb els companys el que estic aprenent: vull escriure cada dia a la pissarra de la sala de mestres una frase positiva... a veure quines reaccions provoca. És la manera que em resulta més factible i còmoda per acostar-me als altres”. (diari p.26)</i></p>

Taula 18

CREENCES LIMITADORES

CREENCES POTENCIADORES

Em sento més segura si ho tinc tot sota control.

"[...]quan no puc controlar-ho tot el que passa a la classe necessitaria tots els ulls del món i això m'irrita si a més, he d'estar pendent de la revista, dels jocs florals, de les festes, de la setmana cultural arriba un moment que m'angoixo.(diari p.6)

"[...]em sento impotent pel fet de no poder controlar-ho tot pel fet que hi hagi altres persones implicades i que no tothom s'hi implica igual, hi ha persones que es regeixen pel "ja ho farem! Ja ens en sortirem! És igual si no és perfecte! Si fem menys doncs fem menys!".(diari p.15)

"Vull convèncer a altres mestres de fer coses engrescadores i molt organitzades perquè estic gairebé convençuda que els alumnes aprendran d'una manera menys avorrida i més significativa per a tothom. I no ho aconsegueixo!"(diari p.16)

Com que sóc jove i amb poca experiència, les famílies no em veuen massa creïble.

"[...] que parli amb els pares i mares no soluciona el problema que tinc a la classe, és més, penso que em veuen molt jove i poc preparada per portar el timó d'aquesta classe i no em fan cas. (diari p.7)

M'agrada i vull fer bé allò que depèn de mi.

"He decidit fer-me un llistat d'aquelles coses que depenen de mi i anar-me-les organitzant perquè no em sobrepassin com el trimestre passat. "(diari p13)

"Com sóc de la comissió de festes, m'ocuparé solament d'organitzar la part que acordem entre totes. La resta que cadascú faci el seu". (diari p.13)

"He decidit treballar amb els alumnes d'una manera més dinàmica, engrescadora i constructiva cara al 2n trimestre. Són alumnes que responen bé i si tinc en compte les seves necessitats és millor per a tots. "(diari p.14)

Vull preparar-me les entrevistes amb les famílies per poder arribar a acords.

"Estic contenta de les entrevistes que he fet amb les famílies aquest 2n trimestre. Hem arribat a acords escrits que s'han notat després a l'aula". (diari p.15)

" Avui a l'entrar la mare de l' A. m'ha comentat que està practicant l'efecte boomerang que li vaig proposar i li està funcionant!!" (diari p.16)

c) Connectar-se a energies emocionals netes i renovables

L'automotivació és la millor font d'energia psicoecoafectiva. Quan la mestra ha estat plenament conscient de quins alumnes eren el motiu del seu desànim i dels seu desassossec tot evitant la generalització a la resta del grup, ha pogut experimentar i ser conscient que hi havia més situacions a l'aula que li proporcionaven satisfacció, alegria, benestar. En el moment que ha decidit actuar moguda per aquestes emocions ha estat més capaç de fer front als conflictes quotidians que li han anat sorgint en la vida de l'aula i mantenir la distància adequada per no sentir-se contagiada.

Amb els alumnes hi ha una bona relació. Amb l'IE estic recuperant la relació que teníem el curs passat: ell n'estava molt de mi i ara ja em torna a demanar anar de parella amb mi (per exemple, en una sortida). A vegades se'm fa pesat perquè "s'enganxa" molt, però ara he de potenciar una bona relació. Amb la resta també força bé. Estic contenta". (diari p.29)

Vaig sentir una gran satisfacció! El que havíem pensat l'I i jo es podria fer sense resistència per part dels alumnes!!!! Genial! Alguns tenien una mica de dubte però l'I i la M. de seguida van dir que sí que podríem fer-ho si tots ens esforçàvem! Es motivaven entre ells! Va ser un moment de glòria!! (diari p.31)

Els nens i nenes han arribat amb il·lusió i ganes. Se'ls notava relaxats i contents de tornar a retrobar-se. Jo també estava bé. Em sentia il·lusionada de compartir amb la classe les novetats que havíem proposat dur a terme aquest trimestre. Em sento il·lusionada de compartir amb la classe les novetats que m'he proposat dur a terme aquest trimestre. (diari p. 10)

Els he presentat tots els canvis amb caixes de sorpreses com si fossin presents que els Reis ens havien deixat. Cada vegada que els obro una capsula amb el canvi corresponent, se'ls veu més motivats i engrescats. Jo també participo d'aquesta alegria col·lectiva. Em sento més optimista i esperançada. (diari p. 10)

d) Cedir el control

Progressivament ha anat confiant en ella mateixa esforçar-se, actualitzant-se i activant el propi potencial i fortalesa contrarrestant amb l'acció la por, i evitant que aquesta la dominés. Ha fet una inversió d'energia intel·lectual i emocional que li han repercutit en la seva salut i també en el seu projecte professional.

Ha après a viure en territori d' incertesa tot sabent que s'hi mouen emocions que tenen com a missió tenir cura de la supervivència: l'ansietat, la inseguretad, la por, la desconfiança... és inevitable que s'activin. La qüestió és acceptar-les com a necessàries, no rebutjar-les, no defugir-les.

Ha tractat, en tot moment, de fer-los cas vol, és a dir, ocupar-se'n, cercar la resposta millor, tenir-ne cura, responsabilitzar-se de l'impacte de les pròpies accions, prendre les mesures adients que esdevinguessin accions coherents i proveir-se dels recursos necessaris que poden ajudar en situacions difícils.

Els he dit que em sentia canviada, com si fos una altra i que tornava a tenir il·lusió per ser mestra, que no m'importava el grup, que me n'adonava que era jo que havia de canviar, de donar-li la volta, que els alumnes eren qui eren i no podia imposar-los allò que m'exigia a mi. (diari p.6)

M'agradaria poder fer-ho a nivell de cicle i de forma multidisciplinar amb els companys, però ara per ara ja m'he fet la idea que no pot ser. (diari p. 7)

He renunciat a controlar permanentment i gairebé en exclusiva els dos alumnes disruptius, però a la vegada segueixo volen evitar que la resta de la classe pateixi els insults i els maltractes d'aquest dos alumnes. Em recordo que jo també en vaig ser víctima i no permetré que això els passi als meus alumnes. (diari p. 11)

Estic descobrint-me aspectes dels quals em sento com una nena, desprotegida i vulnerable i això em fa entendre els alumnes. Ara no em jutjo i autocrítico tant, em sento més relaxada i m'he alliberat del pes de la culpa (ser una mala mestra per no poder-ho controlar tot) i jo decideixo que m'afecta i el que no des de la meua responsabilitat i no des de l'obligació. (diari p. 12)

Quan he tingut una estona he parlat amb el D. que és normal que l'AX es doni temps per perdonar-li les brometes i les invasions que ha sofert per part d'ell al llarg del curs passat i part d'aquest. El D. no entenia que hagués de trigar a perdonar-lo però jo li he comentat que cadascú necessita el seu temps per fer el dol i superar-ho. Aconseguir que la ràbia desaparegui i el senyal no faci tan de mal necessita temps. El BR. ho ha entès i ha deixat de molestar l'AX. l'AX, per la seva part, li ha manifestat que necessita temps perquè a ell li agradaria fer-se amic per no pecar-se més.

Moments així, valen tot l'or del món!!! Mai m'ho hagués pensat que dos nens poguessin arribar a dir-se això!!!(diari p. 14)

e) Trobar la distància adequada

Inicialment la mestra veia els alumnes disruptius com a obstacles a qui calia fer front per poder restaurar l'equilibri de l'aula. La seva atenció se centrava gairebé en aquests infants. La distància li ha permès establir la diferència entre "el ser" i "el fer". Etiquetar els infants pel que fan possibilita l'espiral de pensaments negatius que fan que l'allunyament sigui cada vegada més gran i dificulten la comprensió i condicionen la relació.

"Estic començant a veure que els alumnes que em creen malestar són alumnes amb molts problemes familiars i el seu comportament no és més que una declamació del seu malestar intern". (diari p. 10)

" Estic contenta de com he actuat quan l'IE. i l'HY. s'han posat a fer rebequeries. Els he dit que entenia que no volguessin fer res, però la resta de la classe sí. Els he fet prendre una decisió: continuar amb el què estan fent i abans de marxar a casa acabarien la feina o posar-se a treballar per poder marxar com la resta. Els he deixat que s'ho pensessin. M'he quedat parada quan m'han dit que decidien posar-

se a treballar. Jo he aprofitat la situació i he escrit un missatge al pot dels bons moments. Per mi ha estat un moment impagable!(diari p.12)

"Els missatges que em dono em funcionen. Em sento més tranquil·la i una mica més segura. Ja no veig el comportament de l'IE., de l' HY i del BR. com un atac sinó com a problemes emocionals que tenen i que no saben resoldre. És la seva manera de dir-me que no estan bé i necessiten ajuda".(diari p.10)

"[...]m'he adonat que hi ha altres coses que tenia adormides i m'està emocionant adonar-me que s'estan despertant... pensava que havien aparegut noves inquietuds però no! Estaven adormides!!!! I ara tinc l'espai per permetre que es despertin!!! És genial!!!!!!!!!!!!!"(diari p.23)

"Ara puc relativitzar més els conflictes que visc a la feina, amb els companys i amb els alumnes. Això és enriquidor i m'he adonat que el professorat tendim a tancar-nos en el nostra zona còmoda.

Em sento més valenta per seguir endavant i intentar assolir el que sempre he desitjat. L'acceptació és la clau. No forçar els altres. Intentar fer taca d'oli. He descobert quantitat de recursos que creia que no tenia" (diari p.25)

f) Donar sentit al projecte professional⁷⁷

L'acció ajuda a modificar el clima emocional. La tutora sap el potencial de l'alumnat i també els seus desitjos i necessitats. És conscient que és un grup amb una gran potencialitat desaproveitada. La metodologia de treball no els permet el seu desplegament i afavoreix l'aparició de conductes desajustades i poc predisposades. Ella n'és conscient igual que ho són els infants. És conscient que si vol ser coherent amb els seus principis pedagògics ha de canviar pautes de treball, introduir dinàmiques de treball diferents (esquema 7).

M'han comentat més d'una vegada que s'avorreixen amb el treball del llibre i jo he sortit a la defensiva dient-los que era el que tocava sabent que entrava en contradicció amb mi mateixa. Ara me n'adono que tenen raó, però fins ara la por no em deixava decidir-me. Ara ho tinc clar. La classe necessita un altre ritme, una altra manera de treballar que els he negat.(diari p.9)

Me n'adono que nosaltres, els mestres, tenim coneixements de moltes coses però poc coneixement de nosaltres mateixos. A la universitat no ens ensenyen com educar persones, no et donen eines per enfrontar-te als alumnes problemàtics. Quan arribem a les escoles ens trobem uns marrons que no sabem resoldre. Ens aferrem al llibre de text perquè ens resulta més còmode i fàcil per a aquells alumnes que ja saben i donem les coses per fetes, per enteses, per sabudes, i això no pot ser.(diari p.7)

⁷⁷ Al final d'aquest apartat s'annexiona quadre de treball elaborat per la mestra dut a terme en el 2n i 3r trimestre del curs.

"[...] aleshores a partir del segons trimestre i amb l'ajuda de l'I. m'atreveixo a treballar de manera diferent: en equip, de forma més autònoma i sense el llibre".(diari p.6)

"Estic contenta perquè la manera de treballar d'aquest trimestre funciona i els alumnes tenen un bon rendiment i estan assolint els objectius que em vaig proposar i alguns més i tot. En matemàtiques, fins i tot, van avançats. La metodologia que he incorporat aquest trimestre em permet més atenció a tres alumnes d'EE que necessiten afiançar la lectoescriptura".(diari p.14)

" [...] què bé donar-me permís per gaudir de 10' de tranquil·litat i pintar mandales!!!. Els alumnes estan d'allò més a gust. La música ens ajuda a tots. M'agrada llegir com se senten després de pintar. Els ho faig escriure al darrere" Són impagables aquest moments"!!!(diari p.15)

