

Educació emocional i aprenentatge lingüístic: iniciació a una proposta global d'aprenentatge

**Treball Fi de Màster
Màster CIEL**



Autor: Joaquín José Sanz Martínez (20848855E)

Tutor: Antonio José Silvestre López

RESUM

La societat actual crea unes necessitats que, des dels centres educatius, han de ser ateses per tal de proporcionar als joves les ferramentes necessàries per a fer front als reptes del seu dia a dia. En eixe sentit, l'educació emocional s'ha convertit en un àmbit elemental per al desenvolupament de les xiquetes i els xiquets en el món que els envolta; no obstant, eixa necessitat no va acompanyada d'una inclusió curricular, sinó que es converteix en un repte per a l'ensenyança, més, si cap, en aquells contextos socioeducatius desfavorables. Per la qual cosa, en aquest treball es presenta el disseny d'una proposta d'iniciació a l'educació emocional -en grups en què no ha sigut treballada anteriorment- i els resultats que s'han obtingut a partir d'ella. A més a més, aquesta proposta es basa en l'aprenentatge globalitzat, integrant el desenvolupament de les competències lingüístiques com un element implícit al treball emocional, atorgant així major transcendència i significativitat a l'aprenentatge. Com així han evidenciat els resultats, d'una banda la proposta globalitzada d'educació emocional i aprenentatge lingüístic ha contribuït al desenvolupament de la consciència i la regulació emocional de l'alumnat i ha proporcionat una millora en els recursos lingüístics de l'alumnat; d'altra banda, la valoració de la seua viabilitat -per part de l'ensenyança- ha resultat molt positiva, així com l'alt grau d'acceptació per part de l'alumnat.

PARAULES CLAU

Educació emocional; consciència; regulació; competències lingüístiques; investigació en acció.

ÍNDEX

RESUM	1
PARAULES CLAU.....	1
1. INTRODUCCIÓ.....	3
2. CONTEXT EDUCATIU.....	5
3. MARC CURRICULAR I FONAMENTACIÓ TEÒRICA	6
3.1. MARC CURRICULAR	6
3.2. EDUCACIÓ EMOCIONAL I ESCOLA	8
4. OBJECTIUS DEL TREBALL	15
5. ASPECTES METODOLÒGICS DE LA PROPOSTA.....	16
5.1. MÈTODE D'INVESTIGACIÓ: LA INVESTIGACIÓ EN ACCIÓ	16
5.2. METODOLOGIA DIDÀCTICA.....	18
5.3. OBJECTE DE L'ESTUDI	18
5.3.1. CONTINGUTS.....	19
5.4. INSTRUMENTS D'AVUACIÓ.....	20
5.4.1. AVUACIÓ INICIAL	21
5.4.2. INSTRUMENTS PER AL DESENVOLUPAMENT DE COMPETÈNCIES	23
5.4.3. INSTRUMENTS D'AVUACIÓ FINAL	28
6. RESULTATS DE L'ESTUDI	29
6.1. RESULTATS DE L'AVUACIÓ INICIAL.....	29
6.2. RESULTATS DE L'AVUACIÓ FINAL	39
7. VALORACIÓ DEL DESENVOLUPAMENT DE LA PROPOSTA	47
7.1. ANÀLISI CONTRASTIU.....	47
8. VALORACIÓ DEL TREBALL.....	56
8.1. DIMENSIÓ INVESTIGADORA.....	56
8.2. DIMENSIÓ DIDÀCTICA-PEDAGÒGICA.....	58
8.3. LIMITACIONS DEL TREBALL	60
8.5. REFLEXIONS DERIVADES DELS RESULTATS DEL TREBALL	61
8.5. FUTURES LÍNIES D'INVESTIGACIÓ.....	62
9. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES	64
ANNEXOS.....	67

1. INTRODUCCIÓ

El fil d'aquest treball fi de grau sorgeix de la concepció de la labor docent com a investigador educatiu i de la detecció a l'aula de la necessitat d'aportar a l'alumnat competències significatives per a la seua vida, aportant, així, una major transcendència al procés educatiu a l'escola.

En l'escenari educatiu actual, gran quantitat d'escoles es troben immerses en un procés de modernització i renovació metodològica cap a un enfocament educatiu globalitzador, en el qual l'educació emocional està prenent importància gràcies a la investigació pedagògica, la qual ha deixat de manifest la necessitat d'introduir aquests continguts com una part fonamental del currículum modern que garantisca el desenvolupament integral de l'alumnat.

El context en què es desenvolupa aquest treball (veure en l'apartat 2) és un clar exemple d'aquesta situació, en la qual es pretén donar el pas que permeta deixar enrere els mètodes d'ensenyament tradicionals, basats en els paradigmes positivistes (Ramos, 2015) per a donar pas a un ensenyament que incloga les innovacions de l'escola constructivista (Carretero, 2000).

Ara bé, en aquest impàs és fonamental garantir l'eficiència del procés d'ensenyament-aprenentatge (E-A). Però, tenint en compte un element emergent en l'educació actual com és l'educació emocional, cal tractar la forma en què plantejar propostes d'introducció i iniciació en aquest àmbit i en contextos de renovació metodològica d'aquestes característiques; així com traçar les vies per a conjugar el treball de l'àmbit emocional amb el lingüístic.

L'educació emocional és un element transversal del currículum i implica el treball de les diverses competències bàsiques recollides per l'article 6 del Real

Decret 126/2014, de 28 de febrer, principalment, la competència en comunicació lingüística, en tant que constitueix l'eina fonamental com a possibilitadora del tractament dels continguts de l'educació emocional.

És per açò que el plantejament d'un aprenentatge globalitzat de l'àmbit lingüístic i de l'àmbit emocional no comporta un desplaçament de cap de les dues disciplines, sinó, pel contrari, el tractament de les emocions es fa servir com a element sobre el que s'engrana el procés d'aprenentatge (contextualització de l'aprenentatge) i, com a conseqüència de constituir uns aspectes propers a la realitat de l'alumnat, atorga significativitat al procés (Gómez, 2003).

De la mateixa manera, al nostre centre es fa evident la necessitat de donar cabuda a les competències emocionals per les necessitats que manifesten els alumnes (situacions socials-afectives desfavorables, conflictes emocionals, situacions de rebuig, processos d'inclusió, alta presència de diversitat social, lingüística i cultural, etc.) i la necessitat d'adquirir una competència comunicativa funcional (Gómez, 2003), que els permeta comprendre i expressar missatges bàsics i formular hipòtesis que els ajuden a interpretar i desenvolupar-se en el seu entorn, principalment en la dimensió de comunicació oral, ja que suposa el canal comunicatiu més significatiu i de major recurrència en la quotidianitat.

És per tot açò pel que resulta fonamental centrar l'interès de la investigació en l'anàlisi qualitativa del plantejament de propostes d'introducció i iniciació en l'educació emocional en els primers nivells de l'etapa d'Educació Primària, prenent com a base el disseny i l'aplicació de propostes didàctiques centrades en el tractament de continguts i competències de l'educació emocional que no

suposen un gir organitzatiu dràstic en la programació docent, sinó que permeten introduir aquestes activitats dins la quotidianitat a l'aula d'una forma globalitzada i globalitzadora.

El present document s'estructura en parts ben diferenciades: una contextualització en la qual es descriu la comunitat educativa i el centre en què es va a dur a terme la implementació educativa; una justificació curricular i teòrica, en la qual es fonamenten les informacions i les finalitats del treball; una implementació en una aula de 2n d'Educació Primària; una discussió de les informacions i resultats obtinguts; i una conclusió i valoració del treball.

2. CONTEXT EDUCATIU

L'escola en la qual es va a dur a terme el treball de camp s'ubica en el barri llatí de la localitat de Santa Coloma de Gramenet, al Pla de Barcelona. La zona on se situa l'escola dintre del barri s'ubica a la part més alta de la localitat, molt propera a una zona industrial. La població que recull els voltants del centre és, majoritàriament, d'origen immigrant i una part minoritària de veïns nascuts a la localitat. Entre aquesta població prevaleix un alt índex d'atur i les principals ocupacions de la població amb treball és el xicotet comerç i la construcció.

El centre educatiu està tipificat pel Departament d'Educació en la categoria C, considerat un centre d'alta complexitat i en procés de valoració per a ser considerat de màxima complexitat. Aquesta condició és deguda a l'alt nivell d'immigració que acull el centre -superior al 80% del total de l'alumnat- i tenint la característica de la matrícula viva, pel que és constant la incorporació d'alumnes nous de procedència estrangera i amb desconeixement de les llengües cooficials.

El grup en el qual es va a dur a terme la investigació és de 2n d'Educació Primària, compost per 27 alumnes, 2 dels quals són nascuts en territori espanyol i els altres 25 són immigrants nascuts a l'estranger.

D'entre aquests 25 alumnes immigrants (més del 90% del total), es troben 15 nacionalitats distintes: romanesa, xinesa, egípcia, dominicana, cubana, marroquina, boliviana, kenyana, bengalí, camerunesa, colombiana, brasilina, hondurenya, hindú i dubití.

Aquesta característica és significativa perquè, tal com es pot observar, moltes de les regions de procedència comporten l'adquisició i domini d'una llengua materna molt distinta a la llengua castellana o catalana per parts de la seua població, per tant, representa una situació de multilingüisme a l'aula, així com una significativa multiculturalitat.

A més a més, dins d'aquest grup d'alumnes trobem una alumna d'Hondures i un alumne de Brasil arribats al mes d'octubre, una alumna bengalí i una alumna hindú arribades al novembre i una alumna de Marroc arribada en el mes de febrer.

3. MARC CURRICULAR I FONAMENTACIÓ TEÒRICA

3.1. MARC CURRICULAR

La Llei Orgànica 8/2013, de 9 de desembre, per a la Millora de la Qualitat Educativa, estableix en el seu article 6.7 que "la finalitat de l'Educació Primària es facilitar a l'alumnat els aprenentatges d'expressió i comprensió oral, la lectura, l'escriptura, el càlcul, l'adquisició de nocions bàsiques de la cultura, i l'hàbit convivència, així com els d'estudi i treball, sentit artístic, la creativitat i

l'afectivitat, amb la fi de garantir una formació integral que contribuïska al ple desenvolupament de la personalitat dels alumnes”.

En aquesta línia, el Real Decret 126/2014, de 28 de febrer, pel qual s'estableix el currículum bàsic de l'Educació Primària, recull de forma explícita en alguns dels seus objectius d'etapa mencions a aspectes afectius i emocionals de l'alumnat, com són els objectius “a) conèixer i apreciar els valors i les normes de convivència [...], b) desenvolupar [...] actituds de confiança en sí mateix, sentit crític, iniciativa personal, curiositat, interès i creativitat en l'aprenentatge, i esperit emprenedor, c) adquirir habilitats per a la prevenció i per a la resolució pacífica de conflictes, que els permeta desenvolupar-se amb autonomia en l'àmbit familiar i domèstic, així com en els grups socials amb els que se relaciona i m) desenvolupar les seues capacitats afectives en tots els àmbits de la personalitat i en les seues relacions amb la resta, així com una actitud contrària a la violència, als prejudicis de qualsevol tipus i als estereotips sexistes”.

A nivell autonòmic són moltes les institucions que van integrant les competències emocionals com un element fonamental del currículum. A Catalunya, territori on es contextualitza el treball, el Decret 119/2015, de 23 de juny, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària, disposa en l'article 12 que “l'acció tutorial té per finalitat contribuir, en col·laboració amb les famílies, al desenvolupament personal i social dels alumnes en els aspectes intel·lectual, emocional, ètic i moral, d'acord amb la seva edat, i en comporta el seguiment individual i col·lectiu per part de tot els mestres”.

A més a més, a nivell de centre les competències emocionals constitueixen un element fonamental de l'acció educativa i que requereix un consens pedagògic que done lloc a una evolució contínua al pas de l'alumnat per l'etapa escolar.

Aquesta presència curricular no sorgeix de la simple voluntat institucional, sinó, per contra, es deu a la força de gran quantitat d'investigacions pedagògiques que han fet evident la rellevància de l'educació emocional en l'edat escolar i les seues repercussions en la personalitat dels alumnes en etapes posteriors. L'informe Delors (UNESCO, 1998) afirma que l'educació emocional és un complement indispensable en el desenvolupament cognitiu i una eina fonamental de prevenció de conflictes, ja que molts problemes tenen el seu origen en la gestió emocional en l'edat escolar (Landazábal i Mateo, 2013).

3.2. EDUCACIÓ EMOCIONAL I ESCOLA

En aquest punt cal definir l'educació emocional com un "procés educatiu, continu i permanent, que pretén potenciar el desenvolupament de les competències emocionals com un element essencial del desenvolupament integral de la persona amb l'objectiu de capacitar-la per a la vida" (Bisquerra, 2000, p. 75). Per tant, l'educació emocional constitueix l'àmbit educatiu encarregat de treballar i desenvolupar les competències emocionals.

Si bé és cert que l'educació emocional ha passat a ser un tema de recurrència habitual als centres educatius i a les tertúlies pedagògiques, la designació de les competències emocionals en l'àmbit educatiu dona lloc a certes discrepàncies conceptuals, ja que es pot trobar tant com competència emocional, com competències emocionals o competències socials-emocionals. Cal destacar que, superant aquestes distincions lèxiques, el significat dels

conceptes és idèntic (Bisquerra i Escoda, 2007, p. 65-66). Conseqüentment, cal definir el concepte de competències emocionals: es tracta del “conjunt de coneixements, capacitats, habilitats i actituds necessaris per a prendre consciència, comprendre, expressar i regular de forma apropiada els fenòmens emocionals” (Bisquerra i Escoda, 2007, p. 69). Sintetitzant, tal com afirma Bisquerra (2000), les competències emocionals emfatitzen en la interacció entre la persona i l'ambient i atorga la major importància a l'aprenentatge i al desenvolupament, presentant, així, unes aplicacions educatives immediates.

Paral·lelament sorgeix un terme de l'àmbit psicològic -i que, per tant, no serà objecte directe d'aquest treball- que ha pres una indiscutible rellevància en aquesta matèria i Daniel Goleman (1996), fent menció a una nova manera de ser intel·ligent, l'anomena *intel·ligència emocional* i postula que es tracta d'un conjunt de característiques clau per a resoldre amb èxit els problemes quotidians, com l'habilitat d'auto-motivar-se i sobreposar-se a les decepcions; controlar els impulsos; regular l'humor, o mostrar empatia.

