



**Universitat de les
Illes Balears**

Facultat d'Educació

Memòria del Treball de Fi de Grau

Resiliència:

Què és i què pot aportar a l'educació primària en la situació generada pel covid19. Quin paper hi té l'educació emocional?

Daniel Calafat Rogers

Grau d'Educació Primària

Any acadèmic 2019-20

DNI de l'alumne: 44327910x

Treball tutelat per Dra. María Teresa Adame Obrador

Departament de Pedagogia Aplicada i Psicologia de l'Educació

S'autoritza la Universitat a incloure aquest treball en el Repositori Institucional per a la seva consulta en accés obert i difusió en línia, amb finalitats exclusivament acadèmiques i d'investigació	Autor		Tutor	
	Sí	No	Sí	No
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Paraules clau del treball: Resiliència, educació emocional, apoderament, legislació, COVID-19.

Resum

La resiliència és una paraula molt utilitzada a l'actualitat encara que no sempre fa referència a la mateixa situació. Es tracta d'un terme molt pertinent i necessari per a l'educació, aquesta s'enfronta a reptes generats d'una banda per la pròpia evolució de la societat, amb canvis com la globalització econòmica i la innovació tecnològica. Per altra banda situacions sobrevingudes com la pandèmia del COVID-19, aquesta du associades unes conseqüències que es poden traduir en la necessitat de fer un procés de resiliència. Aquest procés no sempre es pot dur a terme si manquen les condicions necessàries. L'educació emocional pot esdevenir una manera de crear aquestes condicions. Aquest tipus d'educació té com objectiu el benestar de les persones i es considera una innovació educativa. En aquests moments ens fa falta innovar i apoderar la comunitat educativa en el seu conjunt. Serà un benefici social i permetrà afrontar els reptes que vindran.

Paraules clau del treball: Resiliència, educació emocional, apoderament, legislació, COVID-19.

Abstract

At the present time resilience is a topical of interest although not always is used in the same meaning. For education it is an important and necessary concept. Because of education confront challenges. On one hand, the evolution of society like economic globalisation and technological innovation. On the other hand, unexpected situations like the COVID-19 pandemic which has several consequences and a resilience process is needed. This process not always is possible due to lack of conditions. Social and emotional education can become a way to create these conditions. This education aims at the people well-being and is considered an educational innovation. Nowadays, we must innovate and empower educational community. It will be a social benefit and will allow us to face the challenges that will come.

Keywords: Resilience, emotional education, empowerment, legislation, COVID-19.

ÍNDEX

1. Justificació	Pàg. 4
2. Objectius	Pàg. 5
3. Disseny metodològic	Pàg. 6
4. El Concepte de resiliència	Pàg. 6
4.1 Un canvi de paradigma	Pàg. 7
4.2 La resiliència posterior al trauma	Pàg. 8
4.3 Models de resiliència	Pàg. 10
5. Intel·ligència emocional	Pàg. 15
6. Educació emocional: Teories, concepte i definició	Pàg. 17
6.1 Què és una emoció?	Pàg. 19
6.2 La competència emocional	Pàg. 20
6.3 Programes d'educació emocional	Pàg. 23
7. Vinculació entre resiliència i educació emocional	Pàg. 29
8. Anàlisi de la legislació vigent	Pàg. 32
9. Anàlisi Covid-19	Pàg. 36
10. Conclusió.....	Pàg. 41
11. Referències bibliogràfiques	Pàg. 44
12. Annexos	Pàg. 49

1. Justificació.

Vaig sentir el terme resiliència per primera vegada cursant l'assignatura d'Educació Inclusiva. La mestra que impartia l'assignatura feia feina a un centre específic amb alumnes NESE. Un dels debats generats a l'assignatura era si la plena inclusió d'aquests alumnes seria o no possible. Ella argumentava que les famílies tenien que desenvolupar la resiliència per canviar la imatge que tenien dels seus fills/es, de discapacitat a diversitat de capacitats. Aquest argument em va semblar molt interessant, i el focus en desenvolupar les possibilitats, en l'apoderament, necessari per a tota la comunitat educativa.

Les pràctiques en una escola pública en la que gran part de l'alumnat té risc d'exclusió social per diverses circumstàncies; l'experiència de compartir amb els mestres de dita escola el seu dia a dia i veure la importància que té en la seva tasca educativa la vessant emocional, el sentit de comunitat i de responsabilitat col·lectiva per al benestar i el progrés de tots i totes, em va impactar. Per aquelles dades vaig llegir "*Los patitos feos. La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida*" (Cyrułnik, B. 2001). Des de llavors, tot el que trobava sobre aquest autor ho llegia, i hem generava preguntes, el desig d'aprofundir-hi i saber-ne més.

Una de les preguntes que m'he fet sovint és: Té sentit pensar que la resiliència pot ser útil per a l'escola (comunitat educativa)? La recerca sobre resiliència ha anat, de l'observació de la supervivència al trauma a demanar-se el per què d'aquesta supervivència; per arribar al com es produeix, i al si es pot desenvolupar la capacitat de resiliència o certes habilitats que ajuden a la persona a tenir una vida després d'un trauma, així com el paper de l'entorn i la prevenció.

A una xerrada sobre creativitat, un dels pilars de la resiliència (Wolin i Wolin, 1993), Sir Ken Robinson fa la reflexió següent: els infants que ara neixen, es desconeix quines feines duran a terme a la seva vida adulta, perquè aquestes encara no s'han creat. (Robinson, 2006) Amb aquesta incertesa s'ha de desenvolupar el procés educatiu a les escoles, com recull el *Decret 32/2014, de 18 de juliol, pel qual s'estableix el Currículum de l'Educació Primària a les Illes Balears, a la pàgina 4 "Els reptes dels canvis tecnològics i socials als quals ens enfrontem..."*

Durant l'elaboració d'aquest treball varen succeir uns fets que m'obligaren a canviar l'enfocament inicial, que volia ser confrontar el resultat de la recerca teòrica amb la realitat

viscuda a un centre escolar concret i fer una proposta didàctica. La pandèmia de coronavirus SARS-CoV-2, anomenat Covid19 per la OMS, i l'estat d'alarma decretat a Espanya el 14 de març del 2020 amb la conseqüència immediata d'un confinament inicial de 15 dies per a tota la població excepte els considerats serveis essencials.

La vida de tots nosaltres va canviar sobtadament, amb conseqüències immediates i d'altres que esdevindran. Respecte a la situació social i educativa de les Illes Balears, amb els reptes educatius i socials dels que parlen molts experts i que s'esmenten en el Decret 32/2014, aquests reptes no són futurs sinó presents en el nostre dia a dia, ja son aquí. M'interessa saber els efectes socials, educatius i emocionals del confinament en alumnes, famílies i mestres. Quin paper té la resiliència envers aquests efectes? En aquest treball de fi de grau vull aportar una revisió teòrica sobre el concepte de resiliència i el seu vincle amb l'educació emocional. Es pot aprendre la resiliència? Hi ha experiències educatives de les que puguem aprendre?

2. Objectius.

➤ Generals:

- Aprofundir en diverses investigacions i experiències educatives sobre la resiliència com a capacitat d'apoderament psicològic i social.

➤ Específics:

- Definir, contextualitzar i establir els àmbits d'aplicació del terme resiliència.
- Definir i contextualitzar l'educació emocional.
- Fer recerca i exposar diferents programes de resiliència i educació emocional, d'aplicació pràctica social i educativa.
- Analitzar la vinculació entre resiliència i educació emocional.
- Revisar la legislació educativa de les Illes Balears i analitzar la seva vinculació amb els termes definits i contextualitzats.
- Analitzar i valorar la situació social i educativa generada pel COVID-19 i la seva vinculació amb les teories i programes educatius objecte d'aquest treball.

3. Disseny metodològic.

Treball de revisió bibliogràfica mitjançant la consulta de fonts d'informació general i especialitzada. Recerca de llibres, articles i recursos online on es tracti el terme i identificació dels autors i les investigacions més rellevants. Revisió de la legislació i anàlisi de la seva vinculació amb el tema. Anàlisi i exposició de l'aplicació pràctica del tema amb la situació social i educativa actual.

Quadre del seguiment de les referències en el que es basa el treball a l'Annex 1.