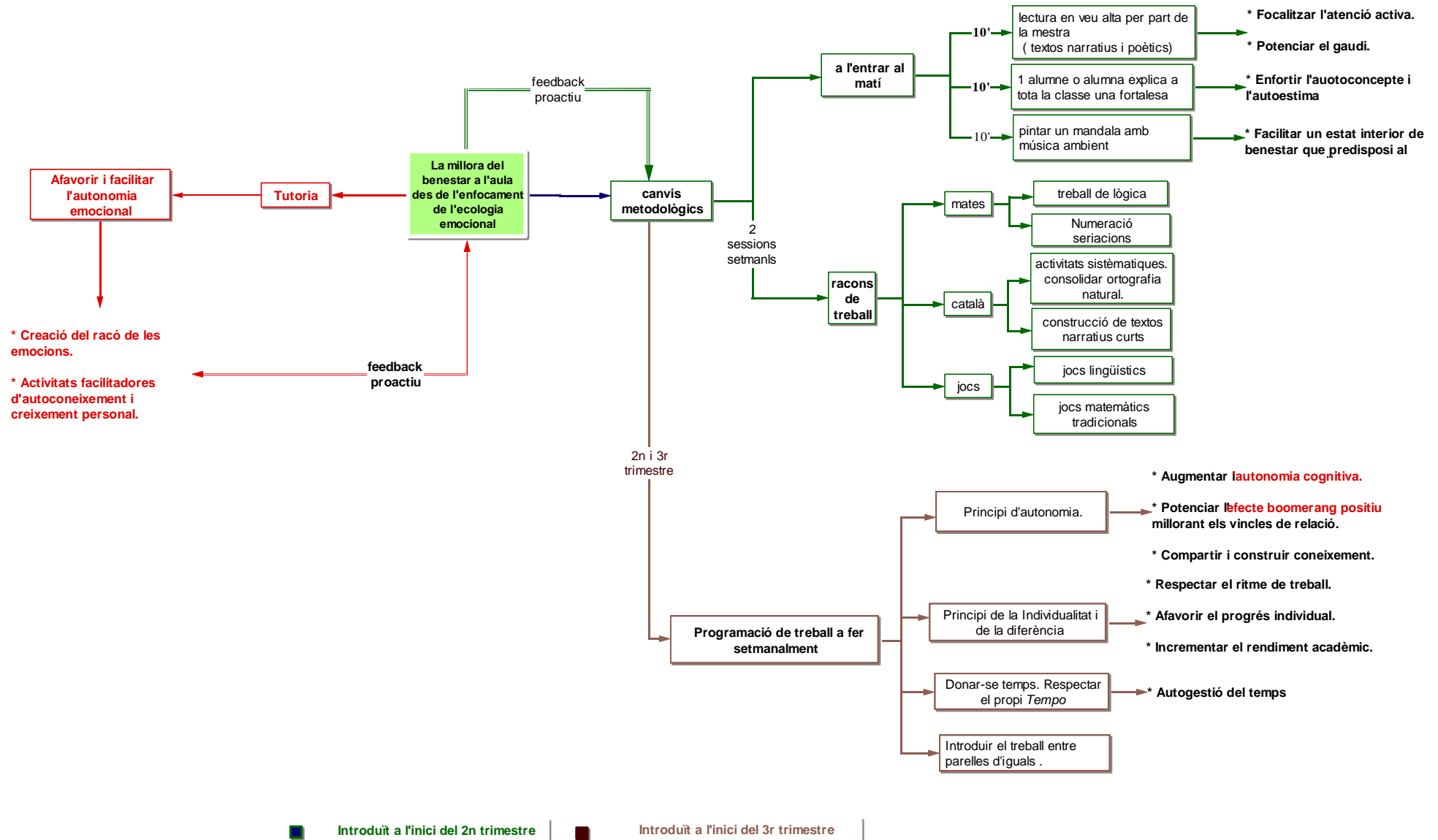
Aquest segon trimestre he introduït la lectura en veu alta durant 10' en entrar al matí. He començat pel conte " La Laia té por" i ha estat tot un encert! Noto que els agrada escoltar i com es van calmant a poc a poc.(diari p.16)

Definitivament, el grup s'organitza sol. Tant si és en petit grup com per parelles aconseguixen resultats sorprenents! Hi ha moments que he pensat que ja no em necessiten !(diari p.17)

"Estic satisfeta del segon trimestre. Quina diferència del primer. En tot! Els altres mestres també m'ho comenten. A mi em fa posar molt contenta. Atesos els bons resultats de treballar per parelles, en equip i de forma flexible, he decidit donar un pas més enllà: ara a cadascun els donaré la feina que han de fer durant la setmana en un full".(diari p.30)

"[...]hem introduït els 15' primers de música relaxant mentre els alumnes pintaven una mandala. Jo també, és clar. Quan acabàvem de pintar abans de recollir tots plegats escrivíem al darrere com ens sentíem i a què ens comprometíem a fer al llarg del matí".(diari p.5)

El fet de muntar els racons de treball autònom ha estat tot un encert. Sento que quan treballen autònomament són més responsables i saben gestionar-se millor. A mi, em permet estar més a sobre dels que necessiten més atenció i els costa més.(diari p. 15)



Esquema 7. sintetitza el canvi organitzatiu dut a terme durant el 2n i 3r trimestre i la seva relació amb el programa objecte d'aquesta recerca

4.4. AVALUACIÓ FINAL DE L'ALUMNAT I LA MESTRA

4.4.1. Recull de dades finals de l'alumnat

En les dades recollides al llarg del trimestre en la darrera junta d'avaluació de juny del curs 2008-09, com de les aportacions de l'equip docent en reunions informals destaquen com a rellevants els següents aspectes:

- L'espiral de comportaments desajustats ha disminuït considerablement a excepció de tres alumnes dels qui atesa la situació personal han requerit la intervenció d'agents externs del centre.
- El respecte és present entre iguals i saben marcar-se els límits.
- El rendiment acadèmic ha millorat excepte en algun cas concret. Es manté una actitud d'interès i motivació en les tasques que es realitzen a l'aula.
- L'equip docent coincideix que el canvi de metodologia realitzat ha afavorit l'ensenyament–aprenentatge i ha potenciat l'autonomia personal la qual no és compartida per un docent que continua apostant pel llibre de text per assegurar-se el currículum acadèmic.

Quant a la metodologia de treball emprada s'ha observat:

- Molt bona acceptació per part de l'alumnat que ha assumit un paper protagonista en el propi procés d'ensenyament–aprenentatge.
- L'alumnat amb dificultats pot rebre una informació addicional, ja sigui per part de la mestra com dels propis iguals.
- S'ha facilitat *el feedback* entre l'alumnat fet que ha generat un canvi d'actitud positiu.

Quant a la tutora s'observa una actitud dialogant, ha millorat la seva capacitat de mediació davant les situacions conflictives. El canvi de metodologia li ha suposat una millora en l'organització, ja que la dinàmica establerta exigia una planificació acurada del 2n i 3r grau de concreció. Ha sabut mantenir la distància adequada pel que fa a tots aquells paràmetres que no corresponen al seu control i ha incidit en aquells que són del seu abast.

4.4.2. El sociograma

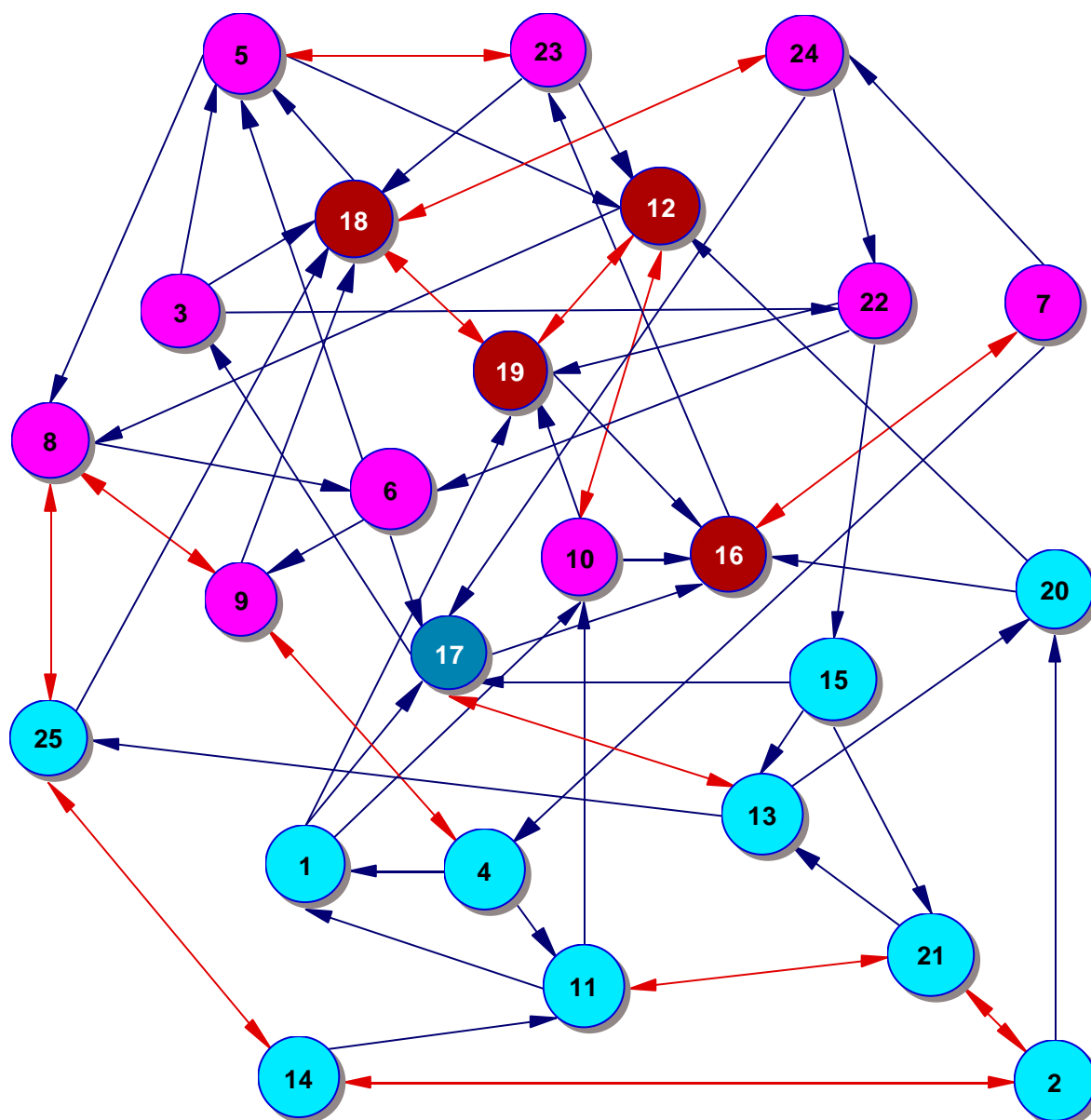
Les dades quantitatives obtingudes mostren la intensitat i la naturalesa de les relacions afectives i de comunicació que ha tingut lloc al llarg de la implementació del programa i el grau de transformació que s'ha generat en el grup que ha beneficiat a tots i cadascun dels participants.

El buidat a la pregunta 1: - *Quins són els nenes i les nenes de la classe amb qui t'agrada jugar?*

 Nens

 Nenes

+	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
1										+							+		+						
2													+							+	+				
3					+													+				+			
4	+								+		+														
5								+				+												+	
6					+				+								+								
7				+												+								+	
8						+			+																+
9				+				+										+							
10												+				+			+						
11	+									+													+		
12								+		+									+						
13																	+				+				+
14	+										+														+
15													+				+					+			
16								+								+							+		
17			+										+			+									
18					+														+					+	
19												+				+		+							
20												+				+									
21	+										+		+												
22						+									+				+						
23					+							+							+						
24																	+	+					+		
25								+						+					+						
T	2	2	1	2	4	2	1	4	3	3	3	5	3	2	1	6	5	6	5	2	3	2	2	2	3



El resultat del darrer sociograma es continua observant dos grups diferenciats: el de les nenes i el dels nens.

A diferència del que es va passar a l'inici de l'estudi, les nenes han expandit els vincles i hi ha més flux de relació entre elles, encara que continua la presència de vincles recíprocs com és el cas del núm.5 i 23, 18 i 14, 18 i 19, 12 i 19, 10 i 12, 7 i 16.

Ha augmentat el nombre de nenes que exerceixen un lideratge respecte de l'inici núm.12 i 16. Quant al grup dels nens continua havent relacions de joc recíproques tot i que els participants han canviat. El núm. 4 com es pot observar ha creat vincles afectius amb dues nenes núm. 7 i 9. També s'observa una tendència per part dels nens a voler jugar amb les nenes i no a la inversa.

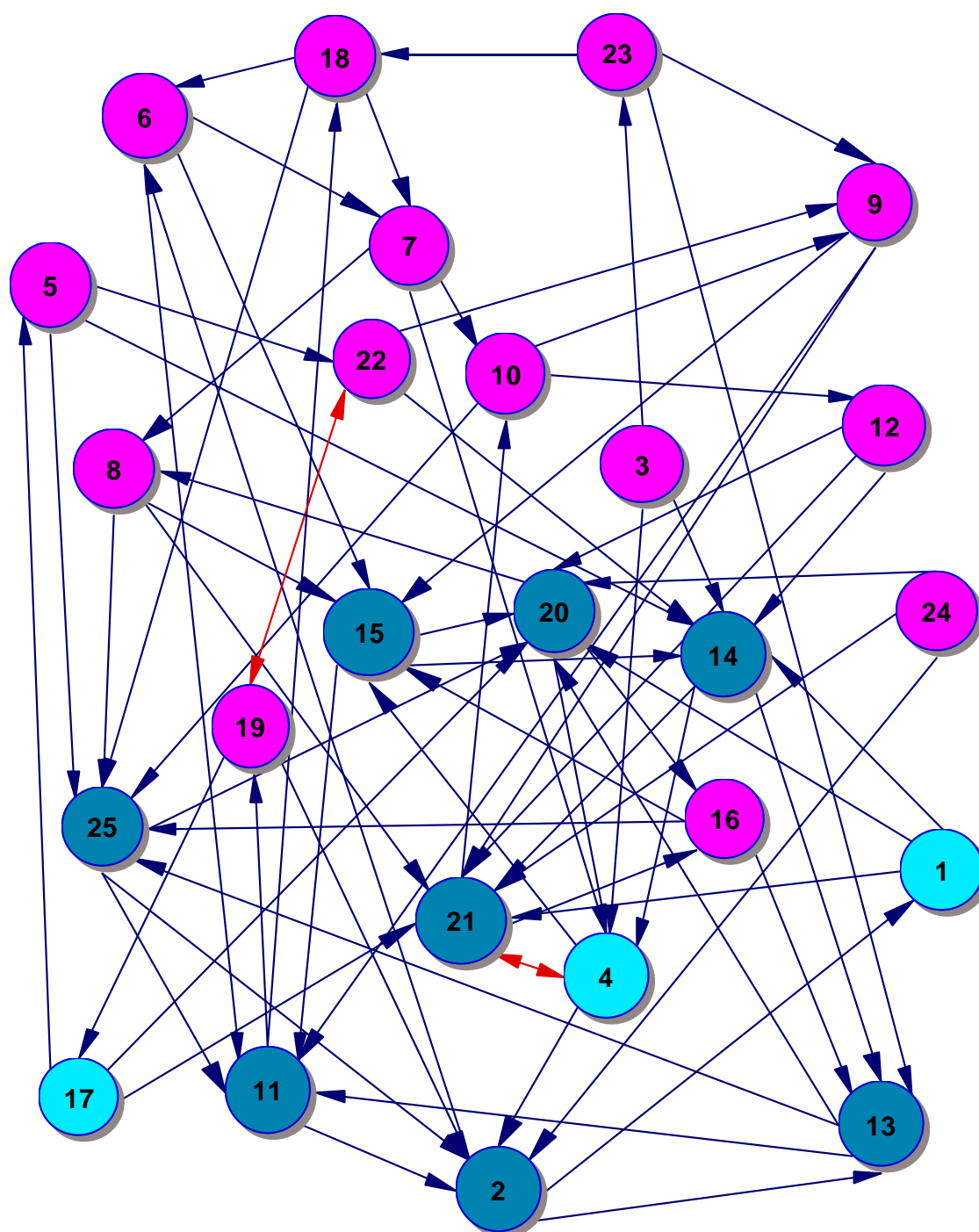
Es posa de manifest el descens de relacions de jocs del núm.14, 20 i 21 respecte al primer sociograma. Com ja s'ha esmentat en aquesta memòria aquests alumnes continuen presentant

comportaments desajustats que havien estat acceptats en un inici, però progressivament el grup en prendre consciència de l'impacte que provoca en la vida de l'aula, han decidit diferents estratègies per fer-hi front: obviar-les, prenent paciència, oferint ajuda.