En tant que Mayer i Salovey (tal com s'han citat en Pacheco i Berrocal, 2004), complementen la definició d'aquest concepte definint la intel·ligència emocional com:

L'habilitat per a percebre, valorar i expressar emocions amb exactitud;
l'habilitat per a accedir i/o generar sentiments que faciliten el pensament;
l'habilitat per a comprendre emocions i el coneixement emocional i
l'habilitat per a regular les emocions promovent un creixement emocional i intel·lectual. (p. 1)

Tornant al concepte de competències emocionals, Bisquerra i Escoda (2007) disposen les competències emocionals en cinc blocs: consciència emocional, regulació emocional, autonomia personal, intel·ligència interpersonal i habilitats de vida i benestar. De manera que queden gràficament representades de la següent manera:

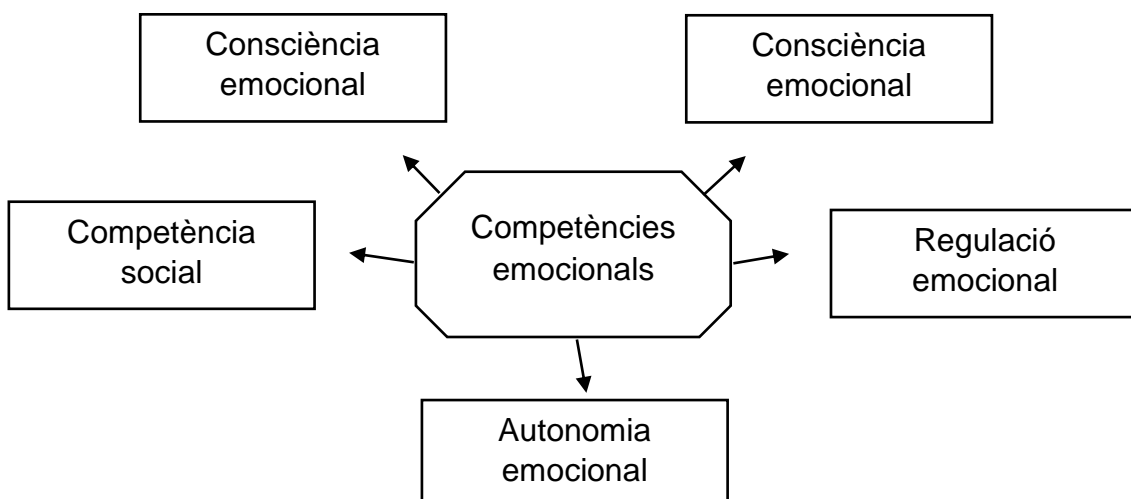


Figura 1. Blocs que integren les competències emocionals segons Bisquerra i Escoda, 2007, p. 70).

A partir d'aquesta categorització de les dimensions de les competències emocionals ens centrarem en aquelles que major interès tenen en el present treball, tal com veurem posteriorment: la consciència emocional i la regulació emocional.

Basant-nos en la literatura de Bisquerra i Escoda (2007, p. 70) definim la consciència emocional com la capacitat per a percebre amb precisió els propis sentiments i emocions; identificar-los i etiquetar-los. Contempla la possibilitat d'experimentar emocions múltiples i de reconèixer la incapacitat de prendre consciència dels propis sentiments a causa d'inatenció selectiva o dinàmiques inconscients.

Es pot sintetitzar que la consciència emocional permet (Bisquerra i Escoda, 2007):

- Donar nom a les emocions: és l'eficàcia en l'ús del vocabulari emocional adequat i l'ús de les expressions adequades en un context cultural determinat per a designar els fenòmens emocionals.
- Comprendre les emocions dels altres: és la capacitat per a percebre amb precisió les emocions i sentiments dels altres i d'implicar-se empàticament en les seues vivències emocionals.
- Prendre consciència de la interacció entre emoció, cognició i comportament: és la capacitat per comprendre que els estats emocionals incideixen en el comportament i aquests en l'emoció; tots dos poden regular-se amb el pensament.

En referència a la regulació emocional, Bisquerra i Escoda (2007, p. 71) estableixen que es tracta de “la capacitat per a manejar les emocions de forma apropiada i suposa prendre consciència de la relació entre emoció, cognició i comportament, tindre bones estratègies d'afrontament, capacitat per a autogenerar emocions positives, etc.”; i afirmen que la regulació emocional permet:

- Prendre consciència de la interacció entre emoció, cognició i comportament: els estats emocionals incideixen en el comportament i aquests en l'emoció; tots dos poden regular-se per la cognició (raonament, consciència).
- Expressió emocional: capacitat per a expressar les emocions de forma apropiada. Habilitat per a comprendre que l'estat emocional intern no necessita

correspondre amb l'expressió externa que d'ell es presenta, tant en un mateix com en els altres.

- Regulació emocional: regulació de la impulsivitat, tolerància a la frustració per a previndre estats emocionals negatius i perseverar en l'assoliment dels objectius malgrat les dificultats, capacitat per a diferir recompenses immediates a favor d'altres més a llarg termini però d'ordre superior, etc.

- Habilitats d'afrontament: Habilitat per a afrontar emocions negatives mitjançant la utilització d'estratègies d'autoregulació que milloren la intensitat i la duració de tals estats emocionals.

- Competència per a autogenerar emocions positives: capacitat per a experimentar de forma voluntària i conscient emocions positives i gaudir de la vida, afavorint, així, el propi benestar subjectiu a la recerca d'una millor qualitat de vida.

Després d'haver tractat tots aquests aspectes emocionals, és convenient enllaçar l'educació emocional amb els aspectes lingüístics. Per a la qual cosa cal fer menció a la teoria Vygotskiana de la gènesi social de l'individu, en què parla de la llei de la doble formació (Vygotski, 2010): totes les funcions superiors de l'individu s'originen a través de les relacions socials i, posteriorment, la internalització d'aquestes relacions a nivell individual, destacant l'afirmació de Vygotski (citada en Rivière, 1988, p. 25) que "la consciència és, com si diguérem, contacte social amb ú mateix".

D'aquestes paraules es desprèn la importància de les relacions socials i la interacció en l'ambient per a possibilitar activitats de presa de consciència, tant

individual com col·lectiva, que permeten construir la representació de l'entorn (Bruner, 1984). A més a més, estenent aquesta teoria al llenguatge, Vygotski (2010), promulga que l'adquisició i desenvolupament del llenguatge té el seu origen en l'exterior, en la interacció social, i, posteriorment, pren un nivell intern, en el qual s'adquireixen els significats i es concep com a element de mediació del pensament i de regulació de la conducta. Però en el propi llenguatge, afirma Vygotski (2010), és on es troba el propi pensament, per la qual cosa no es pot separar el significat del concepte.

Més enllà d'açò, afirma que el pensament i el llenguatge tenen origen diferent, però a través del llenguatge és com es realitza el pensament, d'ací l'expressió el llenguatge és l'instrument del pensament.

Amb aquests arguments teòrics es pretén establir la primera connexió directa entre el desenvolupament de les competències emocionals i el desenvolupament del llenguatge, en tant que, de forma implícita, el desenvolupament de qualsevol activitat educativa implica una activitat intel·lectual, en la qual el llenguatge -recorrent al paràgraf anterior- és l'instrument que permet adquirir conceptes i atorgar significats.

En una altra vessant, però sense deixar enrere la idea sobre el llenguatge i la seua funció "interna" en l'individu, arribem a una segona vinculació entre el desenvolupament de les competències emocionals i les competències lingüístiques: superant eixe procés en què el llenguatge duu a terme una funció "interna", donem pas a un nivell superior en el qual la comunicació intrapersonal s'estén a una comunicació interpersonal, és a dir, es dona lloc a

activitats comunicatives, on l'oralitat és la base del procés comunicatiu (Carnicero i Mayo, 2015).

En aquest sentit, aquesta segona vinculació entre ambdós àmbits ve donada per les experiències de desenvolupament de la consciència emocional i de la regulació emocional, com donar nom a les emocions, comprendre les emocions dels altres, expressar emocions o desenvolupar habilitats d'afrontament. A més a més, en aquest element també cal englobar la pròpia interacció social i les situacions comunicatives, en les quals serà fonamental l'expressió i la comprensió oral.

Com últim lligam entre els dos àmbits de l'estudi cal mencionar la necessitat de l'educació d'afavorir els aprenentatges significatius. Segons la literatura d'Ausubel (1983), l'ensenyança ha de fugir de les suposicions al voltant de que l'alumnat no té coneixements sobre el tema a desenvolupar, sinó tot el contrari, ha de basar les seues propostes en aspectes d'interès de l'alumnat, tenint en compte els seus coneixements previs. Tant és així, que el propi Ausubel (1983, p.2) resumeix la seua obra amb aquesta afirmació: "el factor més important que influeix en l'aprenentatge és aquell que l'alumne ja sap; esbrine's això i ensenye's conseqüentment".

Aquesta afirmació indueix a representar la importància i el "coneixement" - inconscient, de ben segur- empíric que l'alumnat guarda amb les pròpies emocions. D'aquesta manera arribem a l'últim nexa entre ambdós àmbits: la pretensió de plantejar un context d'aprenentatge lingüístic-comunicatiu significatiu mitjançant el treball d'uns aspectes tan propers a l'alumnat com són les pròpies emocions.

Tot seguit, cal destacar, també, la pretensió d'estendre els principis de l'aprenentatge significatiu (Ausubel, 1983) a l'educació emocional, però en aquest cas, l'element que utilitzarem per afavorir-lo serà la metodologia de la implementació, la qual serà exposada més endavant.

4. OBJECTIUS DEL TREBALL

A partir d'aquest plantejament, l'objectiu general del treball és dissenyar i implementar experiències educatives que integren el treball de l'àmbit lingüístic-comunicatiu i de l'àmbit emocional i determinar la seua adequació en el context educatiu i d'ensenyança i les seues repercussions en l'alumnat.

Establert aquest objectiu de dissenyar i implementar la proposta educativa, el treball requereix la necessitat de plantejar altres sub-objectius que permeten avaluar la seua recepció per part de l'alumnat. Amb açò, desgranant aquest objectiu general, es desprenen quatre objectius específics que se categoritzen en dues vessants: (1) desenvolupament de competències i (2) adequació de la proposta.

- (1) DESENVOLUPAMENT DE COMPETÈNCIES:

(1.1) Determinar la contribució de la proposta en l'adquisició de vocabulari específic i estratègies de comunicació oral per part de l'alumnat.

(1.2) Mesurar el grau d'adquisició i desenvolupament de consciència i regulació emocional mitjançant la proposta.

- (2) ADEQUACIÓ DE LA PROPOSTA:

(2.1) Conèixer el grau d'acceptació de l'alumnat cap a la proposta educativa.

(2.1) Verificar la viabilitat didàctica d'aquesta proposta com a punt de partida en la introducció de l'educació emocional en aquests contextos escolars i en aquests nivells educatius.

5. ASPECTES METODOLÒGICS DE LA PROPOSTA

5.1. MÈTODE D'INVESTIGACIÓ: LA INVESTIGACIÓ EN ACCIÓ

Per tal de dur a terme aquest treball, s'ha assumit una perspectiva que, d'acord amb Beltran (2003), entén l'ensenyança com un procés d'investigació i a la figura docent com a investigadora de la seua pràctica professional. Des d'aquesta perspectiva es persegueix l'objectiu d'optimitzar les estratègies d'ensenyança i, conseqüentment, millorar la qualitat de l'educació.

Aquesta visió ve reforçada per la literatura d'Stenhouse (1998) sobre la cultura investigadora de l'escola, la qual entén la pràctica educativa com una tasca d'investigació i el paper del docent com un investigador que qüestiona, indaga i transforma la seua pràctica a l'aula.

Aquesta visió de l'ensenyança com a procés d'investigació sorgeix de l'evolució en la concepció del procés educatiu, on l'educació tradicional, considerada una tècnica natural amb caràcter teòric-científic, passa a ser considerada una ciència social i autorreflexiva, de naturalesa social i cultural. És per açò que el procés d'investigació no es pot entendre com una aplicació de normes universals ni li pot atribuir una certesa universal als seus futuribles resultats, en tant que la investigació educativa pot considerar-se interpretativa i canviant, és a dir, tal com afirma Beltran (2003), un mateix fet pot tenir una lectura distinta entre l'abans i el després. Per la qual cosa, cal associar aquest caràcter al concepte de construcció social de l'educació i, en conseqüència, de la investigació educativa, la qual depèn del paradigma social i cultural que

presente la docència, cosa que deriva en allò que Beltran (2003, p. 15) anomena “coneixement educatiu” i es tracta del conjunt de sabers i valors que regeixen l’acció educativa.

El paradigma actual de la investigació educativa, per tant, pren un sentit teòric-pràctic o, expressat de forma més estricta, pràctic-teòric-pràctic, seguint a Whitehead, (tal com cita Beltran, 2003, p. 14), ja que la fonamentació d’aquest paradigma es basa en la retroalimentació entre la pràctica i la teoria, és a dir, la pràctica permet adquirir uns coneixements teòrics -interpretables, *a posteriori*- a partir dels resultats de la investigació i, a la vegada, el conjunt de teories permet fonamentar la pràctica educativa amb la finalitat de millorar la qualitat de l’ensenyança precedent. És per aquest patró pel qual es pot entendre que el sentit més significatiu d’aquest treball es trobarà en la transformació dels resultats obtinguts en una proposta pràctica.

Des d’aquesta perspectiva, es va a utilitzar un mètode basat en la investigació en acció -*action research*-, concepte que defineix Lomax (citad en Beltran, 2003, p. 24) com “una intervenció en la pràctica professional amb la intenció d’ocasionar una millora. La intervenció es basa en la investigació pel fet que implica una indagació disciplinada”. Mentre que Bartolomé (1986) afegeix que es tracta d’un procés reflexiu que vincula dinàmicament la investigació, l’acció i la formació, realitzada per professionals de les ciències socials, sobre la seua pròpia pràctica. D’aquestes paraules s’extrau que la investigació en acció implica la planificació i aplicació reflexiva d’unes estratègies d’ensenyança amb l’adopció d’una actitud crítica i formativa per part del docent i amb la intenció de millorar dita pràctica.