4. El concepte de resiliència.

El terme prové de la paraula anglesa “resilience”, amb origen etimològic del llatí en el verb “resilire”, que significa rebotar, tornar enrere. (RAE, 2020) Començà a utilitzar-se a la Física i a l'Enginyeria de Materials per simbolitzar l'elasticitat d'un material enfront una força exterior recobrant la seva extensió o forma original quan s'atura dita pressió. D'aquestes ciències es produí el préstec lingüístic cap a les ciències socials. (Barranco, 2009; Vanistendael, 2018)

És un concepte que també s'utilitza a l'Ecologia i les Ciències ambientals, com la capacitat que té un ecosistema per retornar a la mateixa composició específica i a l'estat normal un cop hi ha tingut lloc una pertorbació. En aquest àmbit la resiliència té molt a veure amb la capacitat de regeneració de les poblacions. (Barranco, 2009)

En les ciències socials s'entén com a l'assoliment d'un bon desenvolupament o qualitat de vida malgrat viure situacions adverses, es diferencia entre:

- Resiliència individual: superar les adversitats i aprendre d'aquestes.
- Resiliència familiar: possibilita (satisfent les necessitats i desenvolupament individual) que cadascun dels seus membres assoleixi resiliència individual mantenint a la vegada la unitat del grup familiar.
- Resiliència comunitària: superació de situacions adverses d'emergència climàtica, social, desastres naturals, etcètera mitjançant l'esforç i la cohesió col·lectiva. (Barranco, 2009)

Quan la psicologia començà a utilitzar aquest terme, la paraula anglesa es va adaptar a les diferents llengües que no tenien una paraula pròpia que reflectís la realitat de la resiliència.

Aquest préstec lingüístic podria donar lloc a un conflicte o malentès, que investigadors i testimonis parlessin de diferents realitats utilitzant la mateixa paraula. (Vanistendael, 2018)

En paraules del mateix autor:

“No resulta fácil reconocer una realidad para la cual su lengua materna no tiene una palabra que la refleje. Sin embargo, bastan una pequeña introducción y un ejemplo que le hable a todos, como el testimonio del diario de Ana Frank o la vida de Nelson Mandela, para que el público entienda esta realidad de la resiliencia y la reconozca en su propia experiencia...demuestra que no se trata de un fenómeno efímero.”

(Vanistendael, 2018, pàg. 26)

Respecte al préstec de les ciències naturals a les ciències socials Vanistendael (2018) ens adverteix:

“... ¡cuidado! La realidad física de la resiliencia se presenta como un resurgimiento, mientras que la realidad humana de la resiliencia se manifiesta como un crecimiento a través de las dificultades, hacia una nueva realidad que integra y supera el pasado. Esta última posibilidad no justifica, de ninguna manera, el maltrato ni minimiza los esfuerzos necesarios para la prevención.”

(Vanistendael, 2018, pàg. 26)

4.1 Un canvi de paradigma.

La publicació del treball de les psicòlogues nord-americanes Emmy Werner i Ruth Smith el 1982 va fer que el concepte de resiliència s'apliqués al camp de la sociopsicologia. Aquest es va iniciar el 1955, sobre nins i joves dels barris més desfavorits de Kauai (Hawai), exposats a nombroses dificultats dins el nucli familiar. A l'estudi longitudinal, desenvolupat durant 30 anys, es va observar que molts varen tenir dificultats en el desenvolupament de la seva vida, delinqüència, trastorns psiquiàtrics...No obstant, observaren que un terç dels subjectes tingueren un bon desenvolupament i capacitat de superar els problemes.

L'estudi va tractar d'establir quins factors varen intervenir en el bon desenvolupament, es el que Werner va anomenà “factores de resiliència”. Va concloure que malgrat les primeres experiències de vida negatives per a l'infant, la resiliència es podia donar en qualsevol moment i que aquesta estava formada per:

- La capacitat de la persona de protegir-se de la situació adversa.
- La capacitat de generar una conducta positiva malgrat l'experiència.

Werner també va concloure que els nins que havien tingut un bon desenvolupament tenien quelcom en comú: tots tenien al menys una figura de vincle que els acceptava incondicionalment, independentment de les seves característiques físiques, intel·ligència o temperament. (Barranco, 2009; Henderson i Milstein, 2003)

Fins aquell moment el paradigma imperant es fonamentava en el risc. Es va canviar la concepció de “nins invencibles” centrada en l’aspecte genètic, que la mateixa Werner acceptava i va reconèixer com errònia posteriorment. Les seves conclusions afavoriren que es comencés a donar importància a l’entorn i que s’investigués a les persones que superaven les adversitats.

4.2 La resiliència posterior al trauma.

Fins al segle XIX no es parlava de trauma psicològic. A l’Europa del segle XX es varen produir una sèrie de successos traumàtics, les dues guerres mundials, l’holocaust i els camps de concentració. Els efectes del trauma psicològic en els supervivents dels camps i la possibilitat de superació d’aquest creant-se una nova vida, és inici de l’obra extensa en investigació del psiquiatra, psicoanalista i neuròleg, Boris Cyrulnik. Ell mateix va viure aquesta experiència, quedant orfe escapà amb altres presoners d’un camp de concentració nazi a l’edat de 6 anys, passant a dependre dels serveis socials francesos, vivint en centres i famílies d’acollida. (Cyrulnik, 2001)

Per Cyrulnik (2001) un estudi de resiliència ha de tenir en compte tres vessants:

- La primera són els recursos interns de la persona, que s’adquireixen als primers anys de vida i conformen el temperament. Aquests conformen unes guies de desenvolupament i indueixen la manera de reaccionar de la persona enfront les agressions.
- La segona és com es forma el trauma. El primer cop, ferida o absència es una agressió (ambdós, cop i ferida poden ser físics o emocionals). Segons la significació (el record continu, reviure el succés) que tingui en la història personal de la persona ferida, que se li doni (permetent el relat, l’acceptació d’aquest, etc.) en el seu context familiar i social, es convertirà en un segon cop del que la persona no es pot refer, provocant un trauma.

- La tercera és la possibilitat de tornar a viure els afectes, la paraula i l'activitat. Si l'entorn i/o la societat així ho disposa, es converteixen en guies de resiliència per superar el trauma.

Com hem vist, per què es produeixi o no el trauma, l'elaboració o relat que la persona fa del succés junt amb la possibilitat de fer-ho, que li atorga l'entorn, és cabdal. No obstant, també l'edat de la persona en el moment que rep l'agressió variarà l'efecte traumatitzant de la mateixa. Quelcom que qualsevol persona, grup o institució, que tingui com a objectiu afavorir la resiliència, ha de tenir en compte. Aquesta significació del succés dolorós depèn de la construcció de l'aparell psíquic:

- Un nadó pateix el sofriment de la mare perquè comparteix el seu món sensorial, però no sofreix les causes del sofriment de la mare.
- Un infant entre 2 i 5 anys d'edat, sofreix amb tot el relacionat amb la separació i la pèrdua afectiva. Els efectes del trauma es manifesten amb comportaments regressius, pèrdua d'aprenentatges i por a tot el que desconeix.
- En la edat escolar que correspondria a primària, la personalització es més avançada, per exemple es compren el sofriment dels pares i les seves causes. Si es produeix abans dels 7 o 8 anys i no s'ha adquirit la noció de temps i la representació mitjançant la paraula, no es podrà construir el relat o representació del que ha succeït. El trauma es manifestarà en tot tipus d'adaptacions, que poden protegir o perjudicar a l'infant.
- A l'adolescència, amb la socialització, es pot sofrir amb les causes del que succeeix, per exemple a la mare, i també amb el seu sofriment.

(Cyrulnik, 2001)

Quan parlem de la resiliència que permet superar el trauma no es tracta d'una característica o d'una capacitat de la persona, és un procés. En paraules de Cyrulnik (2001):

...un devenir del niño que, a fuerza de actos y de palabras, inscribe su desarrollo en un medio y escribe su historia en una cultura.

Todos los que han tenido que superar una gran prueba describían siempre los mismos factores de resiliencia.

...se indica siempre el encuentro con una persona significativa...la posibilidad de la reanudación del vínculo social permite reorganizar la imagen que el herido se hace de sí mismo.

Dibujar, jugar, hacer reír a los demás...Vivir en una cultura en la que se pueda dar sentido a lo que nos ha ocurrido: organizar la propia historia, comprender y dar...

(Cyrulnik, 2001, pàg. 214)

4.3 Models de resiliència.

Amb el canvi de paradigma posterior a treballs d'investigació com el de Werner i Smith (Barranco, 2009), una segona generació d'investigadors desenvolupà una mirada ecològica, que entén la resiliència com un procés dinàmic en el que interactuen subjectes i ambients. (Barranco, 2009)

Edith Grotberg va crear un model per identificar el potencial de resiliència en nins i adolescents. (Munist, Santos, Kotliarenco, Suárez, Infante i Grotberg, 1998; Muñoz i De Pedro, 2005; Barranco, 2009)

TENGO

- Personas alrededor en quienes confío y quienes me quieren incondicionalmente.
- Personas que me ponen límites para que aprenda a evitar peligros o problemas.
- Personas que me muestran por medio de su conducta la manera correcta de proceder.
- Personas que quieren que aprenda a desenvolverme solo.
- Personas que me ayudan cuando estoy enfermo o en peligro o cuando necesito aprender.

SOY

- Una persona por la que los otros sienten aprecio y cariño.
- Feliz cuando hago algo bueno para los demás y les demuestro mi afecto.
- Respetuoso de mí mismo y del prójimo.
- Capaz de aprender lo que mis maestros me enseñan.
- Agradable y comunicativo con mis familiares y vecinos.