Pel que fa a la pregunta 2: *-Amb quins nens i nenes de la classe no t'agrada jugar?*

 Nens  Nenes

-	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
1														-						-	-				
2	-					-							-												
3				-										-									-		
4	-														-							-			
5														-								-			-
6							-				-				-										
7		-						-		-															
8															-							-			-
9												-			-							-			
10									-			-													-
11	-																	-	-						
12															-						-	-			
13												-									-				-
14			-											-								-			
15												-		-							-				
16															-	-									-
17					-																-	-			
18						-	-																		-
19	-																	-				-			
20				-				-									-								
21				-						-							-								-
22															-						-				
23																									
24	-																					-	-		
25	-																								-
T	1	5	1	4	1	2	2	2	3	2	5	1	4	6	5	2	1	2	2	6	8	2	1	1	6



El resultat mostra com cap infant resta sense poder compartir joc amb algun altre. Tot i així, el núm. 4 malgrat haver millorat els vincles respecte al mes de novembre continua sent un alumne poc triat per jugar.

S'observen canvis en els alumnes de gènere masculí.

Pel que fa a l'alumne a l'inici de curs, els alumnes núm.14, 20 i 21 eren menys desitjats per la resta per jugar. Aquests alumnes tot i ser els menys escollits, han estat més acceptats respecte el mes de novembre.

Es creu important destacar que aquests tres alumnes no han manifestat cap canvi des de la implementació del programa. Com es fa constar en les característiques de la mostra d'aquesta recerca. Aquests tres alumnes presenten una situació personal molt complexa que ha requerit la intervenció d'agents externs.

És força significatiu per part de les nenes no voler jugar amb els nens en la seva majoria a excepció del núm.1, 4 i 17.

Segons algunes aportacions, els motius han estat:

"He intentat jugar amb el YS. però al final acaba per tirar-se a sobre i molesta contínuament".

"Els dies que jugàvem a casar-nos al pati va estar molt bé. Els nens no feien tonteries i es comportaven. Però després l'IE, l'HY.i l'UX van començar a desfer-nos els pastissos perquè ells volien ser els nuvis i nosaltres no els volíem".

"Amb el PC. i l'AX. es pot jugar i treballar amb el YG. i MV. i l'IE, el DW no perquè sempre volen jugar a futbol i jo i la CC volem jugar a "gogos".

"Els nens volen manar quan juguem a alguna cosa i a mi i a la MM. no ens agrada que ens manin".

Pel que fa a nivell de treball no s'estableixen aquestes diferències i darrerament tendeixen a agrupar-se amb el company o la companya que més els pot ajudar, en lloc de triar per preferències afectives.

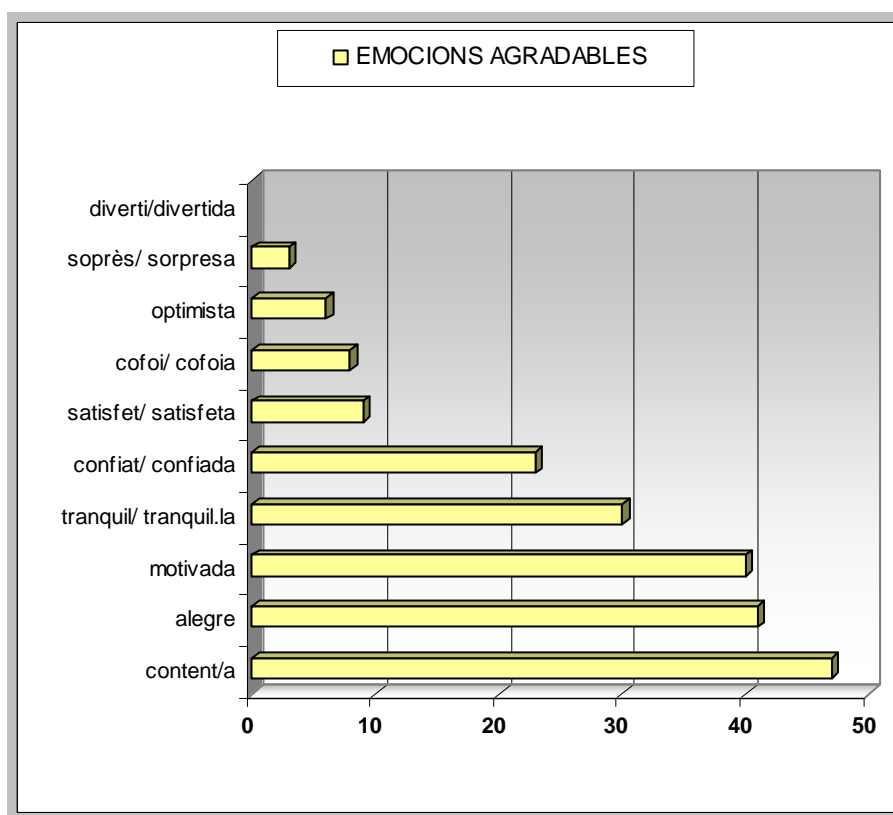
4.4.3. L'escàner emocional (annex 1- pàg)

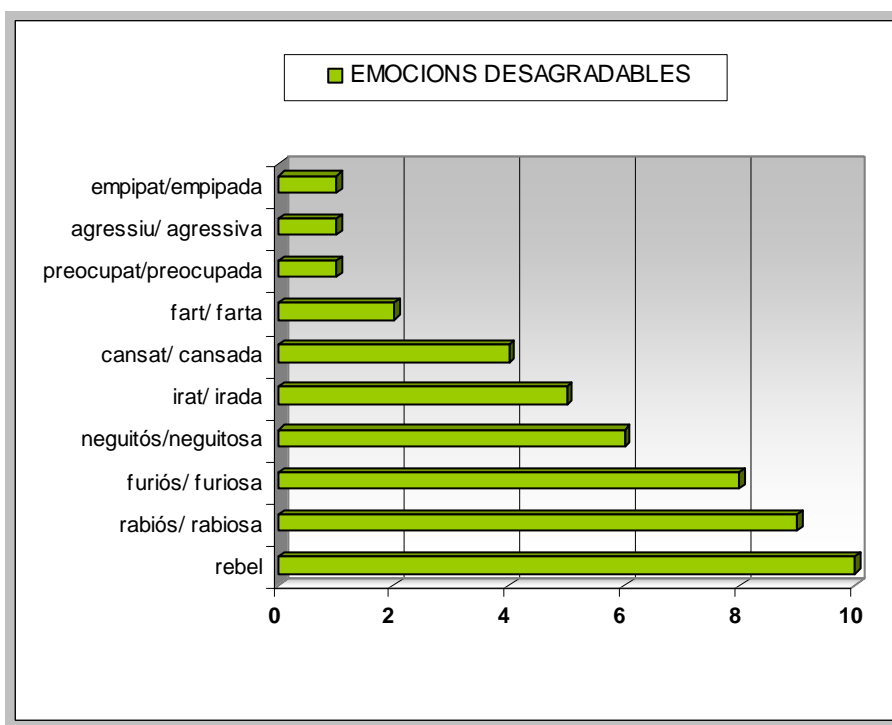
Durant la primera quinzena del mes de maig es procedeix a valorar la temperatura emocional de l'alumnat després de la implementació del programa per comprovar la influència del pla d'acció en la consecució de la hipòtesi de la qual parteix aquesta recerca.

La taula 18 mostra la notable diferència entre les emocions agradables que han predominat al llarg d'aquest període i les emocions desagradables.

EMOCIONS AGRADABLES		EMOCIONS DESAGRADABLES	
content/a	47	rebel	10
alegre	41	rabiós/ rabiosa	9
motivada	40	furiós/ furiosa	8
tranquil/ tranquil·la	30	neguitós/neguitosa	6
confiat/ confiada	23	irat/ irada	5
satisfet/ satisfeta	9	cansat/ cansada	4
cofoi/ cofoia	8	fart/ farta	2
optimista	6	preocupat/preocupada	1
soprès/ sorpresa	3	agressiu/ agressiva	1
divertit/divertida		empipat/empipada	1
		apàtic/apàtica	
		malhumorat/ malhumorada	
		trist/trista	
		colèric/ colèrica	
		ofès/ ofesa	
		inquiet/inquieta	
		desmotivats/ desmotivada	
		abatut/abatuda	
		nerviós/ nerviosa	
SUMA	207	SUMA	37

Taula 18





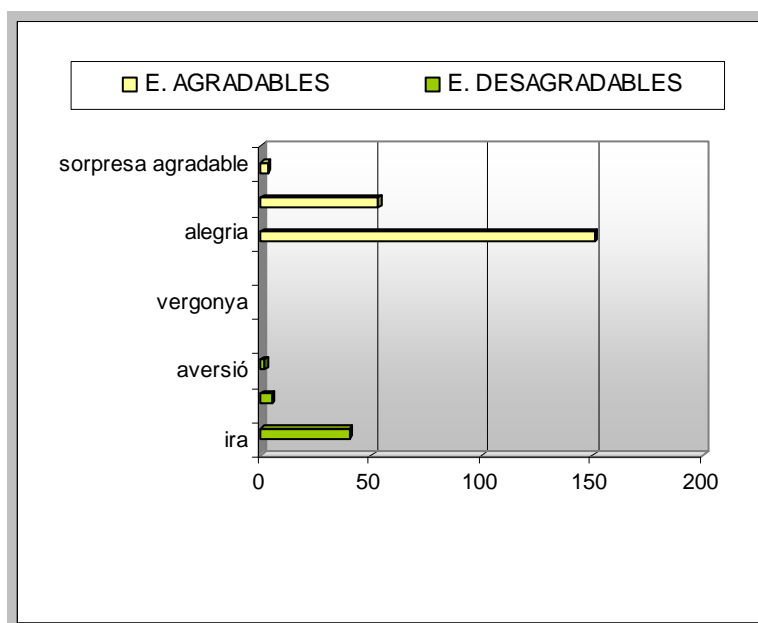
Gràfica 8

Les manifestacions de l'alumnat ho confirmen:

"Em sento més contenta a la classe. Ja no hi ha baralles com abans encara que alguna sí. Però millor".

"Estic content perquè puc treballar amb els altres i em volen per jugar. Abans no".

"Ara entenc que aquella cosa que tenia a dins era ràbia contra la ZZ. i l'T i ara amb l'ajuda de la T.i l'A. em puc controlar una miqueta".



Gràfica 9

En aquest darrer tram de la recerca, l'alumne núm.14 després d'una rigorosa observació i contrastació de la informació obtinguda per agents qualificats al llarg del curs, se'l reconeix com a alumne de necessitats educatives especials que requereix d'una atenció específica pel que fa a l'impacte de la seva conducta vers si mateix, els altres i l'entorn.