Per comprendre l'estructura d'aquest mètode, cal definir les seues fases, partint del model de González (2007): (I) plantejament de la investigació; (II) disseny i planificació de la investigació; (III) execució del disseny de la investigació; (IV) interpretació i reflexió; i (V) redacció i difusió de l'informe d'investigació. Com és evident, el plantejament de la investigació (I) naix de la pròpia acció i, en aquest cas, concretament de la identificació d'una sèrie de carències en el desenvolupament de les competències emocionals i la sospita d'un desplegament educatiu ineficient, aïllat i repetitiu en l'àmbit lingüístic. Ací, és cert, pot ser interessant afegir un altra fase: (VI) retroacció educativa. Una retroacció educativa en què, d'acord amb les anteriorment mencionades teories de la investigació educativa, permeta donar una significativitat real al procés.

5.2. METODOLOGIA DIDÀCTICA

Amb aquest propòsit, el treball a l'aula gira entorn a dos tipus de propostes: activitats dissenyades i activitats espontànies. Es consideren activitats dissenyades aquelles que han sigut planificades prèviament i que naixen com a proposta de l'ensenyança (fitxes, registres d'informació, activitats d'experimentació emocional, etc.); mentre que les activitats espontànies són considerades aquelles que sorgeixen de forma natural, per la necessitat o l'interès de l'alumnat i les quals han de ser incorporades per l'ensenyança com experiències d'aprenentatge (resolució de conflictes, problemes emocionals, estats d'ànim, etc.).

5.3. OBJECTE DE L'ESTUDI

Cal puntualitzar que el treball de les competències emocionals es basarà en l'adquisició i desenvolupament de la consciència i de la regulació emocional, seguint la teoria de Bisquerra i Pérez (2007), no obstant, el propi

desenvolupament d'aquestes dimensions es durà a terme -necessàriament- junt al treball d'altres dimensions emocionals, tal com es pot veure en les taules de continguts (*Figura 1 i Taula 2*); així mateix, el desenvolupament lingüístic se centrarà en l'adquisició i ampliació del vocabulari específic de l'àmbit i en el desenvolupament de les competències en comunicació oral, encara que tant per al desenvolupament de la comunicació oral com per al desenvolupament del vocabulari s'integraran activitats d'expressió i comprensió escrita. Amb aquesta matisació es tracta d'explicar que el fet de centrar-se unes determinades competències no vol dir que no es treballen la resta de dimensions emocionals o altres aspectes lingüístics que no siguin els de la comunicació oral, sinó que es tracta de marcar una delimitació de l'estudi per a adequar-lo a les possibilitats del treball i dotar-lo de concreció.

Tanmateix, és evident la necessitat de descriure els continguts específics d'aquesta proposta.

5.3.1. CONTINGUTS

Respecte als continguts lingüístics-comunicatius, han sigut extrets del currículum d'educació primària de Catalunya, establert pel Decret 119/2015, de 23 de juny:

Taula 1.

Continguts de l'àmbit lingüístic.

Bloc	Objectius	Continguts
Vocabulari	Adquisició i desenvolupament del vocabulari: ampliació del lèxic específic.	Estratègies d'escolta activa en activitats d'interacció i intercanvi d'experiències i informacions.

Comprensió oral	Adquisició i desenvolupament de capacitats d'escolta activa i d'estratègies de comprensió oral.	
Expressió oral	Adquisició i desenvolupament d'actituds favorables a la comunicació oral i d'estratègies que permeten produir textos oral coherents.	Estratègies de comunicació oral i mecanismes de transmissió clara i precisa d'informacions i experiències personals.

En quant als continguts emocionals, s'ha pres com a base la categorització que proposen Cassà i Escoda (2007, p. 2) i, a partir d'ella, s'han fixat uns continguts específics:

Taula 2.

Continguts de l'àmbit emocional.

Bloc	Objectius	Continguts
Consciència emocional	Donar nom a les emocions	Identificació de les pròpies emocions. Identificació de les emocions en altres persones. Relació de les emocions amb les experiències que les ocasionen.
Regulació emocional	Comprensió de les emocions dels altres Aspectes intrapersonals	Control dels impulsos emocionals. Anàlisi-reflexió introspectiva. Expressió d'emocions.

5.4. INSTRUMENTS D'AVUACIÓ

Per tal de dur a terme l'avaluació del procés es fa ús d'uns instruments d'avaluació que s'han dissenyat de forma específica per a aquesta proposta

(objectius 1.1 i 1.2), de manera que el seu disseny es distingeix segons el moment d'aplicació dins la proposta, distingint tres fases: avaluació inicial, fase de desenvolupament de competències i avaluació final. Tenint en compte aquestes fases, els instruments es detallen a continuació.

5.4.1. AVALUACIÓ INICIAL

Abans d'endinsar-nos en els propis instruments, subjau la necessitat d'ubicar temporalment l'aplicació de cadascun d'ells. És per això, que la pròpia aparició en el document mostra l'ordre en què s'han aplicat cadascun d'ells -de primer en ser aplicat fins a l'últim-. Tot seguit, és important, també, destacar que cada instrument s'ha aplicat en sessions distintes i sense cap treball previ, amb l'objectiu de no condicionar les respostes ni aportar informacions que puguin deformar els resultats.

Explicada la temporalització, cal detallar cadascun dels instruments:

1. Registre introspectiu (annex I): s'han d'assenyalar en una escala de *no, mai / de vegades sí, d'altres no / sí, sempre*, segons el grau de conformitat amb distintes afirmacions respecte a la seva consciència davant l'experimentació d'emocions o de reaccions conductuals lligades a l'àmbit emocional.
2. Anomenem les emocions (annex II): es tracta de posar el nom de l'emoció o sentiment que creuen que representa cadascuna de les persones de les distintes imatges.
3. Què és...? (annex III): es tracta d'intentar definir què són les emocions, què són els sentiments, què és la felicitat i què és la tristesa, amb un posterior feedback en gran grup on es puguin intercanviar idees.
4. Què sents quan sents...? (annex IV): s'han de descriure de forma escrita les sensacions corporals o fisiològiques que s'experimenten quan se sent cada

emoció. Una vegada escrit, es realitzarà una posta en comú de les distintes descripcions.

Amb aquesta avaluació inicial o diagnòstica es tracta de conèixer les competències, capacitats i habilitats lingüístiques i emocionals de l'alumnat per tal de prendre el punt de partida de la proposta. A més a més, els resultats d'aquesta avaluació ens permetran contrastar qualitativament certs aspectes respecte de l'avaluació final.

A banda d'aquests instruments, es posa en és una rúbrica d'observació del docent (Annex V), en la qual es valoren determinats ítems associats a l'àmbit emocional. El seu ús s'inicia des del període d'avaluació inicial i s'estén al llarg del desenvolupament de la proposta per tal de reforçar els resultats de la resta d'instruments.

Pel que fa a l'àmbit lingüístic convé detallar que la seua avaluació parteix de la identificació de patrons d'interès. És a dir, a partir de la revisió dels resultats aportats pels instruments descrits s'identifiquen elements d'interès, com la incidència en errors determinats, la confusió entre elements de determinades categories lèxiques o dificultats vinculades a un origen comú -totes elles vinculades amb els continguts lingüístics (*Taula 1* i *Taula 2*). A partir d'aquesta identificació es pren com un paràmetre d'avaluació (observació pautaada).

Convé afegir que aquesta identificació -o sorgiment- de criteris d'avaluació s'estén al llarg de tota la proposta, per la qual cosa, es poden anar incloent elements de forma continuada.

5.4.2. INSTRUMENTS PER AL DESENVOLUPAMENT DE COMPETÈNCIES

Els instruments de desenvolupament de la proposta són aquells sobre els quals recau gran part del treball competencial, en aquest cas, aquells en què es preveu un desenvolupament de les competències emocionals i, transversalment, de les competències lingüístiques.

Al llarg del treball amb aquests instruments s'han observat distintes actituds i s'ha evidenciat una evolució al llarg del seu desenvolupament que ha estat condicionat, en gran mesura, per la personalitat de cada alumna i cada alumne i per la seua competència lingüística.

Abans de descriure'ls, cal assenyalar que hi ha instruments que tindran un desenvolupament continu, és a dir, que es prolongaran al llarg de tota o gran part de la proposta, mentre que hi ha d'altres que tindran una aplicació més concreta i delimitada i que segueixen l'ordre de descripció d'acord amb l'ordre d'aplicació a l'aula; a més a més, convé destacar que l'ús d'aquest últim tipus d'instruments (d'aplicació concreta i delimitada) es duu a terme en sessions distintes, per tal d'evitar interferències entre elles.

Començant per les primeres (instruments d'ús continu), cal mencionar:

1. El monstre de colors (Llenas, 2014).

Es tracta d'una activitat basada en l'audició de contes que s'estén al llarg de la proposta mitjançant les estones de lectura col·lectiva. Aquesta activitat ajuda a establir i ordenar patrons transversals, com la vinculació dels colors amb les emocions o la familiarització i assoliment del vocabulari específic.

2. Pintem les emocions.

Es tracta de fer una síntesi de les principals emocions i sentiments d'una forma visual i, per tant, no integra continguts lingüístics rellevants per sí mateix, però sí implica un tractament conceptual que influirà en activitats posteriors.

D'aquesta manera, s'assigna un color a cadascuna de les emocions i sentiments, d'acord amb els assignats al llibre del *Monstre de colors* (Llenas, 2014) i ampliant amb les emocions que els alumnes han proposat. Amb aquesta vinculació dels colors i les emocions, cada alumna i cada alumne ha de realitzar un dibuix en el qual aparega ell o ella i represente un moment diari important: agradable o de felicitat.

Una vegada confeccionat, el dibuix ha de ser pintat a mesura que el seu autor experimente emocions, és a dir, quan visca una experiència significativa de tranquil·litat a l'escola pintarà una part del dibuix de color verd i així, amb cada emoció i el seu respectiu color. El resultat del dibuix (Annex VI) és l'acumulació de les seves emocions al llarg d'un determinat temps, de forma que l'alumna/e pot valorar la trajectòria del seu estat emocional al llarg de les experiències del seu dia a dia. A més a més, al llarg del procés, eixe moment d'expressió emocional mitjançant l'acoloriment del dibuix dona lloc a una experiència d'alliberament i de canalització emocional. D'aquesta manera, l'alumnat treballa els conceptes de les emocions i desenvolupa la consciència emocional, prenent una noció inicial de les emocions que sent de forma quotidiana. Tot açò contribueix a facilitar la regulació emocional a partir de la introspecció, la gestió i la vinculació de les emocions amb les experiències d'una forma conscient.

És important mencionar que cada experiència d'aquesta activitat obrirà pas a una conversa en gran grup on es podran comentar aspectes de l'activitat o altres qüestions que puguem sorgir d'ella.

3. Diari de les emocions.

Aquest diari es planteja com una ferramenta d'expressió de les emocions del dia a dia. Més enllà del registre sistemàtic, es tracta de donar lloc a un espai en què cada alumne pugui fer un buidatge de les seues experiències emocionals convidant a la introspecció personal.

Per a dur a terme aquesta activitat, l'alumnat ha elaborat un "emocionòmetre" (registre sistemàtic) d'aula, en el qual, cada matí cadascun dels alumnes enganxa una pinça en l'emoció que sent i pot realitzar canvis segons les experiències que viu. A partir d'aquesta acció que serveix de pauta, l'alumnat realitza una aportació reflexiva en el seu diari en què explica les emocions que ha experimentat i les raons i experiències que ho poden haver originat. Per a realitzar aquest buidatge i per tal d'afavorir la motivació s'utilitza un espai d'aula atractiu per a l'alumnat com és el racó de l'escriptura.

4. Bústia de les emocions.

Amb aquesta proposta es tracta d'incentivar l'interès i la motivació pel desenvolupament i aplicació d'estratègies de comunicació mitjançant la composició i la lectura de missatges escrits entre els companys i les companyes de classe per tal de compartir informacions referents a accions interpersonals que han originat emocions positives en l'emissor.

D'aquesta forma, es dona continuïtat al treball de la consciència emocional des d'una dimensió interpersonal: *"les meues accions provoquen emocions en altres persones"*. A més a més, es dona continuïtat al desenvolupament del vocabulari específic, a la redacció de textos estructurats i, transversalment, es potencia l'escriptura com a canal de comunicació.

Com es pot veure, la comunicació escrita no és un dels elements centrals de l'estudi, però és necessari el seu desenvolupament per a englobar altres aspectes.

5. Resolució de conflictes.

Aquesta és l'activitat més significativa i, la vegada, podria considerar-se l'objectiu propi de la vessant emocional de la proposta. A més, aquesta activitat és la que permet valorar l'evolució de les competències emocionals, tant intrapersonals com interpersonal, i el paper del llenguatge en eixos processos. Es tracta d'una activitat transversal a la proposta, donat el seu caràcter espontani i que ha de ser ates sempre que sorgisca, per tant, aporta una informació funcional a partir de les experiències sobre les competències de l'alumnat.

Amb aquesta part de la proposta es pretén, més enllà de la resolució de conflictes i entramats emocionals, conèixer les causes i les conseqüències d'eixes emocions (consciència emocional), tant a nivell individual com en la interacció amb altres; es treballen els aspectes emocionals des de la perspectiva interpersonal, donant continuïtat al desenvolupament de les capacitats que permeten identificar, conèixer i reflexionar al voltant de les emocions que sorgeixen de la interacció personal i iniciar en la seua gestió cap a una canalització positiva d'eixes emocions (regulació emocional).

En aquest sentit, les principals qüestions que s'aborden són conflictes puntuals per desacords al pati o a l'aula, estats d'ànim negatius per determinades situacions i conflictes intrapersonals -de gran importància-, com el rebuig cap a la pròpia identitat o cap als orígens.

Respecte de les activitats que tindran un caràcter més específic es troben:

6. Jocs Florals.

Aquesta activitat és una proposta a nivell de centre i, posteriorment, s'eleva a nivell interescolar, donat que es tracta d'una proposta del Departament d'Educació per motiu de la Setmana Cultural, la qual va brindar l'oportunitat de desenvolupar l'activitat literària incloent les competències emocionals. D'aquesta forma es pot apreciar una manera d'utilitzar propostes de centre per a treballar continguts transversals de forma globalitzada i significativa.