ESTOY

- Dispuesto a responsabilizarme de mis actos.
- Seguro de que todo saldrá bien.
- Triste, lo reconozco y lo expreso con la seguridad de encontrar apoyo.
- Rodeado de compañeros que me aprecian.

PUEDO

- Hablar sobre cosas que me asustan o me inquietan.
- Buscar la manera de resolver mis problemas.
- Controlarme cuando tengo ganas de hacer algo peligroso o que no está bien.
- Buscar el momento apropiado para hablar con alguien o para actuar.
- Encontrar a alguien que me ayude cuando lo necesito.
- Equivocarme y hacer travesuras sin perder el afecto de mis padres.
- Sentir afecto y expresarlo. (Grotberg, 1998, pàg. 23)

Grotberg (1998) es va inspirar en els factors protectors, anomenats de resiliència, identificats als estudis de Werner i Smith publicats el 1982 i als de Michael Rutter publicats el 1985 (Mateu, Garcia, Gil y Caballer, 2009-2010). La verbalització “Yo tengo” fa referència a l’entorn social del nin i al suport que aquest li pot donar, per afavorir el desenvolupament de les seves fortaleces internes: “Yo soy” i “Yo estoy”. Les habilitats socials adquirides mitjançant el suport de l’entorn es verbalitzen en el “Yo puedo” (Muñoz y De Pedro, 2005; Barranco, 2009)

Mandala de la resiliència

El model dissenyat per Sybil i Steven Wolin el 1993, fa referència a les qualitats individuals de les persones resilientes, que ells denominen “pilars de la resiliència”. (Barranco, 2009; Mateu, García, Gil, Caballer, 2010) Els autors utilitzaren aquest símbol degut a que els indis *Navajos* ho relacionen amb la cura de malalties i al retorn de la persona a l’harmonia interior. (Wolin i Wolin,1999)



Figura 1: Mandala de la resiliència, Wolin i Wolin (1993). Extret de Project Resilience (1999).

Els autors representen a la figura els set pilars de la resiliència per mantenir la persona, representada al centre del mandala amb la paraula “Self”, estable i preparada per superar els entrebancs de la vida.

- Introspecció (*Insight*): Fa referència a tenir consciència dels nostres pensaments, emocions i actes, per poder tenir la capacitat de reflexió i presa de decisions, respectant les nostres fortaleses i limitacions.
- Independència (*Independence*): És la capacitat de la persona per establir límits entre ella mateixa i el seu entorn proper, podent mantenir una distància física i emocional però sense arribar a aïllar-se.
- Capacitat per relacionar-se (*Relationships*): És l’habilitat d’encaixar de manera afectiva amb altres persones, utilitzant qualitats com l’empatia o les habilitats socials, de manera satisfactòria.
- Iniciativa (*Initiative*): La voluntat de posar-se a prova i assolir de manera gradual, la capacitat de fer-se càrrec dels propis problemes i tenir control sobre aquests.
- Humor (*Humor*): És un estat afectiu temporal que ajuda a veure la part còmica en una tragèdia, permet afrontar els obstacles i superar-los.
- Creativitat (*Creativity*): És la capacitat de crear ordre, bellesa i finalitat a partir d’un caos o desordre físic, mental i emocional.
- Moralitat (*Morality*): L’aptitud de compromís d’acord amb els valors socials i amb la capacitat de distingir entre el que està bé i el que no ho està. (Mateu, Garcia, Gil i Caballer, 2010)

La caseta de Vanistendael

Per a l'autor del model, la resiliència és una construcció complexa, difícil d'explicar i que pot semblar quelcom diferent del que realment és.

La casita fue diseñada en Santiago de Chile para hacer frente a un desafío de comunicación sobre la resiliencia durante un taller para psicólogos, trabajadores sociales y educadores del “Hogar de Cristo” que tiene una experiencia social y educativa amplia en Chile. ¿Cómo representar de manera sencilla y comprensible algunos factores de resiliencia, no como entidades aisladas, ni tampoco como un checklist automático, sino como un conjunto humano, coherente y flexible, necesario para una acción sobre el terreno? (Vanistendael, 2018, p. 20)

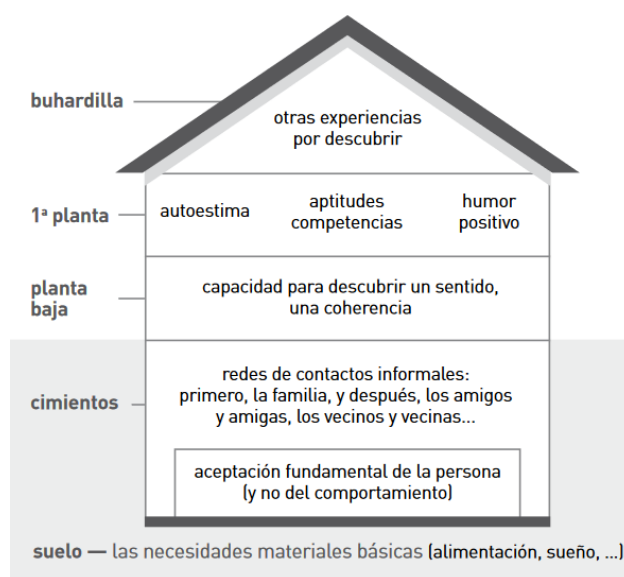


Figura 2: La casita de Vanistendael (2018, p. 24)

Cada factor de resiliencia se representa por una habitación de la casita, la cual simboliza la coherencia del conjunto de estos factores. La ubicación de las habitaciones también permite introducir cierto orden de prioridad en los factores de resiliencia, pero de manera flexible y abierta a los cambios, dependiendo de las realidades sobre el terreno.

(Vanistendael, 2018, p. 20)

- En primer lloc trobem el sòl sobre el que es construirà la casa: les necessitats materials elementals o de subsistència (descans, aliment, manteniment de la salut...)

- En segon lloc trobem els ciments amb els que es fixa la casa al sòl i s'afavoreix l'estabilitat de la mateixa, aquests són la xarxa de relacions socials i en el centre d'aquestes es situa l'acceptació profunda de la persona (que no del seu comportament). Aquesta no és unilateral, el nin també ha de consentir que se l'accepti.
- En tercer lloc trobem la planta baixa que (sent el lloc on es desenvolupa la vida en comú d'una família) és la capacitat de trobar el sentit a la vida, descobrir-lo no es una activitat individual, pot ser activat per els adults afavorint el diàleg amb els altres éssers vius i amb l'entorn material.
- En quart lloc trobem el primer pis, amb tres estances: la autoestima, les competències i aptituds, i l'humor. Estan en estreta relació de la mateixa manera que dins una casa les estances estan comunicades.
- En darrer lloc trobem l'altell, on hi ha l'obertura a altres experiències per descobrir.

Aquesta proposta pot aplicar-se a la resiliència d'un nin, d'una família, d'una comunitat. També pot servir per trobar punts forts i febles. Les diferents estances representen un lloc d'intervenció per les persones que poden ajudar a construir i mantenir la resiliència de la persona. (Barranco, 2009) No és una estructura rígida en el sentit que no es pot dir quines accions realitzar a cada estància de la caseta degut a que els contextos, problemes i cultures són molt diferents i variats (Muñoz i De Pedro, 2005)

Els tres models presentats tenen en comú la importància de l'entorn social per la construcció de la resiliència, el vincle amb una figura significativa (perquè forma part d'aquest entorn social) i el desenvolupament de característiques personals, que afavoriran el manteniment de la resiliència enfront les adversitats que haurem d'afrontar en la vida.

El model de Wolin i Wolin (1993) és dels tres, el que col·loca les qualitats individuals com a cabdals per l'equilibri de la persona capaç d'enfrontar les adversitats. En aquest sentit Seligman (2012, citat per Belykh, 2017) pensa que les fortaleces personals són les eines per construir la resiliència. (Belykh, 2017) Al seu discurs inaugural com a president de APA (American Psychological Association), va dir "Los psicólogos deberían estudiar lo que hace que la gente feliz sea feliz". (Bisquerra, 2011; Belykh, 2017) Les fortaleces de les que parlava Seligman formen part del que es considera intel·ligència emocional. Quina significació té aquesta intel·ligència? Quin paper juga en la construcció de la resiliència?

5. Intel·ligència Emocional.

L'any 1983 l'investigador en psicologia evolutiva Howard Gardner (1998) i els seus col·laboradors del projecte Zero de la universitat de Harvard posaren en dubte el concepte de coeficient intel·lectual, en la publicació de les seves conclusions sobre un estudi del potencial humà i la seva realització.

Gardner (1998) argumentà que totes les persones són diferents, tenen diferents capacitats i diferents maneres de pensar i aprendre, que l'autor anomenarà i organitzarà en diferents intel·ligències: Intel·ligència musical, intel·ligència cinètica-corporal, intel·ligència lògica-matemàtica, intel·ligència lingüística, intel·ligència espacial, intel·ligència interpersonal, intel·ligència intrapersonal.