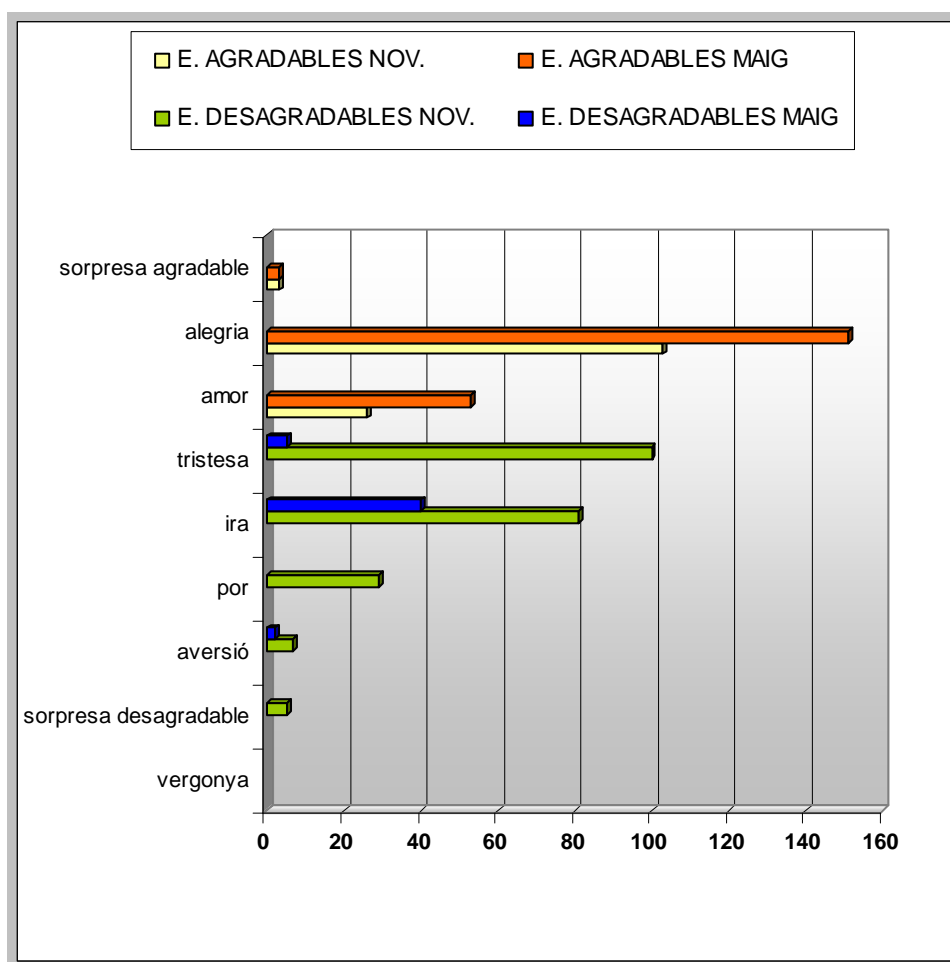
Per que fa als alumnes núm.20 i 21 darrerament han manifestat comportaments agressius, desafiants més accentuats i amb una alta reincidència. Després de fer-ne un seguiment acurat per part de la tutora i l'equip directiu es constata que aquests infants estan vivint una situació familiar molt delicada que ha requerit la intervenció dels agents socials.

GAMMA EMOCIONAL GLOBAL		
EMOCIONS	AGRADABLES	DESAGRADABLES
ira		40
tristesa		5
aversió		2
por		
vergonya		
sorpresa desagradable		
alegria	151	
amor	53	
sorpresa agradable	3	
SUMA	207	47

Taula 19

EVOLUCIÓ DE L'ESCÀNER EMOCIONAL				
EMOCIONS	AGRADABLES NOV.	AGRADABLES MAIG	DESAGRADABLES NOV.	DESAGRADABLES MAIG
vergonya				
sorpresa desagradable			5	
aversió			7	2
por			29	
ira			81	40
tristesa			100	5
amor	26	53		
alegria	103	151		
sorpresa agradable	3	3		

Taula 20



Gràfica 10

A l'establir una comparativa respecte a la gamma afectiva de l'inici del programa fins al final, les dades fan evident una millora important del paisatge emocional dels infants. Les fonts emocionals com *l'amor*, *l'alegria* i *la sorpresa agradable* són les que predominen a l'aula de forma significativa davant les emocions com la tristesa, la ira, la por i l'aversió que han anat perdent territori en els comportaments de l'alumnat.

Els infants manifesten:

"Abans sempre estava enfadat per tot i ara quan una cosa no m'agrada no m'enfado".

"Amb l'activitat de la por vaig aprendre com no tenir por. Cada vegada que la noto aquí dins faig el que ens va ensenyar l'I. i la T. i funciona".

"Ara tinc amics que em fan cas i m'ajuden a treballar".

"[...] ara ja sé que si algun nen de la classe no es porta bé i jo me'n ric de les tonteries que fa estic contaminant la classe perquè jo sé que no ho he de fer".

"Ara no tinc por de sentir ràbia o por o vergonya o gelosia de la meua germana petita. És normal sinó no seria una persona normal. El que faig és respirar i tranquil·litzar-me abans de fer alguna cosa que després me'n penedeixi".

4.4.4. Avaluació final de la tutora

L'auditoria emocional (annex 1- pàg

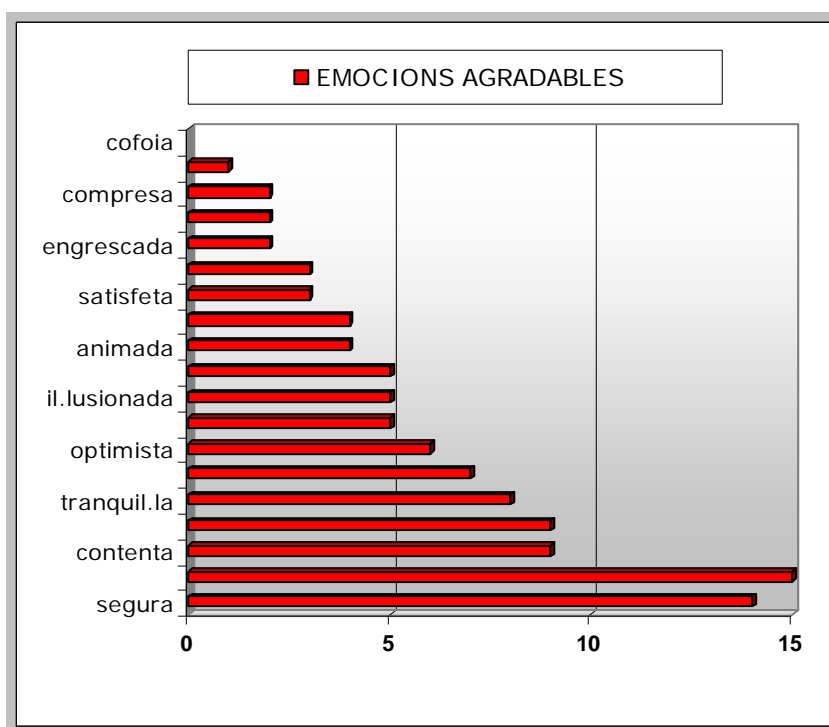
EMOCIONS AGRADABLES		EMOCIONS DESAGRADABLES	
segura	14	cansada	2
estimada	15	rabiosa	7
contenta	9	trista	6
confiada	9	decebuda	4
tranquil·la	8	preocupada	3
alegre	7	nerviosa	2
optimista	6	alterada	2
expectant	5	insatisfeta	2
il·lusionada	5	farta	2
sorpresa	5	intranquil·la	2
animada	4	frustrada	1
agraïda	6	confosa	1
satisfeta	3	estressada	1
esperançada	3	avorrida	1
engrescada	2	impotent	
motivada	2	angoixada	
compresa	2	vulnerable	
enamorada	1	inquieta	
cofoia		gelosa	
encantada		ensorrada	
relaxada		atrapada	
nostàlgica		amargada	
tendra		deprimida	
encuriosida		dubtosa	
desitjada		desmotivada	
		neguitosa	
		insegura	
SUMA	106	SUMA	36

Taula 21

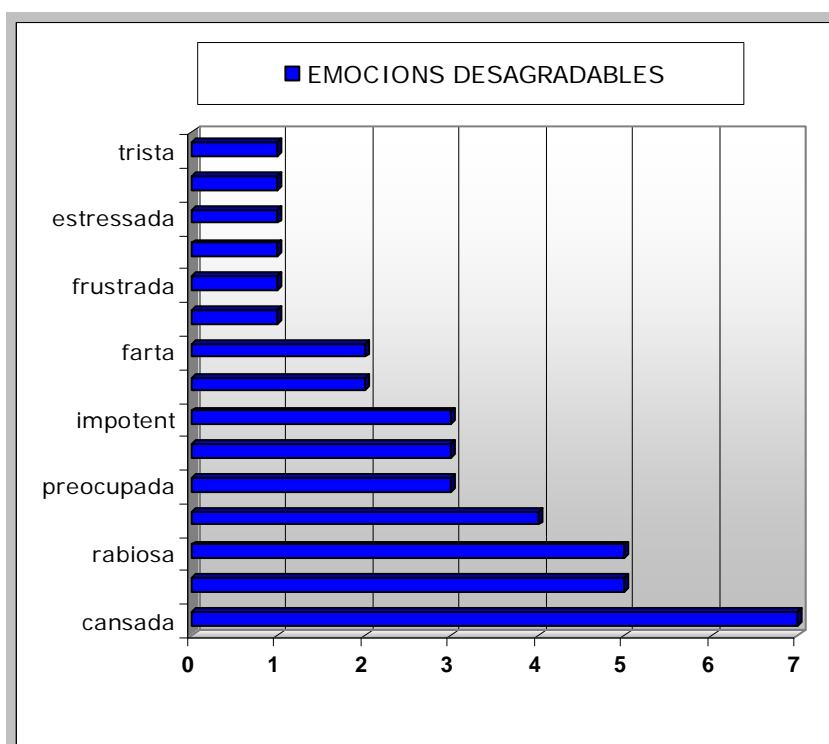
Durant la 1a quinzena del mes de maig tornar a fer l'auditoria emocional de la mestra ha permès saber quin ha estat el paisatge emocional que fa referència a les condicions que configuren la seva resposta respecte a ella mateixa, i com impacta en l'alumnat i, en general l'entorn després d'haver realitzat els canvis necessaris per aconseguir una millora positiva. Com indica la taula 21, les emocions agradables han superat en escreix les emocions desagradables. Les emocions i estats emocionals més destacats han estat *la seguretat, la confiança, l'alegria*. Així ho manifesta la mestra:

“No sé com expressar el què sento perquè m'és difícil contenir l'emoció. A començament de curs no sabia si podria suportar tanta pressió. Els alumnes semblen més grans, més madurs. Els altres mestres també ho noten i això m'alegra molt. Va costar al començament no desistir i tirar la tovallola en alguns moments, però el fet de conèixer-me i saber quins són aquells aspectes que em calia millorar m'han oberts els

ulls i m'han fet veure que aquests alumnes necessitaven ser tractats no segons jo creia sinó des del que ells viuen i senten". (diari p.22)



Gràfica 11



Gràfica 12

En les gràfiques 11 i 12 s'observa:

1. *L'alegria i l'amor* són les emocions que encapçala el paisatge emocional de la mestra: seguretat, confiança, estimació, tranquil·litat, agraïment, il·lusió, optimisme, expectació agradable i capacitat de sorpresa són el to i la gamma emocional que predomina.
2. *La por* segueix mantenint-se: *nerviosisme, preocupació, alteració, impotència i intranquil·litat* continuen presents en la gamma i tonalitat emocional.

El balanç emocional quantificable d'emocions agradables davant les desagradables és superior respecte a les dades del mes de novembre.

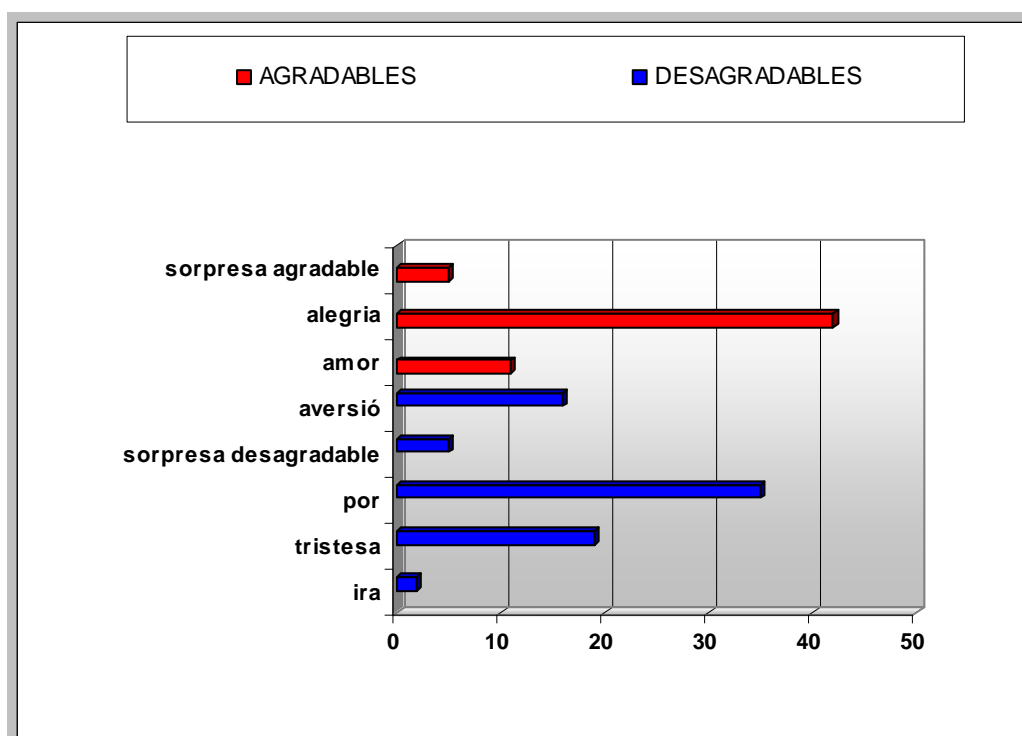
GAMMA EMOCIONAL AGRUPADA PER CONSTEL·LACIONS

IRA		AMOR	
rabiosa	41	nostàlgica	1
gelosa	1	estimada	1
	2	enamorada	1
AVERSIÓ		desitjada	2
avorrida	1	agraïda	2
farta	4	segura	3
cansada	11	tendra	1
	16		11
SORPRESA		ALEGRIA	
frustració	1	agraïda	2
dubtosa	2	motivada	1
confosa	2	encantada	1
	5	engrescada	1
POR		relaxada	2
alterada	1	alegre	2
atrapada	1	cofoia	2
inquieta	1	satisfeta	2
intranquil·la	1	compresa	2
preocupada	1	il·lusionada	2
impotent	2	esperançada	3
estressada	3	optimista	3
nerviosa	3	tranquil·la	5
vulnerable	3	contenta	5
angoixada	5	confiada	6
neguitosa	6	animada	3
insegura	8		42
	35	SORPRESA	
TRISTESA		expectant	1
ensorrada	1	sorpresa	4
amargada	1	encuriosida	2
deprimida	2		5
insatisfeta	2	SUMA	
decebuda	3	SUMA	58
desmotivada	5		
trista	5		
	19		
SUMA	117		