Per a la qual cosa s'assigna un gènere textual, en aquest cas: la descripció. A partir d'aquest gènere textual s'orienta la composició de textos cap a la descripció d'elements de l'entorn més proper fins arribar a un element bàsic per a l'afectivitat dels joves: una companya o un company.

La descripció d'una companya o d'un company recull el treball de la progressió de les distintes descripcions i, a més a més, ha de complir amb una premissa: utilitzar adjectius qualificatius seguits d'un símil o comparació. Amb aquest element s'introdueix el treball de recursos retòrics que contribueixen al desenvolupament i l'ampliació del vocabulari i del seu ús. Així mateix, s'afavoreix el tractament i l'expressió de qualitats d'altres persones, amb la implicació emocional que comporta. Així mateix es treballen estratègies cognitives de percepció d'emocions entre persones, és a dir: la personalitat d'altres persones i les emocions que provoca en els seus companys i companyes.

7. Empatitzem.

Consisteix en observar a la pissarra digital una bateria de vídeos breus i, a mesura que se visualitzen, anotar en una fitxa quina emoció creuen que ha sentit el/la protagonista.

Amb aquesta activitat, donant continuïtat a la primera, es preveu donar un pas cap al desenvolupament de les competències lingüístiques i emocionals, de manera que cada alumne/a siga capaç de donar nom a cada emoció mitjançant la identificació de les reaccions corporals en una altra persona, de manera que es continue amb el treball de la consciència emocional i el domini del vocabulari de l'àmbit.

8. El monstre de colors.

A banda de treballar continguts lingüístics i literaris amb aquest recurs, també es realitza, en la part final de la proposta, una activitat teatral, en la qual s'assisteix a la representació d'aquesta obra de teatre del *Monstre del colors* (Llenas, 2014), tractant-se d'una activitat participativa i que permet consolidar coneixements i, alhora, perfeccionar les tècniques de comunicació oral.

És important destacar que al llarg de tota la proposta es fa ús d'un registre anecdòtic les sessions per part del tutor: quadern del mestre. Amb aquest instrument s'enregistraran, de forma qualitativa, totes aquelles dades i informacions que es consideren rellevants per a l'estudi a partir de les experiències diàries de la proposta.

5.4.3. INSTRUMENTS D'AVALUACIÓ FINAL

Com s'ha avançat adés, l'avaluació final es basa en l'aplicació dels instruments d'avaluació inicial (1,2,3 i 4; detallats a l'apartat 5.4.1), amb la finalitat de

proporcionar major visibilitats a les variacions que resulten del desenvolupament de la proposta i de facilitar l'anàlisi contrastiva.

Altrament, *a posteriori* de l'avaluació final, es compta amb l'aplicació d'un qüestionari de post-avaluació (annex VII) en el qual l'alumnat fa una valoració quantitativa sobre el nivell de satisfacció i acceptació de la proposta per part seu.

6. RESULTATS DE L'ESTUDI

Amb aquesta organització de la pràctica es pretén deixar constància del nivell previ a la proposta que presenta el grup i orientar l'aprenentatge cap als elements significatius per a l'alumnat (avaluació inicial); treballar explícitament les competències emocionals i lingüístiques de la pròpia proposta (activitats de desenvolupament); i contrastar l'evolució respecte als resultats de l'avaluació inicial (avaluació final).

És important destacar que en l'avaluació es desglossaran els objectius vinculats al desenvolupament de competències per tal de conèixer el seu grau d'assoliment i altres informacions d'interès. Concretament, es tindran en compte els continguts de vocabulari i de comprensió i expressió oral, en l'àmbit lingüístic; i els aspectes d'introspecció i interacció, específicament els continguts vinculats amb la consciència emocional i la regulació emocional, tots ells detallats en la *Taula 2* de continguts de l'àmbit emocional.

6.1. RESULTATS DE L'AVALUACIÓ INICIAL

En l'aplicació i desenvolupament d'aquestes activitats inicials es van donar conductes i manifestacions cridaneres com el cas d'alumnes que presenten un bon nivell competencial en relació amb els àmbits curriculars, no obstant,

presentaven unes limitacions considerables en l'expressió d'emocions i, inclús, en l'expressió d'idees entorn a aspectes d'aquest àmbit, com en les activitats de descripció d'emocions o en les activitats de descripció de sensacions. D'altra banda, alumnes que mostren unes habilitats socials més desenvolupades i una personalitat més oberta i espontània manifestaven una molt bona predisposició a expressar idees en relació a aquest àmbit, independentment de la correcció de les seues aportacions.

En aquesta línia, un aspecte que representa un element bàsic de la proposta és la multiculturalitat i el multilingüisme i les seues repercussions en aquest tipus d'activitats: en la majoria dels casos, l'alumnat d'origen estranger que ha assolit un nivell funcional de la llengua és capaç de comunicar-se satisfactòriament en la majoria de les activitats quotidianes, però en aquests aspectes el seu nivell lingüístic, especialment en quant al vocabulari i el lèxic, derivava en una limitació significativa per a la participació en les activitats, tant és així que no coneixien molts termes referents als sentiments i les emocions i presentaven dificultats en l'estructuració d'enunciats descriptius o en primera persona.

A continuació es detallaran les informacions més rellevants estretes de les activitats d'avaluació inicial:

1. Registre introspectiu:

D'aquesta activitat es desprenen indicadors (*Taula 3*) d'una baixa consciència emocional, en termes generals, ja que els alumnes, en les tres primeres qüestions, que són les categoritzades com a qüestions de consciència emocional, no presenten una coherència entre elles. Ningun alumne (0%) es mostra en desacord amb l'afirmació de que "sempre saben com se senten", en

canvi, un 18,51% i un 69,23% de l'alumnat afirma no saber per què se sent trist i alegre, respectivament. De la mateixa manera, un 59,25% dels alumnes afirma que no sempre sap com se sent i un 48,14% i un 25,92%, respectivament, no sempre saben per què se senten tristos i alegres.

El segon grup de preguntes (de la 4 a la 9) estan categoritzades com a qüestions de regulació emocional. Sobre aquestes qüestions s'extrauen informacions interessants: pocs alumnes (14,81%) es mostren favorables a expressar les seues emocions i sentiments. El 54,16% afirma que s'han de dissimular les emocions d'amor i el 18,51% de l'alumnat pensa que s'ha d'ocultar la por. A més a més, un 55,55% creu que sempre cal estar alegres. Per últim, una qüestió molt específica i plantejada d'acord amb els conflictes emocionals de l'alumnat manifesta que quasi la totalitat de l'alumnat, un 77,77%, afirma agradar-li el seu país d'origen. D'aquesta qüestió es podria extreure un bon nivell d'autoestima i seguretat en relació amb els orígens, però el més interessant de la qüestió és que en l'espai destinat a que cada alumna/e escriba el seu país d'origen, un 28,57% de l'alumnat que li agrada el seu país de naixement ha posat un país que no és el seu, principalment l'alumnat d'origen africà i d'orient mitjà, entre els quals es troben, majoritàriament, casos de nens/es refugiats/ades per raons de guerra i nens/es que han passat els primers anys de la seua infància en situacions extremadament desfavorables.

A partir de la categorització de les qüestions en consciència intrapersonal (1, 2, 3), expressió emocional (4) i identificació de conductes estereotipades (5, 6, 7), s'han resumit els resultats en la següent taula:

Taula 3.

Síntesi dels resultats.

- Baixa consciència intrapersonal.
- Generalitzada actitud desfavorable a l'expressió emocional.
- Estesa presència d'estereotips relacionats amb la repressió d'emocions.

2. Anomenem les emocions

Tal com es pot veure a la *Figura 2* (a continuació), un 7,4% de l'alumnat ha anomenat correctament més d'un 80% de les emocions manifestades per altres persones. 25,92% dels alumnes han mostrat correcció d'entre el 50% i el 80%. Un 33,33% ha anomenat correctament entre un 30% i un 50% de les emocions. El 18,51% no ha sigut capaç d'anomenar correctament més d'un 30% de les emocions. I un 14,81% ha deixat sense resposta més del 50% de les emocions i la resta de respostes han sigut clarament incorrectes.

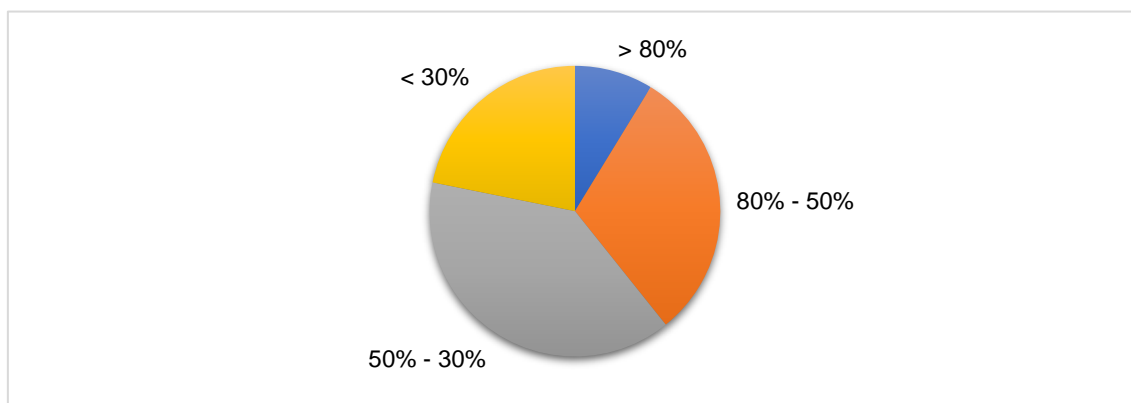


Figura 2. Sectors de respostes segons el percentatge d'encert.

D'aquestes dades podem afirmar que l'alumnat no presenta un domini de les emocions i, per tant, no manifesta una consciència emocional assolida. Tant és així, que es deixa patent que un 66,66% no ha sigut capaç d'anomenar la

meitat de les emocions de forma correcta i una part d'eixe alumnat no ha sigut capaç de donar nom a algunes d'elles.

Sobre els aspectes lingüístics cal destacar que un 55,55% de l'alumnat ha comés, en almenys una ocasió, confusions en l'ús de substantius i adjectius amb verbs, generalment, de forma que en lloc d'anomenar les emocions, fa referència a accions o a descriure com se sent el subjecte. Cal remarcar que l'avaluació d'aquest paràmetre s'ha dut a terme mitjançant l'observació pautaada (apartat 5.4.1), després d'haver identificat una incidència en la confusió continuada d'adjectius i verbs.

3. Què és...?

Aquesta activitat és una clara mostra del nivell maduratiu de l'alumnat i del grau d'estimulació i treball que han tingut sobre els aspectes emocionals (*Figura 3*), ja que solament un 14,81% i un 25,92%, respectivament, han sabut descriure o fer menció d'aspectes que puguen explicar què son les emocions i els sentiments. Certament, es tracta d'una activitat bastant complexa, ja que l'alumnat està recentment iniciat en l'etapa d'operacions concretes -d'acord amb la reconeguda teoria de Piaget (2016)-, però encara no ha adquirit les capacitats necessàries per explicar conceptes abstractes. Però, en tot cas, aquesta activitat és interessant per contrastar les capacitats per definir aquests conceptes i els de felicitat i tristesa. En aquest cas, 59,25% i 62,96%, respectivament, han fet aportacions vàlides per a la definició de felicitat i tristesa, en tant que es tracta d'uns conceptes més concrets i significatius per a ells. No obstant, mostren considerables dificultats d'expressió, vinculats tant a les dimensions lingüístiques com emocionals. Aquest fenomen pot associar-se

a la falta d'estimulació de la reflexió i el feedback sobre les experiències emocionals que, d'una banda, no permet desenvolupar el llenguatge intern del qual tracta Vygotski (citat en Rivière, 1988) i, d'altra banda, no permet assimilar conceptes i donar nom a moltes de les manifestacions fisiològiques de les emocions.

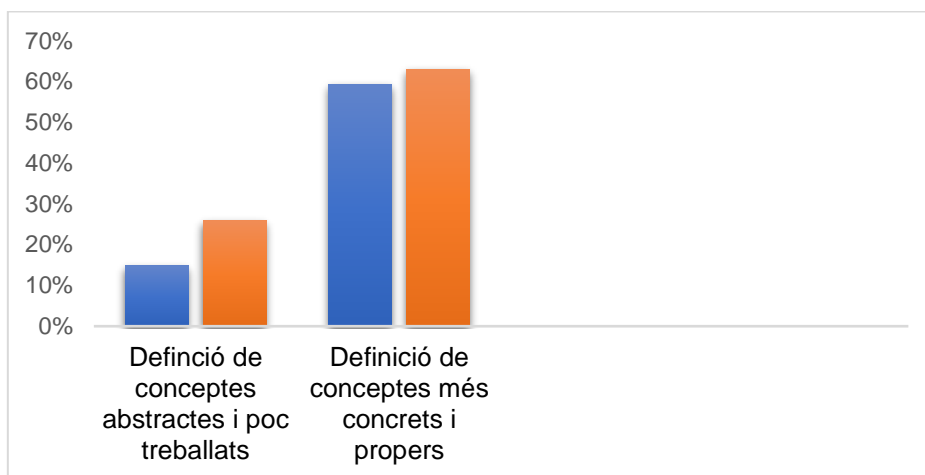


Figura 3. Percentatges de correcció en la definició de conceptes.

Passant als aspectes de la comunicació oral, a partir de la rúbrica d'observació s'ha identificat una participació ben diferenciada segons les personalitats dels alumnes: els/les alumnes més extravertits i amb una tendència habitual a participar en activitats han siguts els que han mostrat una major participació; per contra, aquells habitualment menys participatius han tractat de mantindre's el més al marge possible de les intervencions. No obstant, el nivell de participació no ha sigut proporcional al de correcció en l'expressió oral, ja que en la majoria dels casos s'han observat importants dificultats en l'ús del vocabulari i en la coherència textual de les produccions. Aquest fet pot relacionar-se amb la falta de bagatge lèxic sobre aquest àmbit i la quasi inexistent estimulació de les activitats de consciència i regulació emocional que

originen importants dificultats per comunicar aquests tipus de pensaments de forma oral.