A destacar la intel·ligència interpersonal i la intrapersonal com a precursors de la intel·ligència emocional. (Bisquerra, 2011) (Belykh, 2017) En paraules de Gardner (1998): “La inteligencia interpersonal se construye a partir de una capacidad nuclear para sentir distinciones entre los demás: En particular, contrastes en sus estados de ánimo, temperamentos, motivaciones e intenciones” (Gardner, 1998, pàg. 40)

Respecte a la intel·ligència intrapersonal ens diu: “ El conocimiento de los aspectos internos de una persona: El acceso a la propia vida emocional... Una persona con una buena inteligencia intrapersonal posee un modelo viable y eficaz de si mismo.” (Gardner, 1998, pàg.42)

En la investigació i conceptualització de la intel·ligència emocional, destaquen Salovey i Mayer (Mestre, Guil, Bracket i Salovey, 2008; Bisquerra, 2011; Belykh, 2017) que el 1990 varen donar forma al concepte i publicaren “Emotional intelligence”. Daniel Goleman va popularitzar dit concepte l'any 1995 amb un llibre de idèntic títol que es convertí en best seller. Per una banda aquest fet va afavorir la investigació perquè creà molt interès, però també perjudicà a Salovey i Mayer perquè modificava la conceptualització original.

Goleman relacionava intel·ligència emocional amb trets de la personalitat (Mestre, Guil, Bracket i Salovey, 2008) mentre que Salovey i Mayer consideraven que per entendre el concepte s'havia de relacionar intel·ligència i emoció. Defensaven una perspectiva cognitivista considerant que l'emoció podia incrementar l'efectivitat del raonament (Mestre, Guil, Bracket i Salovey, 2008; Bisquerra, 2011; Belykh, 2017)

L'any 1997 Bar-On, en la línia de Goleman, va desenvolupar un instrument amb perspectiva no cognitivista, per avaluar la competència emocional i social basat en l'autoinforme. (Mestre, Guil, Bracket, Salovey, 2008; Belykh, 2017) El mateix any Mayer i Salovey varen reorganitzar el seu concepte d'intel·ligència emocional en quatre branques: percepció, facilitació, comprensió i regulació. (Mestre, Guil, Bracket, Salovey, 2008; Belykh, 2017; Bisquerra, 2011)

I N T E L L I G E N C I A E M O C I O N A L	4 REGULACIÓN REFLEXIVA DE LAS EMOCIONES PARA PROMOVER EL CRECIMIENTO EMOCIONAL E INTELECTUAL	HABILIDAD PARA ESTAR ABIERTOS A LOS SENTIMIENTOS TANTO PARA AQUÉLLOS QUE SON PLACENTEROS COMO DISPLACENTEROS	HABILIDAD PARA ATRAER O DISTANCIARSE REFLEXIVAMENTE DE UNA EMOCIÓN DEPENDIENDO DE SU INFORMACIÓN O UTILIDAD JUZGADA	HABILIDAD PARA MONITORIZAR REFLEXIVAMENTE LAS EMOCIONES EN RELACIÓN A UNO MISMO Y A OTROS, TALES COMO RECONOCER CÓMO DE CLARO, TÍPICOS, INFLUYENTES O RAZONABLES SON	HABILIDAD PARA REGULAR LAS EMOCIONES EN UNO MISMO Y EN OTROS, MITIGANDO LAS EMOCIONES NEGATIVAS E INTENSIFICANDO LAS PLACENTERAS, SIN REPRIMIR O EXAGERAR LA INFORMACIÓN QUE ELLAS TRANSMITEN
	3 COMPRENDER Y ANALIZAR LAS EMOCIONES; EMPLEANDO EL CONOCIMIENTO EMOCIONAL	HABILIDAD PARA ETIQUETAR EMOCIONES Y RECONOCER LAS RELACIONES ENTRE LAS PALABRAS Y LAS EMOCIONES MISMAS, TALES COMO LA RELACIÓN ENTRE GUSTAR Y AMAR	LA HABILIDAD PARA INTERPRETAR LOS SIGNIFICADOS QUE LAS EMOCIONES CONLLEVAN RESPECTO A LAS RELACIONES, TALES COMO QUE LA TRISTEZA A MENUDO ES PREDECIDA DE UNA PÉRDIDA	HABILIDAD PARA COMPRENDER SENTIMIENTOS COMPLEJOS: SENTIMIENTOS SIMULTÁNEOS DE AMOR Y ODIIO, O MEZCLADOS TALES COMO EL TEMOR COMO UNA COMBINACIÓN DE MIEDO Y SORPRESA	HABILIDAD PARA RECONOCER LAS EMOCIONES APROXIMADAMENTE LAS TRANSICIONES ENTRE EMOCIONES, TALES COMO LA TRANSICIÓN DE LA IRA A LA SATISFACCIÓN, O DESDE LA IRA A LA VERGÜENZA
	2 FACILITACIÓN EMOCIONAL DEL PENSAMIENTO	LAS EMOCIONES PRIORIZAN EL PENSAMIENTO AL DIRIGIR LA ATENCIÓN A LA INFORMACIÓN IMPORTANTE	LAS EMOCIONES SON TAN INTENSAS Y DISPONIBLES QUE PUEDEN SER GENERADAS COMO AYUDA DEL JUICIO Y DE LA MEMORIA SOBRE LOS SENTIMIENTOS	EL HUMOR CAMBIA LA PERSPECTIVA DEL INDIVIDUO DESDE EL OPTIMISMO AL PESIMISMO, FAVORECIENDO LA CONSIDERACIÓN DE MÚLTIPLES PUNTOS DE VISTA	LOS ESTADOS EMOCIONALES ESTIMULAN ABORDAR DIFERENCIALMENTE PROBLEMAS ESPECÍFICOS TALES COMO CUANDO LA FELICIDAD FACILITA EL RAZONAMIENTO INDUCTIVO Y LA CREATIVIDAD
	1 PERCEPCIÓN, VALORACIÓN Y EXPRESIÓN DE LA EMOCIÓN	LA HABILIDAD PARA IDENTIFICAR EMOCIONES EN LOS ESTADOS FÍSICOS, SENTIMIENTOS Y PENSAMIENTOS DE UNO	LA HABILIDAD PARA IDENTIFICAR EMOCIONES EN OTROS, EN BOCETOS, EN OBRAS DE ARTE, A TRAVÉS DEL LENGUAJE, SONIDO, APARIENCIA Y CONDUCTA	HABILIDAD PARA EXPRESAR EMOCIONES ADECUADAMENTE Y EXPRESAR LAS NECESIDADES RELACIONADAS CON ESOS SENTIMIENTOS	HABILIDAD PARA DISCRIMINAR ENTRE EXPRESIONES PRECISAS O IMPRECISAS, U HONESTAS VERSUS DESHONESTAS, DE LAS EMOCIONES

Figura 3: Model d'habilitats de Mayer i Salovey (1997; Mestre, Guil, Bracket, Salovey, 2008)

1. Percepció, valoració i expressió de l'emoció: des de la infància fins a l'edat adulta, l'habilitat per identificar les emocions pròpies i les dels altres es va desenvolupant amb la maduració biològica i mitjançant l'experiència. Es fa referència tant a la comunicació verbal com no verbal de l'emoció.
2. Facilitació emocional de les activitats cognitives: les emocions afecten a la cognició, ja des de la infància els nadons actuen de manera diferent en funció de les emocions davant el que és conegut i desconegut. L'experiència i etapes concretes de la vida com l'adolescència, influiran en el psiquisme de la persona i el control del comportament

derivat d'aquest. En educació és interessant com l'emoció pot influir en desitjar o rebutjar una proposta, i en el desenvolupament de la creativitat.

3. Comprensió de les emocions: Aquesta ve determinada per el llenguatge, es considera que comença a desenvolupar-se la comprensió a partir dels 2 anys d'edat amb la manifestació verbal del llenguatge. Es va perfeccionant junt amb aquest i amb l'experiència d'estats emocionals primaris i secundaris, d'emocions mesclades i contradictòries. L'autoconsciència s'afavoreix des de petits, nomenant les emocions i parlant sobre elles i els esdeveniments que hi estan relacionats, amb els infants.
4. Regulació de les emocions: No es tracta de controlar-les, aquest pot ser un efecte secundari de la regulació, que arribarà amb l'atenció a les emocions que es viuen i a la seva acceptació prèvia a la regulació. Minimitzar o eliminar les emocions no ajuda a la intel·ligència emocional. L'apertura a les emocions que manifesten els infants, que siguin benvingudes i acceptades, és bàsic per ajudar-los a començar a regular-les. (Mestre, Guil, Bracket i Salovey, 2008)

Des dels inicis de la recerca i conceptualització del constructe de la intel·ligència emocional hi ha un continu debat entre els investigadors, segons Bisquerra i Pérez (2007) és un debat que correspon a la psicologia, mentrestant l'educació pot aplicar les aportacions i resultats d'aquestes investigacions. L'educació emocional en concret es proposa dur-ho a terme per millorar la vida de les persones i aprofitar la vinculació entre emocions i aprenentatge.