Taula 22

EMOCIONS	GAMMA EMOCIONAL GLOBAL	
	AGRADABLES	DESAGRADABLES
ira		42
tristesa		19
por		35
sorpresa desagradable		5
aversió		16
amor	11	
alegria	42	
sorpresa agradable	5	
SUMA	58	117

Taula 23



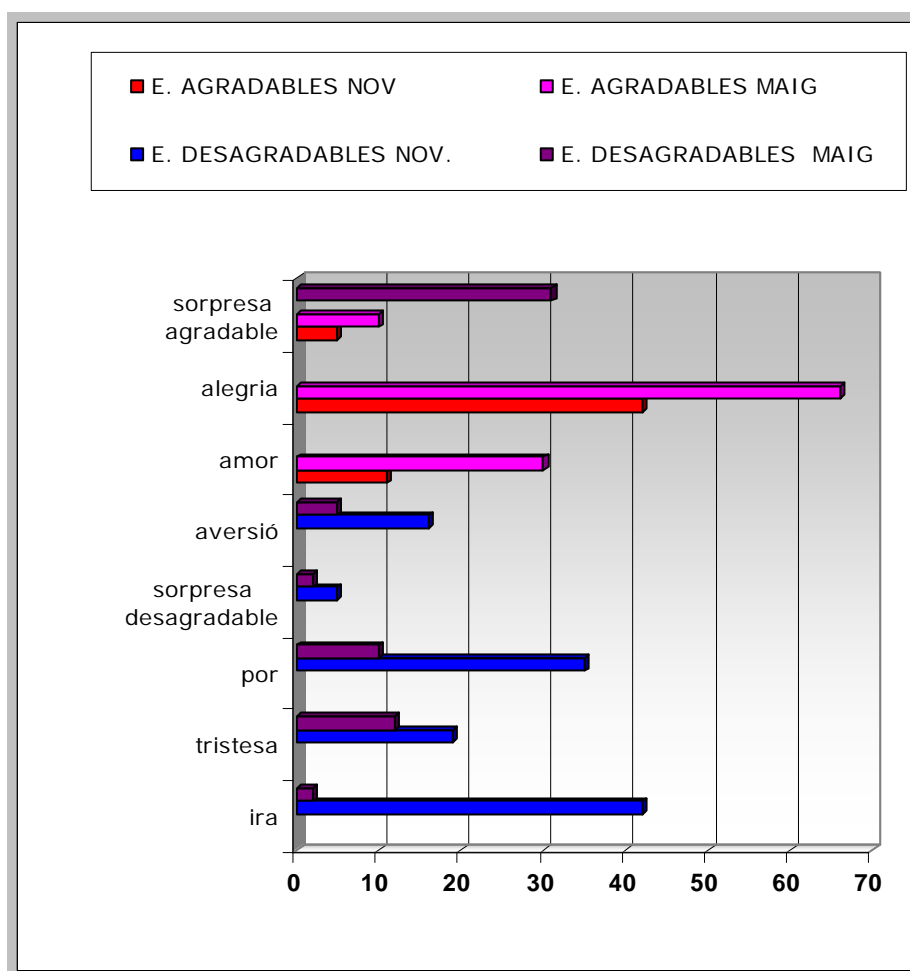
Gràfica 13

EMOCIONS	AGRADABLES NOV 08	AGRADABLES MAIG 09	DESAGRADABLES NOV. 08	DESAGRADABLES MAIG 09
ira			42	2
tristesa			19	12
por			35	10
sorpresa desagradable			5	2
aversió			16	5
amor	11	30		
alegria	42	66		
sorpresa agradable	5	10		

Taula 24: comparativa mes de novembre i mes de maig

Si establim una comparativa entre el paisatge emocional de la mestra del mes de novembre amb el del mes de maig observem que *la ira* i *la tristesa* han disminuït notablement, igual que *la sorpresa desagradable*. (taula 14)

Pel que fa a *l'amor* s'observa un lleuger descens. *L'alegria* és l'emoció que ha experimentat un notable augment, a l'igual que *la sorpresa agradable*.



Gràfica 14: comparativa més de novembre i mes de maig



5. CONCLUSIONS

*Estimat amic,
Vostè no s'adona que tot allò que succeeix
és un començament?
I començar, per si mateix, és sempre tan
bonic!
Deixi que la vida li esdevingui.
Cregui'm: la vida té raó en tots els casos.*

Rainer Maria Rilke

La recerca ha mostrat *la importància de l'autoconeixement* per aconseguir el benestar que proporciona estats de plenitud. *El benestar, considerat com a objectiu ecològic* que tothom vol aconseguir, s'obté quan els components físics, afectius, emocionals, cognoscitius i relacionals estan en sincronia amb un mateix, en relació amb els altres i el món del qual formen part. És un objectiu que es basteix al llarg de la vida i a través de l'acció coherent. És important fer conscients els infants de la seva importància i fer-los adonar que les eines i recursos necessaris cal cercar-los a l'interior de cada persona. Com més sòlids i fermes siguin, més capacitat de resiliència tindran per fer front a la vida que contínuament està interpel·lant- nos.

Quant als resultats obtinguts es pot afirmar que *la hipòtesi* plantejada en l'inici de la recerca queda contrastada i confirmada:

1. Els entorns sostenibles sorgeixen de l'estat de benestar. L'aula com a ecosistema hi conviu diversitats d'afectes, de creences, d'actituds que necessiten de la interrelació per créixer i construir-se. És un territori que cal conrear i protegir si volem que les espècies que s'hi relacionen es desenvolupin i teixeixin xarxes basades en el diàleg, el respecte. Com a territori necessita uns límits que li serveixin de pautes, de referències que guien la ruta a seguir i vetllin pel manteniment del seu equilibri. Des del **diàleg**, l'ajuda mútua, la interrelació i el treball progressiu dels silencis compartits es pot afavorir **el creixement personal i el del grup**. Cada membre necessita el seu **tempo**. **La bona gestió passa per potenciar i facilitar l'autonomia de les persones que hi conviuen.**

2. La bona cura de la salut psicoecoafectiva només és possible si s'aprèn a entendre el valor dels nostres afectes i donar-los sortida de forma adaptativa i creativa. Qualsevol adult és model on emmirallar-se un infant i, és responsabilitat nostra vetllar perquè qualsevol espai de creixement sigui sostenible a partir d'accions generoses i solidàries. A l'adult li cal, també, saber quin és el seu equipatge emocional a l'aula perquè en bona part també en depèn el bon equilibri i benestar.

Tenint en compte les diferents aportacions realitzades tant per l'alumnat com per la tutora, així com pels diferents docents que hi han intervingut i han estat seguint el procés d'evolució madurativa del grup, es pot afirmar que s'ha aconseguit assolir **els objectius**.

Els instruments de mesura emprats, **l'escàner emocional** fet a l'alumnat i **l'auditoria emocional** feta a la tutora, així com les activitats inicials i finals han fet emergir les emocions. Aquestes són potenciadores o facilitadores de l'escalfament global i, tenir-les en compte ha suposat entendre quin és el microclima que viu cada alumne i alumna i com el condiciona internament, així com l'afecta el macroclima global que es viu a l'aula. Si coneixem l'equipatge emocional de l'alumnat i de la docent es pot incidir en les estratègies i procediments que permeten l'autocontrol i la regulació emocional en situacions convivencials. Tanmateix **el sociograma** ha permès valorar el grau de cohesió del grup abans i al final de la implementació de les activitats.

Per aquesta raó **la metodologia escollida** ha estat, la **Investigació–Acció (I-A)**, ja que ha permès i ha enriquit la participació i la col·laboració de l'alumnat, tot i que hi ha hagut algun discent que els ha costat més introduir-se en la dinàmica dialèctica, però, malgrat tot, han aconseguit implicar-se activament en el procés. El feedback que han rebut els participants ha estat gairebé immediat i ha possibilitat la comprensió i la proximitat entre iguals. Pel seu caràcter interactiu ha permès l'atansament i el coneixement de la realitat emocional subjecta d'estudi a partir de les quatre fases que proposa Kemmis (1989): concretar quin és la realitat que es vol canviar (avaluació inicial), acordar les accions que es duren a terme (disseny del pla d'intervenció), passar a l'acció immediata (pla d'implementació) tot observant-la i reflexionar al voltant dels efectes produïts (avaluació final) per tornar a incidir, si escau en la situació novament.

Com ja s'ha dit anteriorment, **les activitats que s'han dut a terme han estat un mitjà i no una finalitat en si mateixes**. Han estat l'eina que ha possibilitat treballar allò que hom considera que cal un tracte més acurat per la seva importància i transcendència. El fet de haver-la viscut abans per part de l'adult en altres contextos facilita la posada en pràctica i fa emergir possibles entrebancs que poden ser modificats amb una adaptació en el moment, en l'alumnat. Cal, però, dissenyar-les **tenint clar el què i com** es vol treballar.

La implementació de les activitats i accions empreses al llarg de la recerca han promogut la presa de consciència tant de l'alumnat i com el de la resta de persones implicades. La millora i canvis en el comportament i el rendiment acadèmic han manifestat les següents consideracions:

- L'autoconcepte i l'autoestima de l'alumnat ha millorat.
- El treball d'autoconeixement ha potenciat l'automotivació d'una part d'un sector de l'alumnat i, d'una altra part, la motivació.
- L'intercanvi d'experiències i vivències ha potenciat la compassió, ha millorat els vincles afectius i ha fomentat la cooperació, la generositat i l'ajuda desinteressada.

- L'alumnat ha après a donar i rebre sense que suposi un mercantilisme afectiu, ajudar i deixar-se ajudar, compartir, escoltar, respectar, interessar-se pels altres, saber veure en l'altre algú amb qui col·laborar i no algú amb qui competir.
- Els canvis metodològics introduïts en el 2n i 3r trimestre (veure pàg.175) han afavorit el reconeixement de tot l'alumnat entre si: tothom pot ensenyar alguna cosa, tothom és bo en alguna cosa, tothom pot compartir i relacionar-se amb tothom, la qual cosa fa que l'aula esdevingui un entorn emocionalment acollidor. S'ha aconseguit millorar el fràgil equilibri de l'ecosistema i s'ha pres consciència de la importància de **preservar la varietat i la diversitat dels afectes** perquè són font de riquesa i d'equilibri des del moment en què neixen. Les emocions són font d'informació valuosa que cal tenir en compte encara que algunes costin més que d'altres el fet de sentir-les i viure-les. No es pot obviar que cada infant, cada adult porta el seu propi equipatge vital, diferent, que condiona la seva manera de veure i viure la realitat. Aquest equipatge cal actualitzar-lo i abandonar tot el que no hi fa falta. No pot desprendre's de la ira, la por, la tristesa, l'alegria, de la capacitat de sorpresa perquè són part inherent al fet de sobreviure, però la seva gestió adaptativa genera i potencia ecosistemes socials on el VIURE no suposa un obstacle per a un mateix, per als altres i per al món. Ensenyar-los a **fer un bon ús de les energies emocionals internes** és símptoma d'intel·ligència. L'alumnat ha vivenciat el sentiment de pertinença, de sentir-se **PART D'UN TOT** i això ha suposat un canvi substancial en la seva actitud cap a si mateixos i cap als altres, com així ho evidencia l'avaluació final de la recerca.
- Adonar-se que **som sistemes interrelacionats** és el que a l'alumnat li ha costat més experimentar, però també han descobert la possibilitat d'entendre i sentir que allò que afecta a un, afecta per igual els altres. Els moments de benestar que han experimentat han estat compartits. Sense els altres no hagués estat possible. L'alumnat ha interioritzat que les persones ens necessitem unes a les altres per compartir i intercanviar experiències que ajudin a créixer. Els records agradables, les situacions que recorden especialment estan carregades d'una energia afectiva neta i altament contagiada: alegria, sentit de l'humor, il·lusió, curiositat que cal potenciar i augmentar. L'acte de **compartir amb** crea sinèrgies facilitadores d'ecosistemes de treball i afectivitat sostenibles.
- Recordar situacions viscudes de forma satisfactòria amb la resta del grup ha produït un contagi emocional positiu i ha facilitat la sintonització d'emocions de tots els infants i també dels adults i, d'aquesta manera, s'ha confirmat la **Llei de la interdependència afectiva**. L'enriquiment emocional no ve solament d'un treball acurat d'un mateix sinó de poder **complementar-se amb els recursos afectius dels altres**. Cada alumne i alumna és únic, amb les seves vivències, les seves

particularitats, la seva manera d'entendre i interpretar el món, és a dir, amb un mapa mental concret i, a la vegada, diferent al d'un altre. I és aquí on resideix la riquesa. En l'intercanvi de vivències i d'emocions. *Si un vol arribar ràpid ha d'anar sol, però si es vol arribar lluny ha de fer-ho amb grup*, diu un proverbi africà.