Ara bé, és curiós que dins del grup d'alumnes que no han mostrat una participació alta o activa s'han pogut identificar dos subgrups: en un l'alumnat que ha mostrat una escolta activa i ha manifestat una bona comprensió oral a partir de les aportacions de la resta del grup; i en l'altre l'alumnat que no ha mostrat atenció cap a les aportacions de la resta del grup i, per tant, no han fet treballat la comprensió oral. D'aquesta observació es pot identificar dos tipus de motivacions de no-participació: per timidesa o altres trets de la personalitat - com l'exigu domini dels continguts de l'àmbit- i per deixadesa o desinterès.

4. Què sents quan sents...?

Amb aquesta activitat s'ha pogut deixar constància (*Figura 4*) que les emocions que presenten una major expressivitat per part de qui les experimenta són aquelles que més facilitat presenten per ser identificades per l'alumnat, com pot preveure's obvi. En aquest cas, es tracta de la ira (55,55%), la tristesa (48,14%), la por (40,74%) i l'alegria (48,14%). Però crida l'atenció que les tres primeres són emocions negatives i la quarta positiva, però sense implicacions necessàriament interpersonals. Ací naix la sospita de que l'alumnat mostra reticències o inclús rebuig cap a aquelles emocions que estan vinculades tradicionalment amb l'afecte interpersonal.

D'altra banda, i com és obvi, les emocions menys expressives són aquelles amb major dificultat per ser identificades, entre elles l'amor (25,92%), reforçant la fonamentació de les reticències i el possible rebuig al tractament d'aquestes emocions. A més a més, aquest element presenta una major complexitat que

veurem més endavant. Respecte la sorpresa (25,92%), l'aversió (22,22%) i la vergonya (29,62%) els indicadors manifesten una exigua tendència a ser identificades i expressades, però el més significatiu és la tendència, bastant estesa entre les respostes errades, a confondre-les, potser pel desconeixement dels termes, els desconeixement de les expressions físiques o per la confusió entre els conceptes.

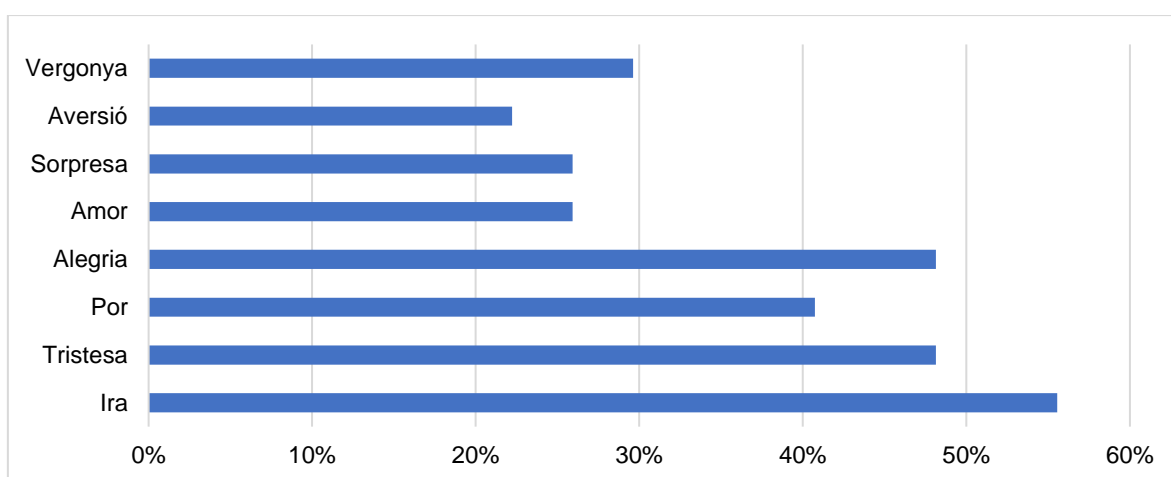


Figura 4. Percentatge d'encerts en la identificació d'emocions.

En quant a les competències de comunicació oral, ha sigut representativa l'actitud generalitzada de negativa a participar mitjançant la producció d'aportacions orals. Tant ha sigut així que al quadern del mestre (registre anecdòtic de les sessions) s'han recollit unes dades significatives que fonamenten aquesta informació: en les 16 primeres intervencions van participar tan sols 5 alumnes diferents (18,51% del total de membres del grup); així mateix, davant de la proposició de qüestions obertes i que indueixen al debat, al llarg d'aquesta sessió la mitja de participacions voluntàries (mesurables a partir de l'alçada del braç o de la mà com a signe de voler participar) ha sigut de 1,3 alumnes per qüestió (29 alumnes en 18 experiències quantificades).

En vista d'aquest resultat, s'ha realitzat una modificació de l'activitat i s'ha plantejat un feedback en grups reduïts, aprofitant els grups de treball habituals - organitzats per taules-. El resultat ha sigut sorprenent perquè tampoc amb aquesta organització s'ha afavorit significativament la participació, de la qual cosa es desprèn la idea de que el motiu, en aquest cas, no és tant la reticència a comunicar en públic, sinó més bé el fet de tractar aspectes emocionals.

Per tal de potenciar la participació i el desenvolupament de l'activitat, s'ha utilitzat una estratègia de mestre-model, on el docent ha iniciat unes aportacions en línia amb l'activitat i s'ha anat dirigint i llançant preguntes a alumnes en concret. A partir d'aquesta variació s'ha incrementat sensiblement la participació, encara que amb una notable falta de seguretat en les intervencions.

Cal fer esment també d'un indicador que s'ha posat de manifest al llarg de totes les experiències d'interacció oral: l'actitud discursiva. Des d'un primer moment, les actituds han mostrat certa inseguretat, per la qual cosa pot entendre's que també ha incrementat la falta d'atenció en la producció discursiva, però han sigut uns patrons continus la falta de claredat en l'expressió amb un to baix i unes actituds posturals antinaturals (mirada baixa, braços rígids i poca gesticulació). Actitud que ha derivat en la producció d'un llenguatge limitat i repetitiu, confusions sintàctiques -ja mencionades anteriorment- i un desordre en l'estructuració de les idees que se pretenien transmetre.

- Resum dels resultats:

Per tal d'exposar els resultats d'una forma més clara, distingirem l'avaluació en l'àmbit lingüístic i l'avaluació en l'àmbit emocional:

Taula 4.

Avaluació inicial / àmbit lingüístic.

Vocabulari	Vocabulari limitat, amb dificultats per anomenar emocions i elements quotidians. Confusions lèxiques continuades.
Comprensió oral	Dificultats importants, en alguns casos, en el manteniment de l'atenció en tasques en què es requereix una escolta activa. Nivell satisfactori, amb dificultats puntuals, per a comprendre idees globals de missatges orals.
Expressió oral	Inseguretat generalitzada davant l'ús d'estratègies d'expressió oral. Dificultats significatives en l'expressió d'idees, sentiments i emocions.

Taula 5.

Avaluació inicial / àmbit emocional.

Consciència emocional	Dificultats per a anomenar les emocions bàsiques. Dificultats per a vincular sensacions fisiològiques amb emocions i sentiments. Confusió entre emocions.
Regulació emocional	Baixa capacitat per a relacionar experiències amb les seves conseqüències emocionals Baixes capacitats per a regular les pròpies emocions. Baix control de la impulsivitat. Escassetat d'estratègies de reflexió introspectiva.

6.2. RESULTATS DE L'AVALUACIÓ FINAL

Com ha quedat descrit a l'apartat 5.4.3, s'ha tractat de plantejar un procés que facilite el treball contrastiu entre el nivell de coneixements i competències prèvies extret de l'avaluació inicial i el nivell de desenvolupament de competències i adquisició de coneixements en el moment de l'avaluació final. Per a la qual cosa, en l'avaluació final s'han aplicat les mateixes proves que en l'avaluació inicial (*rúbrica d'observació; registre introspectiu; anomenem les emocions; què és...?; què sents quan sents...?*), possibilitant la funció contrastiva de l'avaluació. A continuació es defineixen els resultats de forma específica:

1. Registre introspectiu:

A la *Taula 6* es pot apreciar que cap alumne (0%) es mostra en desacord amb l'afirmació de que "saben com se senten", mentre un 70,37% i un 59,25% de l'alumnat afirma saber per què se sent trist i alegre, respectivament. De la mateixa manera, tan sols un 18,51% dels alumnes afirma que no sempre sap com se sent i un 77,77% i un 62,96%, respectivament, 81,48% que sempre saben per què se senten tristos i alegres.

El segon grup de preguntes (de la 4 a la 9) estan categoritzades com a qüestions de regulació emocional. Sobre aquestes qüestions s'extrauen informacions interessants: bastants alumnes (77,77%) es mostren favorables a expressar les seues emocions i sentiments. Sols un alumne (3,7%) afirma que s'han de dissimular les emocions d'amor i dos alumnes (7,4%) pensen que s'ha d'ocultar la por. A més a més, un 62,96% creu que sempre cal estar alegres. Per últim, un 59,25% de l'alumnat afirma agradar-li el seu país d'origen; un

33,33% manifesta que de vegades de sí i d'altres no li agrada; i al 7,4% de l'alumnat no li agrada el seu país d'origen. D'aquesta qüestió, a diferència que a l'avaluació inicial es mostra una major fidelitat al sentiment dels alumnes, donat que ja hi ha un nombre important d'alumnes que afronten la seua negativitat cap als països d'on han hagut de fugir. D'altra banda, tan sols un alumne afirma que li agrada el seu país, però fa referència a un país que no és on va nèixer (rebuig encobert-conflicte intrapersonal).

Per tant, més enllà d'auto-assignar-se un major nivell de consciència o de regulació emocional, el que s'observa és una major coherència entre les pròpies respostes del qüestionari, de la qual cosa es desprèn la creença de que amb el treball intrapersonal i interpersonal s'ha conduït a un desenvolupament de la consciència i la regulació emocional.

Taula 6.

Síntesi dels resultats.

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">- Nivells inicials de consciència intrapersonal.- Generalitzada actitud favorable a l'expressió emocional.- Presència d'estereotips relacionats amb la repressió d'emocions. |
|--|

2. Anomenem les emocions

Un 25,92% de l'alumnat ha anomenat correctament més d'un 80% de les emocions manifestades per altres persones. 51,85% dels alumnes han mostrat correcció d'entre el 50% i el 80%. Un 18,51% ha anomenat correctament entre un 30% i un 50% de les emocions. El 3,7% no ha sigut capaç d'anomenar

correctament més d'un 30% de les emocions. I cap dels alumnes ha deixat sense resposta més del 50% de les emocions.

D'aquestes dades (*Figura 5*) s'evidencia que l'alumnat arriba a sobrepassar en més de les tres quartes parts del grup (77,77%) els casos que presenten una correcció superior al 50%, mentre que tan sols el 22,22% dels alumnes no sobrepassa el 50% de les respostes correctes.

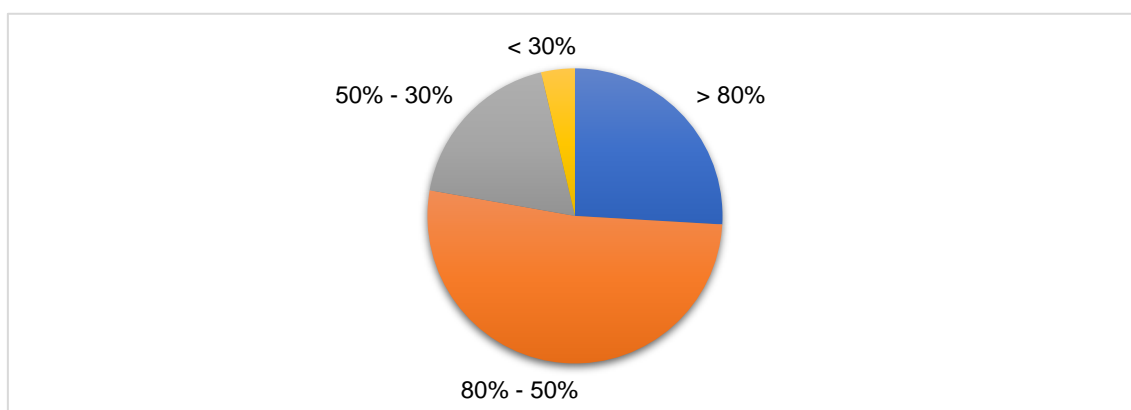


Figura 5. Sectors de respostes segons el percentatge d'encert.

A més a més, es mostra un ús del vocabulari més encertat, ja que el 81,48% de l'alumnat, independentment de la correcció de les respostes, ha emprat la categoria lèxica adequada -substantius, en aquest cas- i, en addició, la correcció lèxica i gramatical ha resultat més que satisfactòria, donat que s'han corregit errades anteriorment habituals, especialment en alumnes de llengua materna distinta al castellà o català, en els quals aquesta millora ha resultat més representativa.

D'aquestes dades s'evidencia que el treball del vocabulari específic de forma aplicada s'assimila de forma ràpida i transcendent a l'àmbit, cosa que constitueix un recurs fonamental per a la identificació d'emocions. Per la qual

cosa, es pot induir que una diferència determinant d'entre aquests resultats i els de l'avaluació inicial rau en el domini del vocabulari, entenent que més que unes dificultats per identificar els trets emocionals es tractava d'una falta de recursos lèxics per a donar-los nom.