6. Educació emocional: Teories, concepte i definició

Segons Bisquerra i Pérez-Escoda (2012) el tema de l'educació Emocional encara es considera una innovació educativa, per tant necessita de consens en la seva conceptualització perquè la comunicació entre investigació i educació no doni lloc a equivocs.

Els fonaments de l'educació emocional es poden trobar a aportacions de diverses ciències i teories:

- Els moviments de renovació pedagògica com l'escola nova, l'escola activa i l'educació progressiva, que proposaven una educació per a la vida amb atenció a la dimensió afectiva de l'alumnat.
- La psicologia humanista amb Carl Rogers, Abraham Maslow (aquest amb la jerarquia de necessitats humanes i la motivació).

- La logoterapia de Viktor Frankl i la recerca del sentit a la vida.
- La teoria de l'aprenentatge social de Bandura que emfatitza el rol del model en el procés d'aprenentatge.
- El model de desenvolupament social de Hawkins en la prevenció de la delinqüència.
- El model ecològic i sistèmic de Bronfenbrenner.
- El concepte d'intel·ligència emocional introduït per Salovey i Mayer als 1990.
- La teoria de les intel·ligències múltiples de Gardner.
- Les recents aportacions de les neurociències en l'estudi de com es produeixen les emocions, el funcionament cerebral i les respostes fisiològiques.
- Les aportacions de la psiconeuroimmunologia que evidencien les relacions de les emocions i la salut, reforçant-la o debilitant-la.
- El concepte de Fluir (flow), de Csikszentmihalyi, coneguda com una experiència òptima, transitant per les emocions. (Bisquerra, 2006; Bisquerra et al, 2011; Pérez i Pena, 2011; Bisquerra i Hernández, 2017)

És un concepte complex, amb aquesta idea i amb la intenció de donar un punt de referència, Bisquerra (2020) defineix el concepte com:

“Procés educatiu, continu i permanent, que pretén potenciar el desenvolupament emocional com a complement indispensable del desenvolupament cognitiu, constituint ambdós els elements essencials del desenvolupament de la personalitat integral. Per a això es proposa el desenvolupament de coneixements i habilitats sobre les emocions a fi de capacitar l'individu per afrontar millor els reptes que es plantegen a la vida quotidiana. Tot això té com a finalitat augmentar el benestar personal i social”. (Bisquerra, 2020)

Com a objectius generals d'aquesta matèria Bisquerra (2020) anomena:

- Adquirir un millor coneixement de les pròpies emocions.
- Identificar les emocions dels altres.
- Desenvolupar l'habilitat de controlar les pròpies emocions.
- Prevenir els afectes perjudicials de les emocions negatives.
- Desenvolupar l'habilitat per generar emocions positives.
- Desenvolupar una major competència emocional.
- Desenvolupar l'habilitat d'auto motivar.

- Adoptar una actitud positiva davant la vida.
- Aprendre a fluir. (Bisquerra, 2020)

Tenint en compte aquests objectius els continguts de l'educació emocional serien els següents:

- Concepte d'emoció.
- Fenòmens afectius (emoció, sentiment, estat d'ànim...).
- Tipus d'emocions. (bàsiques i derivades, estètiques, socials...).
- Característiques de les diferents emocions.
- Identificació de les causes de les emocions.
- Estratègies de regulació.
- Adquisició de competències d'afrontament. (Bisquerra, 2020)

Per entendre millor els objectius i continguts de l'educació emocional necessitem donar llum als conceptes d'emoció i competència emocional.

6.1 Què és una emoció?

La paraula emoció prové del llatí *ex*: enfora i *motio*: moviment, acció. (Bueno, 2017) En l'actualitat l'estudi del cervell aporta evidències que s'han pogut observar gràcies al desenvolupament tecnològic, fent possible que la neurociència estigui en condicions d'explicar que és l'emoció:

“Les emocions són patrons de comportament que es desencadenen de forma automàtica i preconscient davant qualsevol situació que comporti un canvi en l'*statu quo* del moment, molt especialment si aquest canvi implica l'existència de possibles amenaces, amb independència del fet que siguin físiques o socials.” (Bueno, 2017, p.58)

I a nivell físic, quines parts del cos hi intervenen i a on es troben:

“La part del cervell especialitzada a generar les emocions són les amígdales. En tenim dues, una a cada hemisferi, i es troben a la part més primitiva del cervell, que compartim amb tots els vertebrats. Des del punt de vista evolutiu són extremadament importants, motiu pel qual s'han conservat gairebé intactes.” (Bueno, 2017, p.58)

Les amígdales: “No es troben aïllades dins el cervell, sinó que formen part d'un grup més ampli d'estructures que s'anomenen nuclis -o ganglis- basals. La funció global dels nuclis basals inclou el control motor, la generació de les emocions, la cognició i l'aprenentatge.”

“Els nuclis basals inclouen també el cervellet, que integra les vies sensitives i les motores; el tàlem, que és el centre de l’atenció; i l’hipocamp, que és el centre gestor de la memòria (ep, atenció!, és el centre gestor de la memòria, però els records i tot allò que aprenem no hi queda emmagatzemat).” (Bueno, 2017, p.58)

Segons Mora (2011) l’emoció és el motor que tots duem a dins, els circuits del qual mentre estam desperts estan sempre alerta, ajudant-nos a distingir els estímuls importants per la nostra supervivència. Les reaccions emocionals davant el perill o el plaer estan codificades al cervell des de fa milions d’anys. La reacció emocional activa el sistema nerviós vegetatiu, el qual produeix una sèrie de canvis en els òrgans i sistemes del cos perquè aquest s’adapti a la nova situació. L’èsser humà té una part del cervell que és l’escorça cerebral, mitjançant aquesta les emocions es fan conscients i es produeixen els sentiments. (Mora, 2011)

Des de les neurociències se’ns confirma que l’educació té un gran component emocional “Qualsevol aprenentatge que tingui components emocionals, el cervell l’interpretarà com a clau per a la supervivència, i per tant l’emmagatzemarà millor i després permetrà que s’utilitzi amb més eficiència.” (Bueno, 2017, p. 61)

El marc conceptual de les emocions està format per els fenòmens afectius: emoció, sentiment, afecte, estat d’ànim, pertorbacions emocionals, etc.; I les característiques, causes, predisposició a la acció, estratègies de regulació, competències d’afrontament, etc., entorn les emocions. (Bisquerra, 2006)

Les emocions es poden classificar per tipus: bàsiques (por, ràbia, alegria i tristesa) i derivades, positives i negatives, ambigües, estètiques, etc. (Bisquerra, 2006) No hi ha consens sobre quantes emocions diferents hi ha, una de les classificacions més completes n’assenyala 42 diferents, moltes de les quals serien combinacions d’emocions. (Bueno, 2017) Segons Bisquerra, Gea, Palau i Punset (2020) atenent al seu projecte “Universo de emociones” (Veure Annexes 3 i 4) , n’hi hauria 307 o més, si es van descobrint de noves.

6.2 La Competència emocional.

El concepte de competència tenia un origen funcionalista dins l’entorn professional. Als darrers anys del segle XX, el món de l’empresa s’interessa en l’aplicació de la competència social en la millora de la productivitat, a causa de la millora en la comunicació. Passant de

l'origen funcional de l'aprendre a fer feina, a aprendre a pensar, a viure i a ser. (Bisquerra i Pérez, 2007)

A Espanya, des del 1997 el GROU (Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica) de la Universitat de Barcelona, fa feina en aquest sentit, investigant sobre educació emocional i el desenvolupament de la competència emocional. La seva investigació proposa la divisió de competències emocionals en cinc blocs, representats a la següent figura:

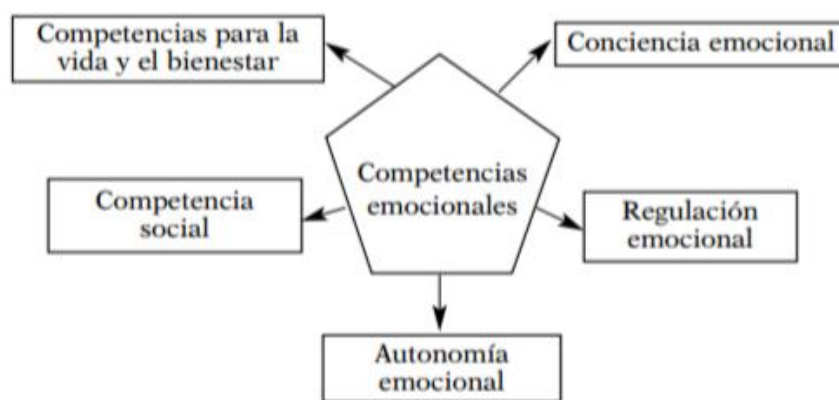


Figura 4: Bisquerra i Pérez (2007, p.70)

En aquesta proposta, les competències emocionals inclouen “microcompetències” que les desenvolupen, explicades breument a continuació:

- Consciència emocional: Capacitat per prendre consciència de les pròpies emocions i les dels altres.
 - Presa de consciència de les pròpies emocions.
 - Donar nom a les emocions
 - Comprensió de les emocions dels altres.
 - Prendre consciència de la interacció entre emoció, cognició i comportament.