• **Llei de la gestió ecològica dels recursos afectius.** Reflexionar quines són les situacions que ens aporten benestar ha facilitat que l'alumnat dirigeixi la seva energia a generar situacions de treball cada vegada més encaminades a compartir, treballar plegats i potenciar l'ajuda mútua.

Pel que fa al rol del docent, és important que assumeixi un compromís basat en l'automotivació, amb la confiança. Això vol dir mostrar la seva part més humana, evitar impartir discursos, actuar com a dinamitzador i participar poc, deixar que sigui el propi alumnat qui s'interpel·li i estableixi un feedback entre ells proactiu.

Una eina cabdal en aquesta recerca ha estat **el diari de la mestra**, el qual ha possibilitat l'accés al seu substrat emocional i ha facilitat la seva comprensió i anàlisi de quins paràmetres mental i emocionals són contaminants i quins no són els de les accions empreses, l'impacte de les quals produeixen malestar o són facilitadores de benestar.

El fet d'haver escollit com a grup subjecte d'estudi un grup d'infants de 2n de Primària juntament amb la seva tutora permet fer el seguiment els propers cursos del grau d'autoconeixement que van adquirint de forma progressiva i continuar amb la recerca. Iniciar la gestió emocional ecològica des de la primera infància i acompanyar la família en la tasca és la millor eina de prevenció per fer front a solucions catastròfiques cara el futur.

A continuació es mostra el resultat de les categories del contingut obtingut de la implementació de les diferents activitats que formen part del programa (taula 25).

<i>Activitats realitzades</i>	<i>Què s'ha pretès aconseguir?</i>	<i>Què s'ha obtingut? (categories de contingut)</i>	<i>Amb quantes sessions?</i>	<i>Quina durada?</i>
DOCTOR, QUÈ EM PASSA?	<p>Competència oral</p> <ul style="list-style-type: none"> Començar a familiaritzar-se i emprar el vocabulari i expressions emocionals que donen nom a les expressions corporals i facials. <p>Consciència emocional</p> <ul style="list-style-type: none"> Ser capaç d'identificar i posar nom a les diferents situacions i vivències personals. <p>Competència interpersonal i les habilitats socials</p> <ul style="list-style-type: none"> Ser capaç de dominar les habilitats socials bàsiques: escoltar, disculpar-se, respectar el torn de paraula, escoltar activament. Ser capaç de compartir amb sinceritat les vivències i les emocions sentides. 	<ul style="list-style-type: none"> L'experimentació de sensacions agradables i desagradables de les emocions. La necessitat de sentir La presentació de emocions bàsiques: alegria, tristesa, por, ira i sorpresa. La distinció entre emoció i sentiment. La contenció del <i>no jutjar</i> les emocions dels altres. El reconeixement de les emocions socials: la culpa i la vergonya. La diferenciació entre el ser persona/ el fer de la persona. 	2	50'
EM RECONEC EN ELS ALTRES	<p>Competència oral</p> <ul style="list-style-type: none"> Començar a familiaritzar-se i emprar el vocabulari i expressions emocionals que donen nom a les expressions corporals i facials. <p>Consciència emocional</p> <ul style="list-style-type: none"> Ser capaç d'identificar a les diferents expressions corporals dels altres i les pròpies. Ser capaç d'identificar manifestacions d' emocions i sentiments en si mateix i en els altres 	<ul style="list-style-type: none"> La percepció en el propi cos de sensacions, manifestacions més freqüents experimentades quan se sent alegria, tristesa, por, sorpresa, ira. La identificació de situacions reactives segons les emocions sentides. <p>La distinció de l'impacte emocional global segons la sincronia: a) <i>pensar- sentir- actuar</i> b) <i>sentir- pensar- actuar</i> c) <i>actuar- pensar -sentir</i> d) <i>sentir- actuar- pensar</i>.</p>	2	50'

<i>Activitats realitzades</i>	<i>Què s'ha pretès aconseguir?</i>	<i>Què s'ha obtingut? (categories de contingut)</i>	<i>Amb quantes sessions?</i>	<i>Quina durada?</i>
<p>SEMBREM RESPONSABILITAT</p>	<p>Competència comunicativa lingüística</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ser capaç d'expressar i organitzar les idees de manera oral, escrita. <p>Competències del medi natural, social</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ser capaç d'establir un paral·lelisme entre el conreu i creixement d'una planta i el món emocional. <p>Competència metodològica</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ser capaç de familiaritzar-se en la recollida d'informació en el creixement d'una planta com en el creixement emocional <p>Competència personal</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ser capaç de desenvolupar habilitats personals. <p>Autonomia personal</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ser capaç de mantenir una bona autoestima adoptant un actitud positiva davant les situacions quotidianes. • Ser capaç d'implicar-se en les seves decisions i mantenir coherència en les seves accions. • Ser capaç d'acceptar-se en tota la seva dimensió del ser, sense establir comparacions amb els altres. • Ser capaç de desenvolupar vincles amb els altres sense perdre la pròpia individualitat i el dret a la diferència. 	<ul style="list-style-type: none"> ✦ El consens del terme responsabilitat. ✦ La implementació d'accions concretes que aportin coherència amb el què se sent i el què es pensa: <ul style="list-style-type: none"> • Saber dir no. • Acceptar progressivament la frustració com a part del procés de viure. • Aprendre a parlar per aprendre a entendre's. • Aprendre a destriar creences contaminants. • La força de les frases <i>-llavor</i>. • La gestió del propi temps. • Fomentar l'esforç i la voluntat. • Ser generadors i potenciadors de l'efecte Boomerang positiu. 	<p>3</p>	<p>50'</p>

<i>Activitats realitzades</i>	<i>Què s'ha pretès aconseguir?</i>	<i>Què s'ha obtingut? (categories de contingut)</i>	<i>Amb quantes sessions?</i>	<i>Quina durada?</i>
<p>REDUÏM – RECICLEM – REUTILITZEM</p>	<p>Competència oral</p> <ul style="list-style-type: none"> ✦ Ser capaç d'expressar en coherència situacions, experiències i vivències personals tot utilitzant el vocabulari adequat en cada situació. <p>Competència escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> ✦ Ser capaç d'expressar per escrit experiències personals, vivències i situacions a través del procés reflexiu: pensar, escriure i revisar. <p>Consciència emocional</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ser capaç de donar nom a l'emoció a partir del vocabulari emocional treballat. • Ser capaç de reconèixer l'emoció en els altres. <p>Regulació emocional</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ser capaç de manejar el propi estat d'ànim, impulsos i recursos. i reconèixer quins efectes tenen en el propi cos, en el comportament i en el pensament. • Ser capaç de comprendre i identificar la ira a partir d'expressió corporal externa tant un mateix com en els altres. <p>Competència interpersonal i les habilitats socials</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ser capaç de mostrar una actitud dialogant, respectant el torn de paraula, escoltant els companys i companyes sense emetre judicis. • Ser capaç de compartir les vivències emocionals amb la resta del grup amb sinceritat expressiva. Ser capaç de pensar solucions creatives i adaptatives per a que l'emoció esdevingui una situació d'aprenentatge constructiu. 	<ul style="list-style-type: none"> ✦ Aprendre a identificar les sensacions corporals, expressions facials, to de veu, expressions externes de la ira. ✦ Impacte de l'efecte Boomerang positiu i de l'efecte negatiu. ✦ La gestió adaptativa de la ira: <ul style="list-style-type: none"> - Els altres com a abocadors d'escombraries emocionals. - El Jo com a contenidor d'escombraries emocionals. - La ira com a màscara de la frustració. - La vergonya. Els menyspreu dels altres. - La ira no es projecta en el mateix context d'origen. - L'adult que crea murs en lloc de ponts ✦ Gestió adaptativa. Accions de millora. 	<p>3</p>	<p>50'</p>

<i>Activitats realitzades</i>	<i>Què s'ha pretès aconseguir?</i>	<i>Què s'ha obtingut? (categories de contingut)</i>	<i>Amb quantes sessions?</i>	<i>Quina durada?</i>
<p>EL CATÀLEG DE LES PORS</p>	<p>Competència oral</p> <ul style="list-style-type: none"> • Emprar el vocabulari i expressions emocionals que ajudin a verbalitzar un discurs coherent. <p>Competència escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escriure oracions amb significat complet tot tenint en compte les parts principals que la componen: Subjecte + verb + complements. <p>Consciència emocional</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ser capaç d'adonar-se com les creences creen les pors. • Ser capaç d'empatitzar amb les pors dels altres. <p>Regulació emocional</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ser capaç d'experimentar voluntària i conscientment la por a partir de la seva verbalització i escenificació. 	<p>Situacions potenciadores de la por:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Canvis en l'estructura del nucli familiar. • L'abandó • El rebuig • La mort • La pobresa • Les pròpies limitacions <p>Normes de protecció desadaptatives davant la por:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Agredir per no ser agredit • Autoagredir-se per no agredir. • Aïllar-se per no patir. <p>Pensaments contaminants/ pensaments ecològics.</p> <p>Pensaments i accions ecològiques.</p>	<p>3</p>	<p>50'</p>

<i>Activitats realitzades</i>	<i>Què s'ha pretès aconseguir?</i>	<i>Què s'ha obtingut? (categories de contingut)</i>	<i>Amb quantes sessions?</i>	<i>Quina durada?</i>
<p>COLLITA DE BONS MOMENTS</p>	<p>Competència oral</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ser capaç de comunicar a una altra persona de la manera més clara i adequada possible una necessitat, un desig, un sentiment, una preferència, una demanda d'ajuda, un oferiment... • Ser capaç d'aportar informació al més ordenadament possible sobre esdeveniments, experiències i punts de vista. • Ser capaç de narrar o explicar de manera coherent i ordenada vivències i sentiments. <p>Competència escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ser capaç de pensar què és vol escriure i perquè, abans de començar-ho a fer. • Ser capaç d'expressar per escrit experiències personals, vivències i situacions a través del procés reflexiu: pensar, escriure i revisar. <p>La intel·ligència interpersonal i les habilitats socials</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ser capaç de demostrar una actitud dialogant vers l'altre. • Ser capaç de compartir i expressar vivències, sentiments amb claredat. • Ser capaç de compartir emocions sinceres de forma recíproca i desinteressada amb els altres. • Ser capaç de crear i enfortir veritables llaços d'amistat 	<ul style="list-style-type: none"> ✦ Consciència del present. ✦ El gaudi. Contextos on es generen: <ul style="list-style-type: none"> • Context familiar (celebracions, acollida de familiars i amics a la llar). • Activitats de gaudi. 	<p>2</p>	<p>50'</p>

<i>Activitats realitzades</i>	<i>Què s'ha pretès aconseguir?</i>	<i>Què s'ha obtingut? (categories de contingut)</i>	<i>Amb quantes sessions?</i>	<i>Quina durada?</i>
<p>LA CAPSA DE LES GRÀCIES</p>	<p>Competència oral</p> <ul style="list-style-type: none"> • Emprar el vocabulari i expressions emocionals. • Saber expressar de forma coherent i entenedora les accions. <p>Competència escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escriure oracions amb significat complets, tot tenint en compte, les parts principals que la formen: Subjecte + verb + complements. <p>Consciència emocional</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ser capaç d'adonar-se de les accions, que són motiu d'agraïment. <p>Regulació emocional</p> <ul style="list-style-type: none"> • Saber valorar i reconèixer quina emoció suscita el fet d'agrair als altres l'ajuda, el suport, l'atenció que ens donen. • Apreciar voluntàriament com les energies netes i sostenibles com l'alegria, la generositat, l'amor, motiven positivament i predisposen a l' E- A. 	<p>✦ Visió de la gratitud abans de prendre consciència:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Obligació social • Agraïment mercantilista • Agraïment sobreentès • Acceptació vs rebuig <p>✦ Visió de la gratitud després de prendre consciència:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Agraïment a l'Ésser Diví • A un mateix • A la família • Als iguals • A la tutora (com a docent, com amiga) 	<p>2</p>	<p>50'</p>

Activitats realitzades	Què s'ha pretès aconseguir?	Què s'ha obtingut? (categories de contingut)	Amb quantes sessions?	Quina durada?
<p>L'ESCÀNER EMOCIONAL</p>	<p>Competència oral</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ser capaç d'expressar en coherència situacions, experiències i vivències personals tot utilitzant el vocabulari adequat en cada situació. <p>Competència escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ser capaç d'expressar per escrit experiències personals, vivències i situacions a través del procés reflexiu: pensar, escriure i revisar. <p>Consciència emocional</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ser capaç de reconèixer els propis estats emocionals i l'impacte que provoquen en el clima emocional personal i en el clima emocional de l'entorn. <p>Regulació emocional</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aprendre estratègies de contenció amb les emocions que s'interposen en la interrelació amb els altres. • Ser capaç de donar-se missatges que ajudin a modificar el mapa mental (pensaments, creences). 	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Connexió amb les pròpies emocions. ✚ Consciència de l'impacte que tenen les emocions vers un mateix, vers els altres i vers l'entorn. ✚ Consciència de contagi emocional. ✚ Consciència de contaminació emocional. ✚ Coneixement de com les situacions més quotidianes provoquen un impacte intern i extern que afecta el clima propi i dels altres, condicionant la temperatura d'ecosistema aula. ✚ Ensenyament- aprenentatge en el compartir <i>nínjol psiecoafectiu</i> en un ecosistema emocional. ✚ La importància de trobar <i>la distància adequada</i>. 	<p>15 dies (presa de dades)</p> <p>2</p>	<p>5'-10'</p> <p>50' (per posada en comú)</p>

Taula 25: recull de les categories del contingut obtingut de la implementació del programa d'activitats en l'alumnat

Altres consideracions que cal destacar:

a) Pel que fa a la implementació del programa

En general, la valoració del programa i de les activitats que s'han dut a terme és força positiva com ho demostren les dades quantitatives i qualitatives finals, extretes de l'alumnat i de la tutora exposades en l'apartat 4.4 d'aquesta memòria.