3. Què és...?

Un 48,14% i un 59,25%, respectivament, han sabut descriure o fer menció d'aspectes que puguin explicar què són les emocions i els sentiments; d'altra banda, un 88,88% i un 81,48%, respectivament, han fet aportacions vàlides per a la definició de felicitat i tristesa. Tot recollit en la següent gràfica:

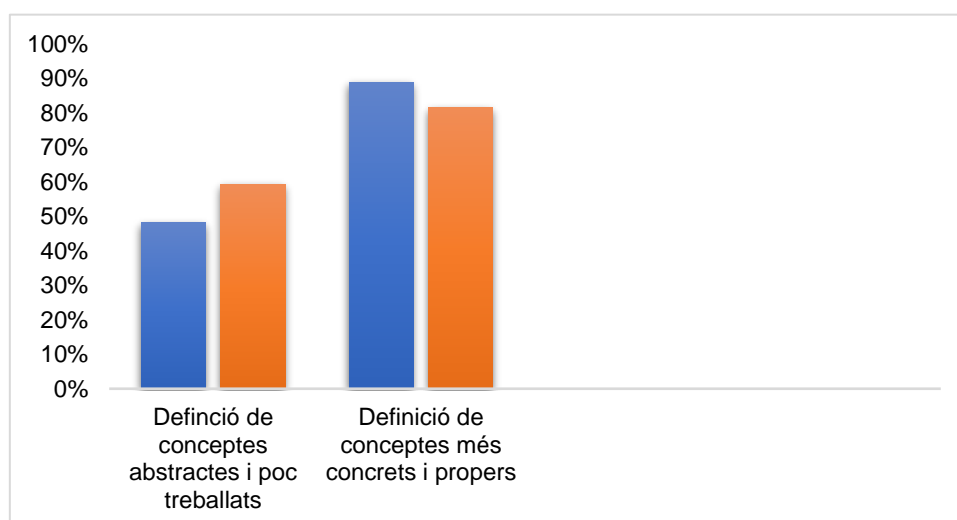


Figura 6. Percentatges de correcció en la definició de conceptes.

Respecte a la comunicació oral, s'ha observat una participació, generalment, activa, però s'han mantingut, encara que en distinta proporció, la diferenciació de la participació entre l'alumnat: d'una banda s'ha mantingut la participació dels alumnes que acostumen a participar en les activitats grupals i a aquest grup s'han sumat alumnes que en l'avaluació inicial s'havien quedat al grup de no-participació; d'altra banda, encara que en el grup d'alumnes que ha evitat la

participació s'ha reduït considerablement, dos o tres alumnes que presenten una personalitat característicament introvertida han seguit tractant de mantindre's al marge de les aportacions, encara que amb una bona comprensió oral cap a les aportacions de la resta del grup, i junt a ells, uns pocs alumnes que no han tractat de no participar mostrant una notable inseguretat en situacions en què han hagut de fer-ho.

En aquest punt cal destacar la directa vinculació entre el tractament d'un concepte i la consegüent familiarització amb ell (coneixement del concepte) amb l'increment de les capacitats per a descriure'l. Es troba en eixa vinculació la diferència entre l'avaluació inicial i la final, de què es desprèn la necessitat d'aproximar a l'alumnat el tractament de conceptes que ja són propers a ells, però que no tenen un treball que els permeta conèixer-los suficientment com per a tractar-los.

De la mateixa manera, s'ha reflectit la implicació del foment de la participació en activitats d'interacció oral amb un desenvolupament positiu cap a la participació en elles. D'aquesta manera es posa de manifest la necessitat de plantejar activitats d'interacció oral que proporcionen a l'alumnat ferramentes per al desenvolupament de les habilitats discursives.

4. Què sents quan sents...?

Amb aquesta experiència s'ha observat (*Figura 7*) un desenvolupament de les competències de consciència emocional, en tant que les respostes, generalment, han presentat una major correcció respecte de l'avaluació inicial: ira, 81,48%; tristesa, 62,96%; por, 51,85; i aversió, 62,96%, sent les considerades emocions negatives. Respecte de les emocions positives: alegria,

88,88%, i amor, 40,74%, observant-se, ací, una variació considerable que serà comentada posteriorment.

D'altra banda, en la mateixa línia en que a l'avaluació inicial, però reduint la proporció, les emocions menys expressives són aquelles amb major dificultat per ser identificades i expressades: sorpresa 70,37%, i vergonya, 66,66%. En aquest cas, la tendència cap a la confusió aquestes emocions s'ha revertit i quasi no s'ha manifestat en l'activitat.

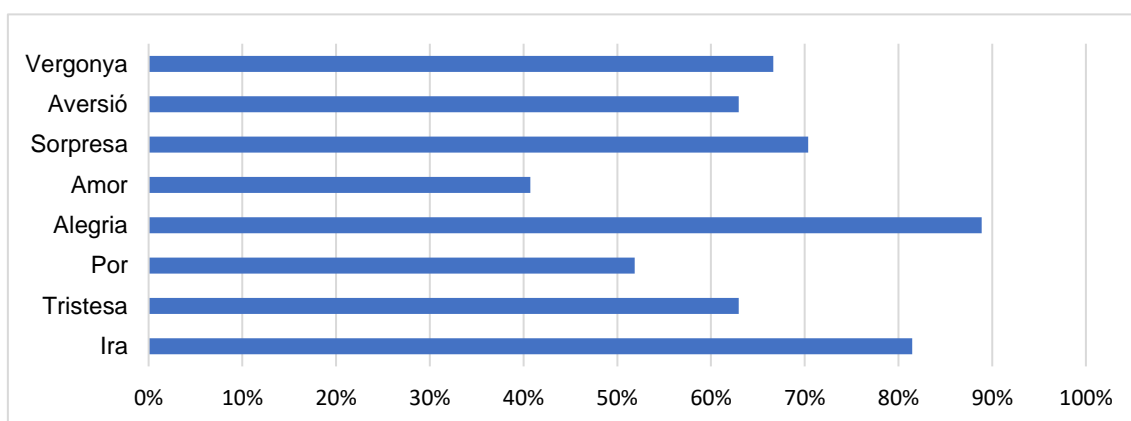


Figura 7. Percentatge d'encerts en la identificació d'emocions.

Pel que fa a la comunicació oral s'han manifestat unes actituds molt favorables a l'expressió oral i, a la vegada, unes actituds molt positives respecte a l'escolta activa i comprensió oral de les produccions orals del grup. Aquest indicador es pot vincular directament amb la motivació i l'interès que ha anat incrementant en l'alumnat des de les primeres experiències de la proposta.

En aquesta ocasió, de la mateixa manera que en l'avaluació inicial, s'han distingit els aspectes lingüístics-comunicatius i els emocionals:

Taula 7.

Avaluació final / àmbit lingüístic.

Vocabulari	Vocabulari ampli, amb facilitat per a anomenar emocions, sentiments i conceptes del mateix àmbit i amb xicotetes dificultats a l'hora d'anomenar elements de l'entorn.
Comprensió oral	Bona actitud davant les activitats d'escolta activa. Bones capacitats per a comprendre idees globals i específiques a partir de missatges orals de la resta del grup.
Expressió oral	Seguretat i predisposició davant l'expressió oral d'idees, sentiments i emocions, encara que amb dificultats en la sintaxi pròpies de l'etapa en què se troben. Nivell satisfactori en la producció oral de missatges coherents.

Taula 8.

Avaluació final / àmbit emocional.

Consciència emocional	Facilitat per a vincular sensacions fisiològiques amb emocions i sentiments. Bones capacitats per a relacionar experiències amb les seves conseqüències emocionals. Facilitat per a descriure sensacions corporals i relacionar-les amb les emocions. Gran interès per conèixer experiències i establir relacions dins dels elements de l'àmbit emocional.
Regulació emocional	Capacitats per a regular les pròpies emocions Cert control dels impulsos. Bona actitud front a les experiències d'expressió d'emocions pròpies com de la resta del grup. Primers nivells d'adquisició de capacitats introspectives.

Del qüestionari de post-avaluació s'ha extret (*Figura 8*):

Un 77,77% manifesta una actitud molt positiva cap a la proposta (més d'un 80% de respostes de valoració positiva); un 22,22% de l'alumnat manifesta una actitud prou positiva cap a la proposta (d'entre un 60% i un 80% de valoracions positives cap a la proposta); mentre que cap alumna/e ha manifestat actituds negatives cap a la proposta.

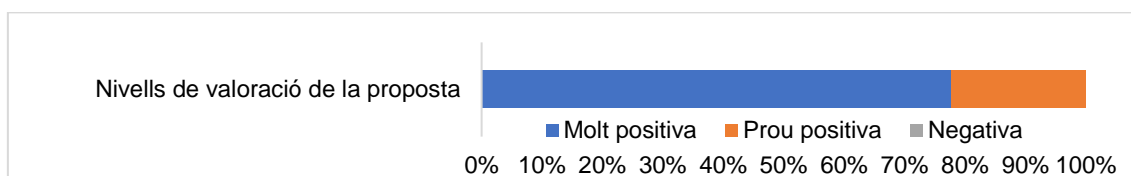


Figura 8. Valoració alumnat / proposta.

És interessant conèixer, també, que les qüestions que han disminuït mínimament les valoracions cap a la proposta han sigut les referents a l'expressió d'emocions i a la comunicació oral en gran grup. Per la qual cosa, es pot vincular el primer aspecte a la falta de naturalitat d'eixe tipus d'experiències i a la concepció social negativa o de debilitat -en part, almenys- que recau sobre l'exposició emocional; mentre que el segon aspecte es relaciona directament amb la falta de treball a les escoles -i extensible a tots els nivells educatius obligatoris- de les habilitats d'expressió oral i discursives, tant necessàries i bàsiques per a estudis superiors i certs llocs de treball.

Evidentment, aquests indicadors deixen de manifest la necessitat de, en primer lloc, donar continuïtat al treball i a l'hàbit de tractar les emocions sense prejudicis i tractant d'eliminar estereotips i, en segons lloc, de plantejar

propostes educatives en què l'oralitat i el discurs en gran grup tinguen gran protagonisme, amb la finalitat de desenvolupar la competències discursiva.

7. VALORACIÓ DEL DESENVOLUPAMENT DE LA PROPOSTA

Mitjançant la metodològica d'investigació en acció (*action research*) s'han anat registrant informacions rellevants extretes del desenvolupament de les activitats programades, de manera que s'han desplegat una sèrie de reflexions que parteixen de l'observació pautada, és a dir, una recollida de resultats de caràcter subjectiu cenyit a unes pautes fixades prèviament a l'acció valorativa.

Aquesta valoració dels resultats s'apropa a l'avaluació competencial que descriu el currículum educatiu a nivell estatal, integrant el caràcter formatiu (decisiones recauen en el docent) i formador (decisiones recauen en el discent).

Al llarg de tot el procés s'ha pogut observar l'evolució de les distintes competències d'interès en l'alumnat, de manera que al llarg d'aquest procés i amb l'aportació representativa i contrastiva de l'avaluació inicial i l'avaluació final s'ha pogut extraure les informacions d'interès:

7.1. ANÀLISI CONTRASTIU

- Notable ampliació del vocabulari i domini dels recursos lèxics.

Encara que amb dificultats puntuals, s'ha apreciat una major capacitat per anomenar elements de l'entorn i elements específics de l'àmbit emocional, com les emocions i els sentiments i mots per definir estats puntuals.

Cal destacar que el vocabulari sobre el qual s'observa notable ampliació es tracta d'un vocabulari específic cenyit als aspectes de l'àmbit emocional que

s'han treballat. Ara bé, encara que es tracte d'un vocabulari específic d'un camp, el que s'evidencia és la relació directa entre tractament d'un tema i el desenvolupament i l'ampliació del lèxic que s'experimenta en eixe àmbit a curt termini. En aquesta proposta, l'ampliació del vocabulari ha suposat un recurs fonamental per a possibilitar el treball d'aquest àmbit i el tractament d'aquest tipus de continguts.

En les primeres activitats de la proposta, gran part del grup mostrava dificultats per a anomenar emocions bàsiques i manifestava un desconeixement del significat de certes emocions, per la qual cosa es presentava un escenari que dificultava el treball de les competències emocionals, donat que no hi havia un nivell de coneixements previs que permetera aquest treball, cosa que denota la inexistència -fins el moment- del tractament de les emocions a l'escola o -almenys- d'un aprenentatge significatiu en aquest camp. Al que s'afegia el desconeixement de molts dels termes de l'àmbit per part de l'alumnat nouvingut o d'incorporació tardana al grup i que presenta unes imitacions lingüístiques significatives.

En canvi, amb el període de treball d'aquesta proposta s'ha experimentat una notable adquisició de vocabulari que ha augmentat el repertori lèxic, de forma que s'ha aconseguit el domini d'un vocabulari bàsic que ha afavorit significativament el treball de les competències emocionals.

En aquest sentit, l'ampliació del vocabulari ha permès conèixer el nom de les emocions i ha possibilitat l'expressió d'experiències emocionals pel simple fet de posseir un vocabulari apte per al desenvolupament d'altres activitats i experiències.

Com s'ha pogut apreciar, el treball del lèxic s'ha dut a terme de forma aplicada i inductiva, mitjançant el treball per tasques i les activitats experiencials, de manera que s'ha tractat de plantejar un aprenentatge lingüístic significatiu. En aquest aspecte cal destacar les actituds que l'alumnat ha presentat cap a les tasques: en un primer moment, el fet d'exposar les seues emocions davant els companys i les companyes els creava inseguretats, ansietat i vergonya, donat que es tractava d'un aspecte que anteriorment no havia sigut tractat d'aquesta manera; però a mesura que es treballaven aspectes emocionals anaven animant-se i mostrant una major participació espontània.

- Millora en l'actitud davant les activitats de comprensió oral i major capacitat d'atenció.

S'ha observat una millora en l'actitud front a les activitats de comprensió oral i una major facilitat per mantindre l'atenció en activitats d'escolta activa i, progressivament, s'ha observat una major capacitat per mantindre l'atenció en espais de temps més duraders. Aquest indicador es pot veure reflectit en les activitats en què, després de realitzar la tasca, s'havia de compartir i posar en comú idees o les pròpies respostes. En aquests espais, podem trobar un gran contrast entre les proves inicials i les finals, factor del qual es desprèn -entre altres motius- la falta d'al·licients per mantindre l'atenció i que al llarg del desenvolupament de les tasques centrals i les proves finals -aparentment- s'ha transmès un major interès cap a aquests espais de posada en comú i, consegüentment, s'ha observat un alumnat molt més atent i amb evidències d'haver comprés les idees globals i, en moltes ocasions, les idees específiques d'allò que han escoltat mitjançant les seues aportacions o respostes a les qüestions llançades. Com es pot observar, no s'han proposat activitats

d'avaluació i valoració quantitativa de la dimensió de comprensió oral, per la qual cosa, no es poden aportar dades quantificades respecte a aquest factor, sinó que la valoració d'aquest ítem s'ha dut a terme de forma qualitativa, mitjançant l'observació pautaada.