La consciència emocional és el primer pas per poder passar a les altres competències.

- Regulació Emocional: Capacitat per manejar les emocions de forma apropiada.
 - Expressió emocional apropiada.

- Regulació d'emocions i sentiments.
- Habilitats d'afrontament.
- Competència per auto generar emocions positives (alegria, amor, humor, fluir).
- Autonomia emocional: Conjunt de característiques i elements relacionats amb l'autogestió personal.
 - Autoestima.
 - Automotivació.
 - Autoeficàcia emocional (percepció que s'és eficaç en les relacions socials).
 - Responsabilitat (respondre dels propis actes).
 - Actitud positiva.
 - Anàlisi crítica de normes socials.
 - Resiliència.
- Competència social: Capacitat per mantenir bones relacions amb altres persones.
 - Dominar les habilitats socials bàsiques.
 - Respecte per la resta.
 - Practicar la comunicació receptiva (verbal i no verbal).
 - Practicar la comunicació expressiva (verbal i no verbal).
 - Compartir emocions (Consciència que les relacions venen en part definides per el grau d'immediatesa emocional i pel grau de reciprocitat).
 - Comportament prosocial i cooperació.
 - Assertivitat (comportament equilibrat entre l'agressivitat i la passivitat).
 - Prevenció i solució de conflictes.
 - Capacitat per gestionar situacions emocionals (en contextos socials, activar estratègies de regulació emocional col·lectiva).
- Competències per a la vida i el benestar: Capacitat per adoptar comportaments apropiats i responsables enfront els desafiaments diaris, que ens facilitaran experiències de satisfacció i benestar.
 - Fixar objectius adaptatius (positius i realistes).
 - Presa de decisions (responsabilitat envers les pròpies des d'aspectes ètics, socials i de seguretat).
 - Cercar ajuda i recursos (identificar la necessitat de suport i l'accés disponible).

- Ciutadania activa, participativa, crítica, responsable i compromesa.
- Benestar emocional (acceptar el dret i deure de cercar-lo, gaudir-lo de manera conscient i contribuir al benestar comunitari).
- Fluir (capacitat per generar experiències òptimes en lo personal, social i professional). (Bisquerra i Pérez, 2007)

La competència emocional emfatitza la interacció entre persona i ambient, i la importància de l'aprenentatge. La complexitat d'aquesta, per causa de la quantitat de conceptes que hi intervenen, intel·ligència emocional, classes i quantitat d'emocions, capacitat emocional; I per altra banda el fet que les investigacions provinguin de la psicologia, la neurociència, la sociologia i l'educació fa que aquestes conflueixin o es contraposin. Això implica dificultat a l'hora de dissenyar un programa d'educació emocional o de triar-ne un per dur-lo a terme.

6.3 Programes d'educació emocional.

L'associació CASEL, amb seu a la University of Chicago (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning), primera institució que ha impulsat l'educació emocional a nivell internacional, ha popularitzat les sigles ASE "aprendizaje social y emocional" reflecteix com l'associació veu aquest tipus d'aprenentatge. (Pérez-González, 2011)

Lantieri (2011), cofundadora de CASEL, assenyala que és el procés mitjançant el qual nins i adults aprenen aptituds fonamentals per assolir l'èxit a l'escola i a la vida. "Enseña las habilidades personales e interpersonales que todos necesitamos para lidiar con nosotros mismos y con nuestras relaciones, así como para trabajar eficaz y éticamente" (Lantieri i Nambiar, 2011) ASE es fonamenta en:

- Els estudis sobre el desenvolupament infantil.
- La gestió dins l'aula.
- La prevenció de comportaments problemàtics.
- Els descobriments de les neurociències sobre el cervell versus aprenentatge social i cognitiu.

La majoria de programes ASE es centren en 5 grups bàsics de competències socials i emocionals:

- Autoconsciència: valorar de manera adequada els sentiments, interessos, valors i punts forts propis. Mantenir una autoconfiança ben fonamentada.
- Autocontrol: regular les emocions i l'estrès, expressar adequadament les emocions, controlar els impulsos, perseverança per superar obstacles, fixar-se objectius personals i acadèmics i assegurar el seu compliment.
- Consciència social: empatia cap als altres, reconèixer i valorar les semblances i diferències individuals i de grup, reconèixer i utilitzar els recursos familiars, escolars i comunitaris.
- Habilitats de relació: establir i mantenir relacions saludables basades en la cooperació, resistir la pressió social, demanar ajuda, prevenir, gestionar i resoldre conflictes interpersonals.
- Presa responsable de decisions: tenir en compte les normes ètiques, els problemes de seguretat, les normes socials adequades, respecte cap als altres i tenir en compte les conseqüències de les accions que es fan, aplicar habilitats de decisió en situacions escolars i socials, contribuir al benestar de la comunitat educativa i social de la que un forma part. (Lantieri i Nambiar, 2011, p.74)

Engagar un programa d'innovació educativa com l'educació emocional a un centre escolar suposa un esforç considerable. Per assegurar la seva implementació i el seu sosteniment, institucions especialitzades i diverses investigacions proposen una sèrie de mesures a tenir en compte i passes a seguir. (Bisquerra, 2006; Fernández i Extremera, 2009; Pérez-González i Pena, 2011)

L'associació CASEL, planteja tres criteris d'excel·lència per un programa d'educació emocional:

- 1- Instrucció socioemocional excel·lent: es cobreix de manera adequada tot el contingut de l'educació emocional.
- 2- Evidència d'efectivitat: un estudi de validació rigorós i ben dissenyat ha de demostrar la seva efectivitat, com a mínim.
- 3- Desenvolupament professional excel·lent: El programa compta amb una formació inicial del professorat, un entrenament, i un servei de suport i assessorament continu. (Fernández i Extremera, 2009, p. 103; Pérez-González i Pena, 2011, p. 34)

Juan Carlos Pérez-González i Mario Pena, professors de l'àrea MIDE (Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación) de la UNED (Facultad Nacional de Educación a Distancia), han elaborat un decàleg basat en la investigació prèvia:

- 1- Basar el programa en un marc conceptual sòlid i en la investigació prèvia, fent explícit qual és el model de intel·ligència emocional o de competències socioemocionals que es adopta.
- 2- Especificar els objectius del programa en tèrmins evaluables, fent-los també comprensibles per als alumnes, de manera que puguin comprometre's en la consecució dels mateixos.
- 3- Realitzar esforços coordinats que impliquen a tota la comunitat educativa (famílies, professors, alumnes) en el desenvolupament d'algún aspecte del programa, tenint com a meta el desenvolupament d'una comunitat d'aprenentatge.
- 4- Asegurar el suport del centre (direcció i claustre del centre, famílies, i rest del personal) prèviament a l'aplicació del programa.
- 5- Impulsar una implantació sistemàtica a lo llarg de diversos anys, amb una programació coordinada, integrada i unificada amb el rest de activitats i programes del centre.
- 6- Emprar tècniques d'ensenyança-aprenentatge actives i participatives, que, a més, promuevan el aprenentatge cooperatiu i siguin variades, per así atendre a els diversos estils d'aprenentatge de els/as alumnes/as.
- 7- Favorecer la generalització a múltiples situacions, problemes i contextos cotidians.
- 8- Incloure plans de formació i de assessorament de els agents educatius (professorat, tutors, orientadors, pares i mares).
- 9- Incloure un pla d'avaluació del programa abans, durant, i després de la seva aplicació.
- 10- Usar dissenys experimentals o quasi-experimentals rigurosos i instruments fiables/vàlids. (Pérez-González i Pena, 2011, p. 35; Pérez-González, 2011, p. 66 i 67)

Alguns exemples de programes que s'han dut a terme.

The Inner Resilience Program (IRP): L'educació emocional a les aules de Nova York.

Després dels atemptats del 11 de setembre de 2011 a les torres bessones de Nova York, situades al Lower Manhattan (sud de l'illa), un grup de mestres conscienciats sobre l'efecte d'aquests en la salut mental de la població, entre els quals es trobava Linda Lantieri (2017),

varen crear The Inner Resilience Program, adreçat a 11 escoles públiques amb més de 5.000 estudiants de la zona dels atemptats.

El programa d'educació socio-emocional va començar el 2002. L'objectiu inicial era ajudar als membres dels equips escolars i a les famílies dels nins, a tenir les eines necessàries per recuperar la força interior i la resiliència. Es va implementar mitjançant formació als equips de mestres (residències de cap de setmana; sessions mensuals sobre estratègies d'introspecció, tenir cura d'un mateix i pràctica contemplativa; sessions individuals de control i reducció de l'estrès; classes setmanals de Ioga; i programes de desenvolupament i assessoria continua.), formació a les famílies mitjançant cursos a les escoles i un currículum propi "Building Resilience from the Inside Out: Grades K-82" centrat a recuperar i desenvolupar les fortaleses internes, fent èmfasi en les pràctiques contemplatives.