Tot i així, és important destacar alguns fets remarcables que cal tenir en compte per a successius temes d'estudi.

- L'alumnat desconeixia les emocions més bàsiques i ha estat necessari la seva presentació de forma molt acurada. A mesura que es realitzaven les sessions de treball i sobretot a partir de la creació del racó de les emocions, l'alumnat va poder prendre consciència de la quantitat d'estats d'ànim, emocions i sentiments que es poden tenir a la vegada sense que se n'excloquin cap.

- Les dues activitats prèvies realitzades al començament de la recerca "què *em passa, doctor? "em reconec en els altres",* necessàries per la manca de coneixements previs per part dels infants, han impossibilitat la realització d'altres activitats que s'havien previst fer. En principi a l'alumnat li va costar entendre que era ell el principal protagonista i que depenia de les seves aportacions l'enriquiment i el creixement com a persones i com a grup. El tipus d'intervencions que feia estava molt "contaminat" pel què havia sentit dir, ja sigui a la TV, pel·lícules o el que havia copsat de converses entre adults, és a dir, no parlava del que sentia sinó que feia servir el que altres deien.

- Ha resultat un esforç important treballar les creences limitadores que tenien els infants de sí mateixos i del grup. Ha estat un treball feixuc trencar l'etiqueta de "grup problemàtic" i acceptar que hi ha nens i nenes que necessiten la col·laboració i l'ajut de tots plegats per poder millorar i canalitzar l'energia destructiva en accions creatives.

- La implementació del programa ha estat caracteritzat des del seu inici per:

- La *flexibilitat* del contingut de les activitats. Les activitats d'aquesta memòria (veure annex 8.1) han estat el marc referencial per poder treballar amb l'alumnat, però han estat sotmeses a les necessitats dels infants. Això ha suposat que algunes qüestions que a priori es reflecteixen en l'activitat no se'ls hagi donat un tractament específic, en canvi s'han treballat altres consideracions que s'han cregut oportunes i necessàries.

- També es destaca *l'adaptabilitat* de les activitats que ha permès ajustar més fàcilment les demandes emocionals dels infants. En algunes sessions han emergit temes que no estaven previstos en les activitats, però atès l'interès pel seu tractament s'ha cregut necessari donar-los un espai en el temps.
 - *La senzillesa i la facilitat en la seva aplicació* han permès crear ponts emocionals entre l'adult i l'infant. La participació de l'adult en les sessions vivenciades ha aconseguit que l'alumnat el percebi com una persona propera, amb la suficient autoritat moral per conrear i recollir confiança sense que això suposi "la dimissió" de l'adult per exercir la seva responsabilitat.
 - *La motivació* per part dels participants s'ha reflectit en altres àrees i competències. El fet d'incentivar l'autonomia tant funcional, emocional com cognitiva ha suposat un canvi substancial en la manera de relacionar-se de treballar i d'adquirir responsabilitat i compromís amb les diferents tasques.
- Els resultats obtinguts reforcen la proposta de treballar l'autoconeixement en un espai tant ***físicament (racó de les emocions) com en el temps (horari lectiu)***. ***L'alumnat té molt per dir i pocs moments per a fer-ho, ja que com s'ha reflectit anteriorment, es continua prioritant les competències acadèmiques assenyalades en el currículum i materialitzades en els llibres de text. És fa difícil motivar-se amb tot allò que ve de fora per part de l'alumnat si abans no se li ha ensenyat a automotivar-se per dins.***
- Un altra reflexió copsada en les diferents reunions formals i informals amb la tutora, l'equip docent i el claustre de professorat de l'escola ha estat que ***la implementació del programa ha agradat a totes les persones implicades***. La seva percepció i manifestació és positiva i de resultats gratament satisfactoris.
- Aquesta visió positiva del programa és compartida pel grup de mares i pares de l'alumnat participant que han argumentat entre altres consideracions el canvi d'actitud que han observat en els seus fills i filles, en temes referents al maneig de la por, les enrabiades injustificades i la gelosia. També ha manifestat el seu interès en el seguiment del programa i en la formació personal amb l'objectiu d'adquirir o rendibilitzar els recursos i estratègies.

b) Pel que fa a l'alumnat

Durant unes quantes sessions es va manifestar el desacord per part d'un sector de l'alumnat per considerar-lo segons paraules textuais *"una pèrdua de temps, ja que no treballem ni aprenem"*. La percepció canvia a mesura que les aportacions de la resta del grup reflecteixen, en bona mesura, el què ells senten i viuen interiorment. El fet més sorprenent ha estat que un cop han pres consciència de la importància de les activitats, ha estat l'alumnat que més aportacions ha realitzat i més sensibilitat ha demostrat.

Hi hagut 3 alumnes que no han respost positivament a les activitats del programa. Seria objecte d'un altre estudi afirmar que la seva resposta ha estat fruit de les difícils circumstàncies que els envolten i ha fet que adoptessin una actitud de rebuig i desafiant com a manera d'expressar el seu sofriment intern, o també és possible que les activitats treballades els han despertat unes emocions, uns sentiments que en principi estaven inhibits i que els era difícil posar-los nom i ubicar-los en situacions que estan experimentant les que han provocat aquest "tsunami emocional". Cal dir que han estat rebent el suport del grup d'alumnat de la classe en moments delicats que han fet possible la comprensió del seu comportament.

Les aportacions recollides pel que fa l'alumnat han seguit alguns dels criteris que proposa l'Anna Carpena (2003:52) per tal de reforçar l'actitud positiva aconseguida i poder continuar el procés de creixement:

- Què t'ha agradat de tot el que hem compartit aquest curs?

"Poder parlar del que sentim i com ens trobem per dins".

"Conèixer que qualsevol cosa que faig pot ajudar o no els altres. O pot fer mal".

"Conèixer el que em fa fer les coses que faig".

"Poder escriure i poder parlar del que em preocupa o el que m'ha passat i saber que també als altres nens els passa".

"Parlar de les emocions que sentim i saber que hi ha algú que ens escolta i ens comprèn".

"Ara trobo que ens respectem més perquè sabem que costa respectar. Penses que pots fer mal a un altre amb el que dius i fas".

"Saber el que sents t'ajuda a saber què pots fer".

"Ningú m'havia parlat d'emocions d'una manera clara i divertida. Jo ara quan arribo a casa els explico tot als pares".

"L'efecte boomerang m'ha xocat molt perquè ara paro més compte de fer mal als altres amb paraules".

- Què has après què t'ha copsat?

"Donar importància al què sentim".

"Si no estem bé per dins, no podem treballar bé ni sentir-nos a gust amb el què fem. Tot ho trobem malament i ens queixem de tot".

"Saber que tots tenim sentiments i no podem riure'ns dels altres".

"Cada persona viu el que li passa diferent a una altra".

"Deixar que les emocions que ens manin ens pot portar molts mals de cap".

"Quan naixem ja tenim emocions. N'hi ha d'altres que s'aprenen".

"Les emocions no se senten una a una sinó que es poden sentir barrejades".

"Saber entendre els nens que no saben controlar-se i intentar saber perquè els passa".

"No donar poder als nens que es porten malament i volen fer gracieta".

"Cal respectar-se un mateix".

"L'energia positiva que dóna l'alegria, l'humor et fa sentir més bé que no pas el malhumor, l'avorriment, les baralles".

"Som únics i no ens poden comprar per cap diner del món".

"He après a escoltar el meu cos i preguntar si no sé que em vol dir el que sento".

"L'efecte boomerang cal practicar-lo sempre però d'una manera positiva".

- Què t'ha sorprès del què has treballat?

"Les emocions es produeixen al cervell i se senten al cos".

"Les emocions són més importants que saber sumar i restar perquè si jo noestic bé, no podré treballar bé i com estaré malament no estaré concentrada".

"Puc dir el que sento sense que ningú em digui: - això són tonteries i, a més, em sento escoltada i ningú es riu de mi".

"Com superar la por".

- Què has descobert de tu mateix i /o dels altres?

"Cada dia puc ser millor".

"Puc ser feliç amb les persones sense que hagi de comprar-los res".

"Jo no sabia treballar amb altres nens i em feia vergonya dir el què sentia. Ara no."

"Puc ser jo mateix, sense dissimular ni fer-me el fort ni el superhome".

"Poder resoldre els nostres malentesos des del racó de la paraula sols sense l'ajuda de la TT".

c) Pel que fa a la tutora

De la reflexions fetes per la tutora se'n desprèn que amb la implementació del programa s'han assolit els objectius relacionats amb la millora del benestar convivencial a l'aula. D'aquesta manera s'han manifestat, també, a altres espais i situacions fora de l'aula i de la vida quotidiana (l'hora de l'esbarjo, en altres matèries, amb la relació amb els altres docents).

"Fent un recorregut per les diverses activitats que hem fet, em vénen al cap les llargues converses, les pluges d'idees que vam fer al principi. Es va veure la necessitat d'explicar què són les emocions, on i com les sentim i quins adjectius podem utilitzar per explicar cada emoció sentida. La implicació d'alguns alumnes em va sorprendre molt gratament, els comentaris d'alguns nens i algunes nenes eren (i són) molt interessants.

Aquests tipus d'activitats, de les quals parlaven majoritàriament els infants, les he trobades molt adients perquè es nota que necessiten dir la seva. Necessiten un espai on poder sentir-se a gust i tenir algú al costat que els escolti sense jutjar-los. I és el que hem procurat fer.

En general, també he vist que totes les activitats han permès als nens i a les nenes conèixer-se una mica més, fer introspecció. I és a partir d'aquí que han après a conviure en i amb la diversitat de l'aula, un objectiu indispensable per a la vida en la societat actual. (negreta posada per la tutora)

Ara, a final de curs i si mirem en perspectiva, penso que la gran majoria del meu alumnat ha madurat, ara és més responsable que abans. I són llestos! són vius! utilitzen els nous aprenentatges per fer-se valer (altrament dit, portar la contrària) davant els pares i mares. Bé, jo penso que ja és un primer pas: intenten aplicar a la seva vida el que aprenen a l'escola i això és molt positiu! de mica en mica aniran aprenent la millor manera de fer-ho. Personalment, en la meua dinàmica, en el meu "ser mestra", he descobert una nova manera de dirigir-me als alumnes, que encara he d'acabar d'interioritzar. Penso que el tracte amb els alumnes ha de ser natural i instintiu.

Ara bé, el que més he posat en pràctica és el reforç positiu, la demostració de confiança vers tots els i les alumnes. He après a veure el got mig ple, en comptes de mig buit quan parlem en general."

I afegeix:

"L'ESCOLA NECESSITA CREURE I CREAR ESPAIS PER CRÈIXER" (majúscula posada per la tutora).

"Si m'ho haguessis preguntat al setembre t'hagués dit que sí però sense saber ben bé els beneficis que té. Ara que he après força amb tu i veig els resultats positius en la majoria del grup et dic que sí convençuda. Avui en dia l'escola ja no és únicament la transmissora dels coneixements, hem d'educar persones per tal que visquin el millor possible en societat. Per això penso que és bàsic educar emocionalment. No se n'aprèn per genètica i no hem d'esperar a ser adults i adonar-nos que la majoria de problemes que tenim són d'origen

emocional. Ara bé, cal una formació sòlida de mestres. Si bé no s'han de crear necessitats, es poden comunicar els motius i els beneficis de l'educació emocional des de l'escola. El que tu en dius despertar consciències. I pel que podem veure en els i les alumnes, conèixer-se emocionalment els permet ser més autònoms i responsables. Penso que tot plegat els pot ajudar molt a l'hora de relacionar-se amb els companys i companyes i accedir al coneixement i, sobretot, a l'autoconeixement".

Està previst ampliar el nombre d'activitats i accions cara a la difusió d'eines i materials que siguin d'utilitat per al professorat per part de la investigadora.

Una limitació important és la continuïtat de la implementació del programa i el seu desplegament en tot el centre així com el seguiment del grup participant atès que la investigadora no està adscrita a l'escola on s'ha realitzat la recerca.

Tot i així, atesos els bons resultats obtinguts, l'escola ha sol·licitat la seva continuïtat a fi de poder dur a terme la coordinació i el desplegament del programa en els tres grans àmbits educatius:

a) Pel que fa a l'alumnat, s'ha presentat per part de la investigadora un projecte de treball a desenvolupar en els propers cursos de forma seqüenciada i progressiva des de l'Etapa d'Infantil fins a Cicle Superior⁷⁸.

b) Pel que fa al professorat del centre, s'ha aprovat un curs de formació per a l'any acadèmic 2009-10. Es pretén treballar les competències professionals quant a autoconeixement, autoestima, control emocional, motivació docent, coneixement de l'altre, valoració dels altres i lideratge docent que possibilitaran crear sinergies positives amb les necessitats de l'alumnat.

c) Pel que fa a les famílies del centre, ha concretat un calendari de trobades mensuals amb la finalitat de poder treballar altres temes rellevants que poden servir per fer un bon ús de les eines i recursos personals amb l'objectiu que l'educació dels seus fills i filles no suposi una càrrega i un enfrontament sinó un treball en equip que afavoreixi i reforci els vincles afectius.