- Millora en l'actitud davant l'expressió oral i major nivell competencial en la producció de missatges orals.

Aquest aspecte, de la mateixa manera que en l'evolució del vocabulari, ha presentat una notable variació, però, a diferència que l'anterior, els resultats a nivell grupal no han sigut tan uniformes. Açò pot estar lligat al tipus d'element lingüístic del qual es tracta, ja que l'expressió oral constitueix un conjunt de capacitats discursives -lingüístiques i comunicatives- que, com és evident, presenta una major complexitat en el seu treball i, en conseqüència, el seu desenvolupament.

En les primeres sessions, la major part dels alumnes es mostrava tímid davant les activitats d'expressió oral i en les experiències d'expressió eren habituals les mostres d'inseguretat -to de veu baix, pauses continuades, interrupcions en l'expressió-, l'ús limitat del vocabulari i les dificultats per a transmetre idees senzilles, descriure experiències i compartir opinions; per contra, a mesura que s'avançava en les activitats de desenvolupament es veia una progressió i un major domini sobre aquest elements, sent patent una notable milloria tant en l'actitud cap a l'activitat d'expressió oral com en les habilitats per dur-la a terme, confirmant-se i fent-se visibles en les activitats d'avaluació final, on es tracta d'una activitat que, majoritàriament, els alumnes realitzen de forma natural i espontània, excepte alguns casos particulars, i es tracta d'un discurs més polit, des dels aspectes no lingüístics -to de veu més clar i estable, mirada i

corporalitat més fermes i estables- fins els elements lingüístics, com l'ús d'un llenguatge més ric i variat, un major domini de les estructures sintàctiques - patent en la producció d'oracions amb coherència entre els elements del subjecte i del predicat i la concordança de gènere i nombre entre les estructures lèxiques- i major capacitat per transmetre idees de forma coherent - identificable per l'estructuració de les idees, tractant de sortejar les repeticions-.

En aquest sentit i com s'ha fet evident, el plantejament d'uns objectius respecte de les competències lingüístiques-comunicatives no es limita al desenvolupament mesurable d'aspectes escrits o orals, sinó que també pot fer referència a aspectes d'actitud davant les activitats comunicatives, com en aquest cas. És per açò que s'ha observat una millora considerable entre les actituds de l'alumnat entre el principi i el final de la proposta davant d'activitats d'expressió oral en gran grup. Aquestes activitats provoquen certa inseguretat en els alumnes pel fet d'estar subjectes a la valoració de la resta de companys i del mestre, al que s'afegix la falta d'assoliment de les competències lingüístiques-comunicatives per part d'una gran proporció d'alumnes, però a mesura que s'han anat treballant aspectes lingüístics i comunicatius s'han anat deixant enrere eixes actituds per a donar pas a unes actituds que han anat adquirint una major seguretat i unes majors capacitats discursives. Sobre aquests elements, és important conèixer que es tracta d'un grup que participa regularment en activitats orals per tal de desenvolupar la parla en públic, però, tot i això, el desconeixement dels termes i la falta de familiarització amb el tema en qüestió potser produïren certa timidesa davant l'expressió. És per aquest factor que l'evolució positiva pot vincular-se tant a l'àmbit lingüístic-comunicatiu -augment dels recursos comunicatius- com a l'àmbit emocional, ja que

l'expressió d'emocions i sentiments és un aspecte que no s'ha tractat en anteriors cursos, per la qual cosa -i d'acord amb el que gran part de l'alumnat ha manifestat al qüestionari- es tracta d'uns elements que no acostumen a tractar amb els companys, ni dins ni fora de l'aula, tenint en consideració la creença que transmeten els patrons de transmissió social respecte a l'expressió d'emocions i sentiments que restringeix el seu tractament i incita a reprimir els aspectes afectius.

D'aquesta manera, una major disposició a la participació i un increment de l'interès condueixen inequívocament a un afavoriment del desenvolupament d'estratègies discursives, com la claredat de la parla, l'ús d'un to adequat i un major domini del lèxic i de les estructures sintàctiques. És cert, que l'èxit de la proposta -en general- i el de les activitats -en particular- no es mesura amb uns criteris uniformes per a tot l'alumnat, en tant que existeixen, com s'ha exposat anteriorment, una gran diversitat de ritmes i capacitats, per la qual cosa, quan es parla d'una millora en l'adquisició i aplicació d'estratègies discursives pot fer referència tant a un perfeccionament de la parla dels alumnes amb un nivell lingüístic "ordinari" com a l'ús satisfactori de les estructures morfosintàctiques bàsiques per part de l'alumnat amb limitacions lingüístiques per raons socioculturals. Sobre aquests últims, sent un dels principals factors que s'han tingut en compte per a dissenyar la proposta, es pot exemplificar aquesta millora en la millora en la correcció sintàctica, com l'ús adequat dels substantius o la concordança de gènere i nombre.

- Millora en les capacitats per identificar emocions i comprendre el seu sorgiment.

Amb l'inici de la proposta i tal com és observable amb els resultats de l'avaluació inicial, l'alumnat presentava unes gran dificultats per saber quines emocions sentia i més, si cap, per explicar com se sentia a partir de les sensacions fisiològiques que li provocaven eixes emocions; encara més difícil els resultava, generalment, identificar o intuir les emocions en altres persones. Amb tot açò, l'àmbit emocional constituïa un element amb el qual estaven poc familiaritzats i, a més, sobre el qual mostraven certs trets en les seues actituds estereotipats pels prejudicis transmesos per la societat: no parlar de les seues emocions, evitar mostrar por i amor, mostrar rebuig cap a les converses al voltant de l'amor o tabús lligats a les classes socials. Per la qual cosa, i en base aquestes evidències, es pot determinar que a nivell grupal l'alumnat es troba en l'estadi més baix de consciència emocional. No obstant, amb la introducció d'experiències d'educació emocional s'hi va observar una obertura cap al seu tractament alhora que un increment de la seua motivació cap a aquestes activitats. El resultat d'aquesta evolució s'ha traduït en una notable millora en les actituds de l'alumnat, tant cap al tractament de l'àmbit com en la participació activa en les activitats. D'aquesta potenciació del treball han sorgit uns resultats notablement positius sobre la dimensió de consciència emocional: l'alumnat ha superat les dificultats inicials i ha adquirit/desenvolupat les capacitats necessàries per a identificar les emocions que senten a partir de les seues reaccions físiques i les emocions que experimenten les persones del seu entorn a partir de la seua conducta; a més a més, s'ha aconseguit certa capacitat per vincular les emocions amb els fets o experiències que les provoquen, element que ha permès donar un salt important en el procés i dotar-lo de major transcendència.

Aquesta evolució de les competències emocionals es vincula a l'hàbit diari de l'educació emocional, cosa que, de convertir-se en rutina, ha permès que l'alumnat haja naturalitzat el seu tractament i, més enllà d'una activitat curricular, haja passat a ser considerat una rutina diària. Aquesta naturalització de les activitats emocionals els ha atorgat una major espontaneïtat per part del alumnes, la qual cosa els ha permès començar a trencar estereotips i prejudicis i iniciar un aprenentatge experiencial, on el protagonisme ha recaigut en les aportacions del propi alumnat i en el compartiment de les seues experiències emocionals.

Es pot considerar que el procés ha sigut ràpid, sobretot respecte a l'evolució de les actituds, però també respecte a les habilitats relacionades amb la consciència emocional. Per la qual cosa, cal concloure que el treball de la consciència emocional té una de les seues bases en el treball de les actituds dels alumnes i, d'altra banda, que el treball d'aquesta dimensió ha proporcionat uns resultats positius en un curt termini de temps.

- Regulació emocional.

Al respecte de la regulació emocional, i en la mateixa línia que amb el desenvolupament de la consciència emocional, ha representat un element en el qual l'evolució ha sigut més notòria i àmplia. Com és evident, ambdós àmbits tenen una frontera bastant difuminada en certs aspectes, d'ací la proximitat entre aquests elements que, per tant, en certs punts del seu desenvolupament poden ser considerats l'un conseqüència de l'altre gràcies al caràcter de reciprocitat del seu desenvolupament.

Cenyint l'atenció en aquesta dimensió, a partir de l'observació pautaada de l'avaluació inicial es van extraure un clars indicadors d'impulsivitat amb notables dificultats per canalitzar les emocions negatives i expressar emocions; una quasi inexistent possessió d'estratègies d'introspecció; i unes competències emocionals a nivell interpersonal complicades, sense voluntat de prendre consciència de l'estat emocional -puntual- de la resta de companys i companyes. Amb la mateixa dinàmica que s'ha descrit anteriorment, les propostes d'educació emocional ha repercutit d'una forma molt incisiva en les actituds de l'alumnat de la qual cosa ha derivat la visible evolució en les capacitats de regulació emocional: d'un alumnat que es trobava en l'estadi més baix del desenvolupament de les competències emocionals -justificat per la inexistència d'una educació emocional anterior-, s'ha donat pas a un estadi inicial consolidat.

És a dir, l'alumnat ha adquirit actituds positives a l'expressió i comprensió d'emocions, tant pròpies com d'altra gent del seu entorn; ha adquirit estratègies bàsiques d'introspecció que els permeten buscar experiències amb les quals vincular les emocions que senten; i canalitzar -en un nivell inicial- les emocions negatives i controlar els impulsos.

A partir d'aquests indicadors, es pot afirmar de forma fonamentada que l'alumnat ha desenvolupat les competències emocionals mencionades en un grau en què es pot considerar que han passat d'un estadi primari, sense experiències educatives, fins a un estadi inicial, amb unes eines significatives que els atorguen recursos i possibilitats de seguir aprenent i desenvolupant aquestes competències emocionals i donar una major amplitud al respecte de la resta de les dimensions de l'àmbit.

8. VALORACIÓ DEL TREBALL

Per tal de fer una valoració reflexiva del treball, cal distingir les dues dimensions que ha inclòs la investigació.

8.1. DIMENSIÓ INVESTIGADORA

Tenint en compte la vessant lingüística-comunicativa i la vessant emocional es pot afirmar que el treball ha complit les expectatives fixades des que va ser plantejat:

D'una banda, queda provada la validesa i la completa viabilitat del treball per al desenvolupament de les competències lingüístiques-comunicatives dins d'un aprenentatge globalitzat junt amb el treball d'iniciació en l'àmbit emocional.

Per a afirmar açò cal basar-se en la notable ampliació del vocabulari en aquest àmbit i que, a la seua vegada, ha constituït una ferramenta per a afavorir el desenvolupament d'activitats posteriors, la potenciació de les capacitats d'expressió oral dels alumnes en situacions comunicatives d'interacció i, també, d'exposició d'idees, sentiments i emocions, i l'evolució en les capacitats d'escolta activa i de comprensió oral en experiències d'interacció.

D'altra banda, cal destacar l'eficàcia de la proposta sobre el treball de les competències emocionals, com ha sigut evident en la notable millora en les capacitats per a identificar emocions a partir de les seues manifestacions fisiològiques; el desenvolupament de capacitats que permeten ser conscients de les causes de les emocions prèviament a experimentar-les, podent utilitzar eixe recurs per a gestionar les emocions; i el desenvolupament de capacitats de regulació i control emocional, com un cert domini de la impulsivitat.

D'una manera global, la proposta d'educació emocional pren el seu sentit més ampli quan es tradueix en una ferramenta que permeta a l'alumnat millorar la seua qualitat de vida a partir del benestar emocional. Sent un indicador interpretable, subjectiu i, en última instància, qualitatiu, aquest factor s'ha pogut observar per mitjà de l'afavoriment de la resolució de conflictes dins del grup, en tant que allò que anteriorment constituïa un factor de desequilibri conductual i de disputa ha anat convertint-se en una situació de discussió dialogada -en la major part dels casos- amb la clara intenció d'aportar solucions, per part dels implicats, en moltes ocasions, i per part dels companys aliens al conflicte en la majoria dels casos. Aquest és un clar indicador d'èxit de la proposta, encara que no implique un caràcter definitiu.

Un altre indicador ha sigut l'afrontament dels conflictes emocionals interns. Si abans es mencionava el rebuig cap a la identitat o els propis orígens des d'un sector en concret del grup, a partir del tractament d'eixos temes -tabús i rebutjats per part d'aquest alumnat- s'ha anat obrint la possibilitat de tractar sense prejudicis les converses de procedència social i cultural. Si bé és cert que es tracta d'un tema que pot considerar-se que sobrepassa l'acció educativa escolar, també és cert que l'escola ha de respondre de forma responsable i fonamentada a les inquietuds de l'alumnat i tractar de millorar la seua autoestima. Pot ser per eixe caràcter transcendent a l'escola, s'ha pogut millorar la seua percepció i apropar-se al seu afrontament, però no s'ha aconseguit una naturalització total per part de l'alumnat implicat.

Tal ha sigut la repercussió de certes activitats en l'alumnat que alguna d'elles (*pintem les emocions*) s'ha convertit en una ferramenta puntual d'identificació de problemes afectius en el nucli familiar. En aquest cas, a partir de la

confecció d'un dibuix d'una alumna en què apareixia la seua família junta reunida al parc (annex VIII), cosa que distava de la situació real familiar -família desestructurada amb una ordre d'allunyament entre els seus progenitors- i que va provocar un bloqueig emocional important en l'alumna, va haver de derivar-se a l'especialista de l'Equip d'Assessorament Psicopedagògic (EAP) i, després de ser valorada, es va prendre com un dels símptomes per a iniciar un procés de seguiment psicopedagògic, tant de l'alumna com de la família, amb una posterior derivació als serveis socials municipals.

En línies generals, es pot considerar que la transferència pràctica des de la proposta fins a un marc d'acció espontània de l'alumnat ha sigut satisfactori.

8.2. DIMENSIÓ DIDÀCTICA-PEDAGÒGICA

Com bé s'ha exposat, el germen d'aquest treball és de naturalesa didàctica, motivat per un context escolar que indueix al treball de les emocions i dels sentiments com a un dels eixos de l'educació, ja que des d'aquesta perspectiva educativa és des d'on es poden oferir ferramentes significatives per al benestar social i afectiu de l'alumnat, atenent -directament- unes de les necessitats més urgents d'aquest grup de joves.