Al cap de poc temps el programa es va anar estenent, mestres de l'escoles públiques de la resta de Manhattan i de l'estat de Nova York demanaven ajuda per manejar els canvis dins l'aula i a fora provocats pels dramàtics successos, deien que estaven a punt del "burnout" (estat d'estrès i ansietat permanent). Així el programa va passar de centrar-se en superar el trauma dels atemptats a augmentar el benestar i les fortaleses internes de mestres, famílies i alumnes.

El 2008 es va fer un estudi sobre els efectes del programa en 57 mestres i 855 alumnes, els resultats varen mostrar en els mestres un descens significatiu de l'estrès, un augment en l'atenció plena i en la confiança en les relacions amb els altres. En els alumnes mostraren un augment en l'autonomia i un descens en la frustració. L'any 2015 el programa va aturar per dur a terme un procés de reflexió del recorregut i de les accions futures, donant-se per acabat l'any 2017. (Lantieri i Nambiar, 2011; Lantieri, 2017)

El programa SEAL: L'educació emocional a les escoles en el Regne Unit.

El material del programa es va posar en pràctica entre el 2003 i el 2005. Compren 5 competències, cadascuna d'elles compren habilitats socials, emocionals i de comportament, separades en 2 àrees:

- L'àrea intrapersonal: autoconsciència, regulació emocional i motivació.
- L'àrea interpersonal: empatia i habilitats socials.

El material està estructurat com a currículum en espiral, en set temes que es duen a terme durant l'any escolar, aquests temes es reprenen cada curs, així els alumnes els treballen de manera progressiva i adaptats a la seva edat. Programes nacionals com el d'educació per la salut s'han dut a terme a través del SEAL. L'any 2007 es va publicar el programa de secundària per donar continuïtat als aprenentatges dels alumnes que havien rebut el SEAL a primària.

Després del 2005 el programa es va avaluar, mostrant un resultat positiu en la confiança del professorat, la millora del comportament i la reducció del bullying entre d'altres. Per aquest motiu el material curricular va ser difós de manera gratuïta a totes les escoles d'educació primària. L'any 2010 el varen arribar a posar en pràctica un 90% de les escoles. L'any 2011, amb l'entrada del partit conservador al govern, les noves polítiques educatives i la manca de suport, va decreïxer la seva implementació. No obstant, l'interès per part de les escoles i investigadors cap al programa segueix vigent i aquest segueix evolucionant amb nous materials.

Deu anys de pràctica d'aquest programa mostren que és important l'enfocament global i sostingut del projecte. En les avaluacions que s'han fet del mateix s'extreu com a condicions per tenir èxit en la seva implantació: El suport i compromís del director del centre i/o un equip que lideri el projecte dins el centre. I el suport sostingut de la comunitat educativa des-de dins i fora del centre. (Aguilera, 2011)

La "rueda de la resiliencia", de Henderson i Milstein (2003): La resiliència a l'escola.

Els autors no veuen la resiliència com una característica que es té o no, per ells és un procés que es pot promoure i desenvolupar, tant en els alumnes com en els mestres i en l'escola com a institució. "Después de la familia, la escuela es el lugar más propicio para que los alumnos experimenten las condiciones que promueven la resiliencia" (Henderson i Milstein, 2003, pàg.35)

Basant-se en les investigacions prèvies de Werner (Barranco, 2009) varen desenvolupar el seu model, aquest es pot aplicar a mestres, alumnes i el centre escolar. Al seu llibre "La resiliència en la escuela" expliquen en 8 capítols les diferents aplicacions de la roda i les experiències que s'han dut a terme a diferents escoles, amb exemples i reflexions.

El seu model explicat de manera molt breu: Les passes 1 a 3 es duen a terme per minvar el risc, les passes 4 a 6 per construir resiliència. La passa 4 està ombrejada perquè es considera la més important, els autors pensen que sense afecte no hi pot haver resiliència. La relació del nin amb un adult de confiança, dins o fora de la família, que l'accepti i li transmeti, (Henderson i Milstein, 2003; Barranco, 2009; Cyrrulnik, 2010) és el principal element constructor de resiliència.

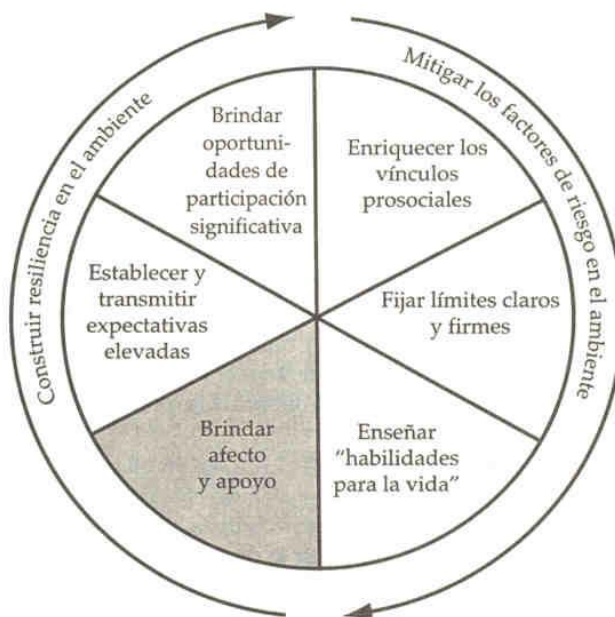


Figura 5. Henderson i Milstein, (2003)

1. Enriquecer los vínculos: implica fortalecer las conexiones entre los individuos y cualquier persona o actividad prosocial. También la necesidad de vincular a los alumnos con el rendimiento escolar y académico conectando a cada uno con su estilo de aprendizaje preferido.
2. Fijar límites claros y firmes: elaborar e implementar políticas y procedimientos escolares coherentes, explicitar las expectativas de conducta existentes y encarar las conductas de riesgo para los alumnos. Tendrán que ser expresadas por escrito y transmitidas con claridad, indicando los objetivos que se espera cumplir.
3. Enseñar habilidades para la vida: cooperación; resolución de conflictos; estrategias de resistencia y asertividad; destrezas comunicacionales; habilidad para resolver problemas y adoptar decisiones, y un manejo sano del estrés.

4. Brindar afecto y apoyo: Esto implica proporcionar respaldo y aliento incondicionales. Este afecto no tiene que provenir necesariamente de los miembros de la familia biológica.
5. Establecer y transmitir expectativas elevadas: Es importante que las expectativas sean a la vez elevadas y realistas a efectos de que no obren como carga y si como motivadores eficaces. Lo mismo sucede con el personal de la escuela, que critica el hecho de que sus habilidades y su potencial a menudo no se reconocen o se subestiman.
6. Brindar oportunidades de participación significativa: Esta estrategia significa otorgar a los alumnos, a sus familias y al personal escolar una alta cuota de responsabilidad por lo que ocurre en la escuela, dándoles oportunidades de resolver problemas, tomar decisiones, planificar, fijar metas y ayudar a otros. Un cambio escolar dirigido a que la enseñanza se vuelva más "práctica", el currículo sea más "pertinente" y "atento al mundo real" (Henderson i Milstein, 2003, p. 32, 33 i 34)

Henderson i Milstein (2003) identifiquen factors que poden inhibir que l'escola construeixi resiliència. El canvi implica pèrdua i desestabilització, per exemple de les pràctiques d'aula en que un es sent segur per la costum, o els materials curriculars que ja es coneixen i s'utilitzen habitualment. El canvi crea confusió, si no es té clar cap a on es vol anar i que es vol aconseguir amb aquest. El canvi trastoca les relacions de poder. Per superar aquests factors en favor de la construcció de resiliència el centre escolar ha de fer un diagnòstic, arribar a un acord i determinar quines seran les accions. Per avaluar el procés de canvi, proposen un cicle d'investigació-acció.

Al capítol final els autors plantegen les següents preguntes: "¿cómo sabremos si hemos logrado construir resiliencia?"; "¿qué mediciones deberemos emplear"; "¿a quiénes las aplicaremos?" y "¿cuándo deberíamos aplicarlas?" (Henderson, i Milstein, 2003, p.156 i 157) Ens donen material, graelles, amb aspectes a tenir en compte per respondre-les però no respostes tancades, aquestes les ha de trobar cadascú en funció de les seves circumstàncies i del seu context.