Al llarg d'aquest curs 2008-09 s'ha organitzat dues *tertúlies-cafè* amb les famílies (veure annex 7.4). Els temes treballats han estat:

- ***Els set principis de l'ecologia emocional aplicada a les relacions de família.***
- ***Els límits: barreres o ponts en la construcció de vincles afectius?***

⁷⁸ El projecte ha estat aprovat per l'Equip Directiu i pel Claustre de professorat del qual el Departament d'Educació en té una còpia.

Vull emfasitzar *la importància d'educar-se emocionalment el professorat i els adults* si es vol garantir un canvi de paradigma humà que ens atansi a l'excel·lència humana. Qualsevol programa que s'implementi a l'aula no fructificarà si no es transmet des de la pròpia vivència des del tarannà que ens fa únics: l'essència del ser tal i com bé, explicita Jiddu Krishnamurti⁷⁹:

"[...] al comprender las causas de la guerra, de la presente catástrofe, de la presente crisis moral y social, y al ver a un tiempo las causas y los resultados, uno empieza a percibir que la función del educador consiste en crear nuevos valores, no en reducirse a implantar valores existentes en la mente del alumno, lo cual no hace más que condicionarlo, sin despertar su inteligencia. Más cuando el propio educador no ha visto cuáles son las causas del caos presente, ¿cómo puede él crear nuevos valores, como puede despertar inteligencia, cómo puede impedir que la próxima generación continúe en la misma huella, que al final conducirá a un desastre aun mayor? Entonces, por cierto, tiene importancia que el educador no se reduzca a implantar ciertos ideales y transmitir mera información, sino que consagre todo su pensamiento, todo su esmero, todo su afecto, a crear el ambiente apropiado, la atmósfera conveniente, para que, cuando el niño crezca y alcance la madurez, sea capaz de habérselas con cualquier problema humano que se le plantee. La educación, pues, está en íntima relación con la actual crisis mundial; y todos los educadores, al menos en Europa y América, están dándose cuenta de que la crisis es el resultado de una educación errónea. La educación sólo puede ser transformada educando al educador y no simplemente creando una nueva norma, un nuevo sistema de acción [...]".

Actualment encara ens estem iniciant en el procés de conscienciació pel que fa a la importància de treballar i desenvolupar les competències emocionals d'una forma real i pragmàtica a les escoles. Els docents i les docents necessitem transmetre des de la vivència que com assegura Bandura és a través del modelatge que es transmeten els valors, comportaments. Però també necessitem que se'ns guii, se'ns orienti en les nostres pròpies emocions com a persones que som. Per aquesta raó és cabdal i necessària *"[...] una formación continua del profesorado. Lo óptimo de esta formación es que se realice en el mismo centro (on the job training) de cara a la puesta en práctica de forma inmediata"* assegura Rafael Bisquerra⁸⁰ i afegeix " [...] *Interesa particularmente la identificación de personas y centros que puedan ser agentes de cambio para la implantación de programas de innovación educativa. La formación se debe dirigir al profesorado de todos los niveles educativos, [...]"*. En aquesta línia Àlex Rovira assenyala *"pondría en marcha programas encaminados a llevar a las aulas contenidos sobre*

⁷⁹ Krishnamurti, Jiddu (1948) Conferencia *Educando al Educador*. IX del libro *Un Mundo Nuevo* p. 2

⁸⁰ Bisquerra Alzina, Rafael (2009). *Psicopedagogía de la emociones*. Ed. Síntesis. P. 166-171

*inteligencia emocional y social. Suspendemos en consciencia. Debemos humanizar a la humanidad*⁸¹

Per últim, recordar que solament depèn de nosaltres construir un món millor i això deixarà de ser una utopia quan siguem capaços d'actuar amb honestedat cap a nosaltres mateixos, deixar-nos de falses màscares de felicitat i reconeguem que necessitem donar respostes a interrogants que amb una alta probabilitat resten arraconats en algun lloc de la nostra ment. El benestar és un *estat* de satisfacció que s'aconsegueix sincronitzant la raó- emoció- acció. Garantir-ne el fràgil equilibri solament ens compet a cadascú de nosaltres.

⁸¹ Rovira Celma, Àlex escriptor i consultor. Article publicat *El Periódico* (14- 08-2009)



6. BIBLIOGRAFIA

- ➔ Bisquerra Alzina, Rafael (2000). **Educación Emocional y Bienestar**. Ed. Praxis
- ➔ Bisquerra Alzina, Rafael (2009) **Psicopedagogía de las emociones**. Ed. Síntesis
- ➔ Bach, E. i Darder, P. (2002) **Sedúcete para seducir. Vivir y educar las emociones**. Ed Paidós contextos
- ➔ Currículum de primària 2007. Generalitat de Catalunya.
- ➔ Canadell Prat, Àngels (2007). **Educació sostenible. Criteris per a la introducció de la sostenibilitat en els processos educatius**. Ed. Càtedra UNESCO de sostenibilitat. UPC. Escola d'Enginyeria Tècnica Industrial de Terrassa.
- ➔ Chopra Deepak (2003) **Les set lleis espirituals de l'èxit**. Ed. Proa S.A.
- ➔ Fromm, Erich (1987). **El Arte de Amar**. Ed. Paidós Studio.
- ➔ Franckl, Víctor. (2007). **El hombre en busca del sentido**. Ed. Herder.
- ➔ Forum Social per l'Educació a Catalunya.(2005). **Una altra educació és possible**.
- ➔ Guitart Aced, R (2002). **Les actituds en el centre escolar**. Biblioteca de Guix, 129: Ed. Graó.
- ➔ Guix, Xavier (2004). **Ni me explico ni me entiendes. Los laberintos de la comunicación**. Ed. Granica.
- ➔ Guix, Xavier (2005). **Si no lo creo, no lo veo. Cómo construimos nuestra imagen del mundo y de nosotros mismos**. Ed. Granica
- ➔ Guix, Xavier (2008) **El sentit de la vida o la vida sentida. Una nova consciència per a temps d'incertesa**. Ed. Granica.
- ➔ Guix, Xavier (2009) **Pensar no es gratis. Creencias, comunicación y relaciones**. Ed. Granica.
- ➔ Huxley, A (1945) **La Filosofía Perenne**. Ed. Edhasa.
- ➔ Imbernón, F (coord), Alonso, M.J., Arandia, M., Cases, I, Cordero, G, Fernández Fernández, I, Revenga, A. Ruiz de Guana, P.(2002) **La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado**. Ed Graó. nº 167
- ➔ Lacroix, Micheal (2005). **El culte a l'emoció. Atrapats en un món d'emocions sense sentiments**. Ed. La Campana.
- ➔ Latorre, Antonio (2007) **La Investigación- Acción. Conocer y cambiar la práctica educativa**. Ed Graó nº 179
- ➔ Martín, Xus i altres (2003). **Tutoría, recursos y actividades**. Madrid: Alianza.
- ➔ Marina, José Antonio (2004). **La Inteligencia Fracasada**. Ed. Anagrama.
- ➔ Marina, José Antonio (2007). **Valores y sentimientos de los 2 a los 5 años**. Ed. Claret.
- ➔ Morin, Edgar. (1999). **Los siete saberes necesarios para la educación del futuro**. UNESCO.
- ➔ Montero, Rosa.(1998) **La hija del caníbal**. Ed. Espasa.

- Paymal, Noemí (2008). **Pedagogía 3000. Guía práctica para docentes, padres y uno mismo. Niño y niña del tercer Milenio.** 2ª edición .Ed Ox La-Hun
- Palou, Silvia.(2004). **Sentir y crecer. El crecimiento emocional en la infancia. Propuestas educativas en educación infantil.** Ed. Graó.
- Punset, Elsa. (2008) **Brújula para navegantes emocionales.** Ed. Aguilar.
- Renom, Agnès (1995) **Educación emocional. Programa para la educación primaria.** Ed. Praxis.
- Salmurri Ferran (2004). **Libertad Emocional. Estrategias para educar las emociones.** Ed. Paidós
- Savater, F. (1991). **El valor de educar.** Ed. Ariel.
- Schopenhauer, Arthur (1994). **Los designios del destino: dos opúsculos de Parerga y Paralipómena.** Ed. Tecnos.
- Sinay Sergio (2007). **Elogio de la responsabilidad.** Integral.
- Soler, Jaume i Conangla, M. Mercè. (2004). **L'Ecologia emocional. L'art de transformar positivament les emocions.** Ed. Amat.
- Soler, Jaume i Conangla, M. Mercè. (2004). **Ámame Para que me pueda ir.** Ed. Amat.
- Soler, Jaume i Conangla, M. Mercè. (2007). **Crisis Emocionales.** Ed RBA libros.
- Soler, Jaume i Conangla, M. Mercè.(2005)**Tu mateix. Relats d'ecologia emocional.** Ed. Amat.
- Soler, Jaume i Conangla, M. Mercè. (2004).**Aplicáate el cuento.** Ed. Amat.
- Soler, Jaume i Conangla, M. Mercè. (2007). **Sin ánimo de ofender.** Ed. RBA libros.
- Soler, Jaume i Conangla, M. Mercè. (2008) **La vida viene a cuento.** Ed. RBA libros.
- Vaello Orts,(2009). **El professor Emocionalment competent. Un pont sobre " aules" turbulentes.** Col. Desenvolupament personal del professorat. Ed Graó.
- Vera Poseck, Beatriz (2008) **Psicología Positiva. Una nueva forma de entender la psicología** Ed. Calamar.
- Vopel, Klaus W. Vopel (2006). **Psicología positiva en primaria. Juegos y actividades.** Ed. CCS.
- Zabala Antoni (1995) **La pràctica educativa: com ensenyar.** Ed. Graó.
- Zabalza, Miguel A. (2004). **Los diarios de clase: documento para estudiar cualitativamente los dilemas prácticos de los profesores.** Ed. Narcea.

Llicències d'estudis consultades

- Boix i Casas, Carmen. ***Creem felicitat! Treballem les emocions a l'escola. Una proposta d'educació emocional.*** Llicència d'estudis 2004-2005.
- Gallardo Díaz, Juana. ***Deixar d'esperar, aprendre a voler.*** Llicència d'estudis 2004-05.
- Pérez Pérez, Maria José. ***La tutoria inclusiva com a eina de mediació i convivència.*** Llicència d'estudis 2005-06.
- Solé Gómez, Maria Rosa: ***L'educació emocional com a eina de millora personal del professorat.*** Llicència d'estudis 2006-07.

Webgrafia

<http://www.inteligenciaemocional-portal.org/45839.html> [consultada 12-02-09]

<http://blogs.clarin.com/ricardo-benedetti/2008/2/21/educacion-emocional-para-cuando-las-escuelas-/2> [Consultada 12-12-2008]

<http://www.elsapunset.com/> Pagina oficial de l'Elsa Punset [consultada 10-11-2008]

<http://www.xtec.es/crp-santcugat/emocionalbibliogracr.htm> Materials del CRP Sant Cugat [consultada 17-07-08]

<http://www.psicologia-positiva.com/> psicologia positiva UB [consultada 05-09-08]

<http://www.codigor.com.ar/conocimientoresponsable.htm> coneixement responsable [consultada 22-12-08]

<http://www.xtec.es/crp-lescorts/web-crp/conangla.htm> CRP les Corts [consultada 14-08-08]

<http://www.xtec.es/~mmontene/> [consultada 07-06-08]

<http://blocs.xtec.cat/teixintemocions> [consultada 21-12-08]

<http://www.xtec.cat/~cciscart/index.htm> [consultada 30-09-08]

<http://xavierguix.wordpress.com/reflexiones-en-abierto/> [consultada 20-03-09]

<http://www.ctascon.com/Hacia%20una%20mejor%20calidad%20de%20las%20Escuelas.pdf> [consultada 8-01-09]

http://www.fkla.org/kylosjovenes/search_texto.php?texto_id=62 [consultada 23-11-08]

http://educacion.fundacionmbotin.org/ficheros_descarga/pdf/ES/dossier.pdf [consultada 20-12-08]

<http://www.fundacioambit.org/SumariN.htm> [consultada 12-03-08]

http://www.scribd.com/doc/4562772/Etica-para-Amador-Fernando-Savater-MORAL-VALORES_p_42-51 [consultada 3-01-09]

<http://www.fundacioambit.org/> [consultada 10-06-2007]

<http://www.ecologiaemocional.com/> [consultada 10-06-2007]

Articles consultats

- Monttagu, Ashely, antropòleg i humanista. Article publicat *El País* (14-08-2005)
- Rovira Celma, Àlex. Actes de les II Jornades de la Fundació Àmbit. Conferència **La bona Vida Vull la Motiv- acció**. 13 i 14 de març 2009
- Rovira Celma, Àlex. Article publicat *El Periódico* (14-08-2009)
- Guix, Xavier. Psicòleg, escriptor i professor de PNL. Actes de les II Jornades de la Fundació Àmbit. 13 i 14 de juny 2009,: **Vull la Motiv- Acció**
- Punset, Eduard, divulgador científic i escriptor. Article publicat *El Periódico* (10-11-2008)
- Conangla, Maria Mercè. **Temps, ecologia emocional i Miquel Martí i Pol**. Revista Temps i Vida
- Conangla i Marín, Maria Mercè.(octubre 2008) **L'entrevista**.
- Conangla i Marín, Maria Mercè.(2003) **Un lloc al món. Una visió des de l'ecologia emocional**.
- Conangla i Marín, Maria Mercè.(2003) **Créixer cap a la responsabilitat de ser persona**. Ser persona
- Sinay, Sergio.(2007) **Como es adentro es afuera**. Revista *La Nación* (2-09-2007)
- Orozco, Mariana. Professora UAB i escriptora. Article publicat *El Periódico* (28-03-2009)