És per açò que el treball d'investigació no té un caràcter rigorosament científic - ni molt menys psicològic-, per la qual cosa no centra l'atenció en aquests àmbits, sinó que parteix de fets empírics -d'àmbit didàctic- reforçats per una fonamentació teòrica.

Aquest desplegament teòric-pràctic és la perspectiva que tracta de fomentar aquesta proposta: la funció investigadora de la docència. Aquesta funció trenca la dinàmica tradicional de l'ensenyança, basada en postulats anteriors als quals

se'ls atorga una certesa indiscutible sense donar cabuda a la pròpia indagació i “apropiació” d'eixos models, el qual constituiria, en última instància, el necessitat disseny universal dels aprenentatges, (Ralabate, 2011), el qual permetria plantejar propostes inclusives i adequades per a cada grup classe, tant a nivell col·lectiu com individual.

Al llarg del treball s'han pogut lligar molts dels continguts teòrics amb aspectes pràctics -i a la inversa-, cosa que ha permès adquirir una major globalitat i significativitat a la tasca. Si bé es tractava -en el context en què s'ha dut a terme- d'una proposta poc convencional i nova per a l'alumnat, la seua acollida ha resultat molt positiva, tant a efectes pràctics (resposta en el dia a dia a l'aula davant les activitats) com des d'una perspectiva més reflexiva (qüestionari-valoració de la proposta).

A partir d'aquesta resposta de l'alumnat es poden extraure diverses idees importants en relació a l'adequació de la proposta:

Una d'aquestes idees és la que li dona resposta a l'objectiu 2.1 del treball de forma que s'evidencia que aquesta proposta és completament aplicable en contextos escolars amb alumnat en situacions socials-afectives desfavorables i completament vàlida com a pont d'introducció al treball de les emocions.

Si bé és cert, la proposta té una durada de al voltant de sis setmanes, la qual podria presentar-se com una unitat didàctica *per se* o de forma transversal, com ha sigut en el cas d'aquest treball. D'aquesta manera, el plantejament té un caràcter flexible, podent adequar la seua durada i la seua forma d'aplicació segons les característiques de l'alumnat i de la línia metodològica que se pretenga seguir. Amb tot açò, es pot afirmar que és una proposta adequada a

les característiques de l'alumnat i que, a més a més, ha sigut ben rebuda per la seua part.

D'altra banda, altres idees que se desprenen del desenvolupament d'aquesta proposta és la necessitat de donar continuïtat a aquesta proposta, ja que la valoració de l'alumnat ha sigut molt positiva, però és evident que la pretensió d'un aprenentatge significatiu no pot limitar-se a una proposta aïllada, sinó que ha de mantenir-se mentre se manifeste interès i motivació per part de l'alumnat, per la qual cosa -i siguent el cas-, és convenient obrir pas a una nova línia d'investigació en la qual plantejar la continuïtat del treball de les competències emocionals.

8.3. LIMITACIONS DEL TREBALL

Atenent les característiques de la investigació i del treball, és convenient assenyalar fins a quin nivell de rigor científic s'ha pogut arribar: com s'ha deixat constància anteriorment -i és un dels aspectes que cal tenir present per tal de comprendre i donar-li un major sentit al treball- aquesta empresa naix des de l'àmbit de l'ensenyança activa, és a dir, des de la perspectiva investigadora docent, amb totes les limitacions científiques implícites que ja comporta.

A aquest factor cal afegir un altre de gran importància: l'exigua existència de precedents científics en aquest àmbit d'investigació. Com és notori, es tracta d'un element que està prenent importància en l'educació del segle XXI de forma contundent, ara bé, no es pot afirmar que es tracte d'un camp d'estudi de llarga trajectòria, per la qual cosa, ha resultat un tant complex la contrastació d'aquest estudi amb altres similars.

És important, també, destacar una de les limitacions que han sorgit en el desenvolupament del treball de camp com és la irregularitat en l'assistència de l'alumnat, de forma que no ha interferit de forma negativa en la pròpia realització de les activitats, ni en la veracitat de les dades, sinó que repercuteix en el continu reajustament de les activitats segons el nombre d'alumnes a qui s'haja de dirigir. Ara bé, és cert que es tracta d'un factor previsible, que es contempla en la planificació del treball i que es pot considerar implícit a aquests tipus d'estudis. Per la qual cosa, aquelles activitats que es dirigeixen a un posterior buidatge d'informació han sigut posades en pràctica en sessions de ampla assistència o utilitzant altres espais per completar la realització de certes activitats per la totalitat del grup.

Per tot açò, aquest treball té un caràcter qualitatiu, basat en la reflexió i la valoració docent. Es tracta d'un treball centrat en unes experiències concretes i, encara que no es pretenga generalitzar els resultats obtinguts per convertir-los en norma, es pretén documentar un cas que pot guardar moltes similituds amb molts altres contextos educatius i oferir un punt de partida i una referència a altres docents que tracten d'introduir l'educació emocional i de treballar les competències lingüístiques-comunicatives.

8.5. REFLEXIONS DERIVADES DELS RESULTATS DEL TREBALL

A mode de síntesi, del treball es desprenen les següents evidències:

- L'efectivitat -en base al contrast del nivell de competència inicial i final- d'una proposta globalitzada d'educació emocional en què s'integra el desenvolupament de competències lingüístiques.

- La total viabilitat d'introduir una proposta d'educació emocional en els primers nivells d'Educació Primària i en contextos socioeducatius desfavorables, tenint en compte la inexistència d'un treball previ en l'àmbit emocional.

- La bona acollida de l'alumnat cap a la proposta, especialment l'interès i la motivació que s'ha pogut identificar per part del docent arrel del plantejament dels instruments d'educació emocional.

Aquestes conclusions evidenciades pels resultats de l'estudi condueixen a destacar:

- La importància d'introduir l'educació emocional en tots els espais educatius, tant com a propostes programades i amb un espai lectiu específic, com per mitjà del treball transversal, convertint el tractament de les emocions en un aspecte quotidià i natural a l'aula.

- La necessitat de conscienciar els docents de dita importància de l'educació emocional, incentivant la seua formació en l'àmbit i fomentant actituds creatives i emprenedores per a donar resposta a la necessitat d'introduir propostes d'educació emocional a l'aula.

- I, per últim, la conveniència d'establir institucionalment uns objectius en competència emocional que faciliten el disseny i la posta en pràctica de propostes d'educació emocional.

8.5. FUTURES LÍNIES D'INVESTIGACIÓ

Com és evident, l'estudi no tracta de treure a la llum unes conclusions definitives sobre els subjectes que han participat en ell, sinó que tracta de proporcionar un punt de partida a un aprenentatge continu, que s'inicia -en

aquest cas- en l'àmbit escolar i ha de tenir continuïtat en l'àmbit familiar, inclús després de superar l'educació bàsica i l'etapa obligatòria. Per a qual cosa, la primera finestra que obri aquest treball és el disseny d'una proposta de treball de l'àmbit lingüístic i emocional en un espai temporal més ampli i amb una major continuïtat.

En una altra vessant investigadora, aquest treball obri la porta a ampliar l'estudi integrant nous factors que en aquest treball no s'han pogut atendre, però han tingut una certa manifestació que denota una influència, principalment, sobre el desenvolupament de les competències emocionals: el gènere i el sexe.

D'aquest element sorgeixen distints punts d'interès: d'un costat és interessant conèixer la vinculació del gènere i del sexe amb l'actitud davant l'expressió d'emocions, les capacitats d'introspecció, les estratègies d'atenció i comprensió o les habilitats socials i, en un marc més ampli, la seua vinculació en l'adquisició de rols i el tipus de relacions socials que s'estableixen; d'un altre costat, és d'una importància capital atendre la diversitat sexual mitjançant l'educació emocional, contribuir a la presa de consciència de l'alumnat, naturalitzant i normalitzant la pròpia diversitat, i eliminar estereotips vinculats a raons de gènere i sexe.

Reprenent la vessant investigadora de l'estudi, el treball emocional d'aquesta proposta es centrava en els indicadors de consciència i regulació emocional, no obstant, es tenia en compte que per treballar aquests aspectes era necessari treballar implícitament aspectes d'autonomia emocional, competència social i competències per a la vida i el benestar. Tant ha sigut així, que a més de treballar aquests aspectes s'han observat certs indicadors d'avanços en ells, com la millora de l'autoestima i la capacitat per revertir emocions negatives; el

desenvolupament d'estratègies d'interacció social dirigides a la millora del benestar col·lectiu del grup mitjançant la resolució de conflictes i el desenvolupament d'estratègies comunicatives efectives; i el desenvolupament i ús d'estratègies de mediació. És per açò pel que seria interessant donar amplitud a aquest treball i dissenyar un estudi en què es puguen integrar tots aquests aspectes de les competències emocionals.

9. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- ✓ Ausubel, D. (1983). Teoría del aprendizaje significativo. *Fascículos de CEIF*, (1), 1-10.
- ✓ Bartolomé Pina, M. (1986). La investigación cooperativa. *Educación*, (10), 51-78.
- ✓ Beltran, A. L. (2003). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona, España: Graó.
- ✓ Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona, España: Praxis.
- ✓ Bisquerra, R., i Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, (10), 61-82.
- ✓ Bruner, J. S., & Acción, P. (1984). *Lenguaje*. Madrid, España: Alianza.
- ✓ Carretero, M. (2000). *Constructivismo y educación*. Madrid, España: Editorial Progreso.
- ✓ Carnicero, L. Á. P., & Mayo, I. C. (2015). *La expresión oral en primaria: a propósito de una experiencia práctica en el aula*. *Foro educacional*, (25), 31-52.
- ✓ Cassà, E. i Escoda, N. Les competències emocionals a l'alumnat de Primària. *Grop (Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica)*, 2-4.

- ✓ Catalunya. Decret 119/2015, de 23 de juny, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*. 26 de juny de 2015, núm. 6900, p. 18-19
- ✓ Cornago, A. (2010). SlidShare. Recuperat de <https://es.slideshare.net/anabelcor/emociones-trabajado-de-anabel>
- ✓ Delors, J. (1998). *Los cuatro pilares de la Educación. La Educación encierra un tesoro*. Informe UNESCO. Recuperat de http://www.unesco.org/education/pdf/delors_s.pdf.
- ✓ Espanya. Llei Orgànica 8/2013, de 9 de desembre, per a la Millora de la Qualitat Educativa. *Butlletí Oficial de l'Estat*. Madrid, 10 de desembre de 2013, núm. 295, p. 14.
- ✓ Espanya. Real Decret 126/2014, de 28 de febrer, pel qual s'estableix el currículum bàsic de l'Educació Primària. *Butlletí Oficial de l'Estat*. Madrid, 1 de març de 2014, núm. 52, p. 19353-19354.
- ✓ Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Barcelona, España: Kairós.
- ✓ Gómez, J. (2003). *Educación emocional y lenguaje en la escuela*. Barcelona, España: Octaedro.
- ✓ González, R. A. M. (2007). *La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes*. Ministerio de Educación, (5).
- ✓ Landazabal, M. G., & Mateo, C. M. (2013). *Problemas emocionales y de conducta en la infancia: un instrumento de identificación y prevención temprana*. *Padres y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, (351), 34-40.

- ✓ Pacheco, N. E., i Berrocal, P. F. (2004). *La inteligencia emocional: Métodos de evaluación en el aula*. Revista Iberoamericana de educación, 34 (1), 1-12.
- ✓ Piaget, J., (2016). *Psicología del niño*. (18ª ed.). Madrid, España: Ediciones Morata.
- ✓ Ralabate, P. K. (2011). *Universal design for learning: Meeting the needs of all students*. The ASHA Leader, 16 (10), 14-17.
- ✓ Ramos, C. A. (2015). *Los paradigmas de la investigación científica*. Avances en psicología, 23 (1), 9-17.
- ✓ Rivière, Á. (1988). *La psicología de Vygotsky*. Recuperat de https://scholar.google.com/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=Rivi%C3%A8re%2C+%C3%81.+%281988%29.+La+psicolog%C3%ADa+de+Vygotsky+&btnG=
- ✓ Stenhouse, L. (1998). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- ✓ Vygotski, L. (2010). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona, España: Paidós Ibérica.

ANNEXOS

ANNEX I

Registre introspectiu.

	No, mai	De vegades sí, d'altres no	Sí, sempre	¿Què opines?
Sé com m'hi sent				
Sé perquè m'hi sent trist				
Sé per què m'hi sent alegre				
M'agrada parlar de les meues emocions amb altres persones				
Enfadar-se és dolent				
Dequem dissimular l'amor				
No dequem mostrar por				
Hem d'estar sempre contents				
Vaig nàixer a i m'agrada.				

ANNEX II

Fitxa: "Anomenem les emocions".

- Quina emoció creus que sent cadascuna de les persones de les imatges? Escriu-la.



Nota: adaptat de Cornago (2010).

ANNEX III

Fitxa: "Què és...?"

Què són les emocions?

.....

.....

.....

.....

Què són els sentiments?

.....

.....

.....

.....

Què és la tristesa?

.....

.....

.....

.....

Què és l'alegria?

.....

.....

.....

.....

Fes un dibuix on podem veure aquests elements:



ANNEX IV

Fitxa: "Què sents quan sents...?"

Què sents quan sents...?	
Ira
Tristesa
Por
Aversió
Alegria
Amor
Sorpresa
Vergonya

ANNEX V

Rúbrica d'observació.

	0-3	3-5	5-7	7-10
Manifesta les seues emocions				
Discrimina i anomena les pròpies emocions				
És capaç d'identificar o descriure les sensacions corporals provocades per les emocions que sent				
Discrimina entre emocions positives i emocions negatives				
És capaç de distingir entre emocions positives i negatives				
Vincula les emocions als fets que les ocasionen				
És capaç de plantejar estratègies per revertir les emocions negatives				
Identifica les emocions en altres persones				
És conscient de que la seua conducta pot generar emocions en altres persones				

ANNEX VII

Qüestionari d'avaluació de la proposta.

M'ha agradat...	Gens	Poc	Bastant	Molt
Investigar sobre les emocions.				
Conèixer d'on sorgeixen les emocions.				
Expressar les meues emocions.				
Pensar sobre les meues emocions.				
Ajudar a resoldre problemes meus i dels meus companys i companyes.				

ANNEX VIII

Exemple d'instrument d'identificació de conflictes emocionals.