7. Vinculació entre resiliència i educació emocional.

Per què aquesta vinculació? Formen part d'un tot? Incideixen l'una en l'altra? Cyrulnik (2016) ens diu que sense trauma no hi ha resiliència, que aquesta és la tornada a la vida i que el difícil d'identificar són les condicions que permeten que es produeixi la resiliència. Grotberg (1998) es va ocupar d'identificar aquestes condicions externes i internes de la

persona i agrupar-les al seu model. Wolin i Wolin (1999) identificaren les condicions internes i les representaren al “Mandala”. Vanistendael (2018) identificà les condicions externes i internes i les ordenà al model de “La Caseta”. Grotberg (1998) i Vanistendael (2018) coincideixen en la importància del suport de l’entorn i en l’acceptació incondicional de l’infant per part d’aquest. Sense aquestes condicions no és possible que l’infant es desenvolupi i assoleixi els pilars de resiliència identificats per Wolin i Wolin (1999).

Aquests pilars es veuen reflectits en les competències emocionals (Bisquerra i Pérez, 2007) i això pot semblar la relació més evident amb l’educació emocional, però no tan sols es tracta de trobar conceptes comuns dels models de resiliència amb els objectius i continguts de l’educació emocional (Bisquerra, 2020), aquest tipus d’educació si es duu a terme a les escoles pot tenir un gran efecte en el procés de tornada a la vida que és la resiliència. Per una banda, els aprenentatges fets a l’escola es poden dur a la pràctica a l’entorn, per altra l’escola es pot convertir en un factor de resiliència si l’infant hi troba el suport que no té al nucli familiar, aquest suport pot venir dels adults de l’equip de l’escola o dels iguals. Amb aquest suport en actitud d’escolta es pot evitar “l’anomenat segon cop que produeix el trauma” (Cyrulnik, 2010) o ajudar a elaborar el relat del mateix “En un entorn positiu, és possible l’humor i la creativitat” (Cyrulnik, 2010)

L’educació emocional té el propòsit i cerca la manera de desenvolupar capacitats en la persona, que l’ajudin a augmentar el seu benestar i fer que la seva vida sigui més feliç (Bisquerra, 2006, 2011; Lantieri i, 2011; Lantieri 2017; Henderson i Milstein, 2003). Els diferents programes d’educació emocional duts a terme a escoles i explicats breument en aquest treball tenen en comú aquest objectiu d’augmentar el benestar de tota la comunitat educativa. Alguns programes es varen promoure per superar un trauma comunitari en concret, com el de Lantieri i col.laboradors (2017) a Nova York. D’altres per fer front als reptes socials i als factors de risc (veure annex 2 d’aquest TFG) com el de Henderson i Milstein (2003) i el SEAL al Regne Unit (Aguilera, 2011). En aquesta línia inclouen “Resiliència para afrontar las situaciones adversas que la vida pueda deparar” Bisquerra i Pérez (2007), com una de les característiques o elements relacionats amb l’autogestió personal i la capacitat per cercar ajuda, de la competència d’autonomia emocional, en la seva proposta de desenvolupament de les competències emocionals.

Viure l'afectivitat junt amb el desenvolupament de les característiques i habilitats que permeten a una persona tenir la capacitat de resistir l'adversitat i sortir-ne reforçada, és un concepte que necessita integrar el món de l'educació. Una actitud mental basada en aquest model, modifica la manera de veure i pensar la infància i l'adolescència, permet reconèixer en els nins i adolescents la capacitat d'ajudar-se un mateix. El mestre es converteix en el suport i guia que centra el seu esforç en identificar i enfortir els factors de protecció interns de l'alumne, el que el motiva a actuar en benefici propi i a tenir altes expectatives. (Muñoz i De Pedro, 2005) Per un nin lo important és sentir-se reconegut, acceptat, només es pot ser un mateix si qualcú et confirma que et reconeix com a persona. La resiliència d'un nin es construeix en la relació amb l'altre. (Cyrulnik, 2010).

L'enfocament actual de la resiliència entén el desenvolupament humà dins un context específic, on intervenen els factors de risc i de protecció (Muñoz-Silva, 2012) (veure annex 2), i la personalitat. Per comprendre el procés és necessari considerar l'entorn físic i social, l'etapa evolutiva i la cultura. La promoció de la resiliència es una responsabilitat compartida per els professionals en contacte amb la infància i l'adolescència. (Muñoz i De Pedro, 2005). L'any 2012, al primer Congrés Mundial de Resiliència, les investigacions presentades eren de múltiples disciplines, la Psicologia Clínica, la Psicologia del Desenvolupament i Educació, la Neuropsiquiatria, la Medicina, el Treball Social i l'Educació, entre d'altres. Es fa evident que s'ha de tenir un raonament sistèmic, i que la prevenció dels risc i la promoció de la resiliència individual i familiar són necessàries per als desafiaments a que s'enfronta la societat actual. (Cyrulnik, 2016)

L'educació emocional afavoreix unes habilitats i fortaleces, personals, familiars i comunitàries que permetran fer un procés de resiliència quan aquest sigui necessari. Davant la situació que estam vivint generada per la pandèmia del COVID19 , associacions rellevants a nivell mundial com CASEL (2020) estan compartint documents per ajudar a persones, famílies, escoles i comunitats a afrontar la situació amb més i millors eines: "La pandèmia del COVID-19 ha posat de relleu el SEL (Aprentatge Socio emocional) com una part essencial de l'educació de qualitat, destacant les relacions socials, la resiliència i la resolució col·lectiva de problemes com a fonamentals per el procés d'ensenyament i aprenentatge" (CASEL, 2020)

8. Anàlisi de la legislació vigent.

Competències.

Al 1996 Jacques Delors publicà l'article "Los cuatro pilares de la educación" dins l'informe "La educación encierra un tesoro", realitzat per la UNESCO, des de la "Comisión Internacional Sobre la Educación para el Siglo XXI". Delors exposà que l'acumulació de coneixements als que recorre en el futur quan la persona ho necessiti, és un mètode d'aprenentatge i vida obsolet, que ja no dona una resposta adequada al present i futur canviant de la societat. Proposà, per tant, un canvi pedagògic en el que l'educació s'estructurés en quatre pilars fonamentals d'aprenentatge i coneixement:

"Aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, aprender a ser, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores" (Delors, 1996, p.91).

En aquesta línia la OCDE "Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos" va engegar l'any 1997 un projecte anomenat "Design and Selection of Competencies" (DeSeCo) Aquest projecte definí al 2003 el concepte competència com a:

"La capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada...supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones, y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz". (educacionyfp, 2020)

El plantejament inicial del projecte DeSeCo va ser desenvolupat per la Unió Europea, creant un grup de treball amb la participació de tots els països membres, el seu objectiu era identificar un conjunt de competències clau comú als sistemes educatius dels països europeus. (educacionyfp, 2020) Aquestes competències han anat evolucionant i formen part del sistema educatiu espanyol i de l'actual llei educativa LOMCE, "Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa":

"Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato.

...

Artículo 2. Las competencias clave en el Sistema Educativo Español.

A efectos de esta orden, las competencias clave del currículo son las siguientes:

a) Comunicación lingüística. b) Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología. c) Competencia digital. d) Aprender a aprender. e) Competencias sociales y cívicas. f) Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor. g) Conciencia y expresiones culturales.” (BOE, 2015)

La competència emocional no està contemplada com una de les competències clau però la podem situar a diverses d'elles, tenint en compte el model desenvolupat pel GROU. (Bisquerra i Pérez, 2007)

- Dins les competències socials i cíviques: habilitat per discernir i entendre les emocions dels altres, capacitat d'empatia, compartir emocions.
- Dins el sentit d'iniciativa i esperit emprenedor: Autonomia emocional (respondre dels propis actes), anàlisi crítica de normes socials, competències per a la vida i el benestar (cercar ajuda i recursos, identificar la necessitat de suport i l'accés disponible. Ciutadania activa, participativa, crítica, responsable i compromesa.)
- Dins la comunicació lingüística: Donar nom a les emocions, practicar la comunicació receptiva i expressiva (verbal i no verbal).
- Aprendre a aprendre: Consciència emocional (presa de consciència de les pròpies emocions, i de la interacció entre emoció, cognició i comportament) (Bisquerra i Pérez, 2007)

Anàlisi de la legislació de les Illes Balears envers l'educació emocional i la resiliència.

En quan al “Decret 32/2014, de 18 de juliol, pel qual s'estableix el Currículum de l'Educació Primària a les Illes Balears” (Decret 32/2014). En una primera revisió del document, el terme resiliència de manera literal no hi apareix. En canvi, els pilars de la resiliència del mandala de Wolin i Wolin (1999) es poden identificar en diversos llocs del decret, com es detalla a continuació, assenyalant-los en negreta.

Pilars: - Capacitat per relacionar-se. - Iniciativa.

“En l'educació primària s'adquireixen, a més, els instruments necessaris per assolir l'autonomia i **la responsabilitat en la pròpia formació**; per adquirir l'esperit crític, **la participació i el compromís individual i col·lectiu amb l'entorn**; per compartir el propi

bagatge cultural, històric i lingüístic, i per aconseguir la salut i el benestar personals.” (Decret 32/2014,p. 3)

A l'Article 3. Finalitats.

Pilars: - Introspecció. – Capacitat per relacionar-se. – Iniciativa.

“La finalitat de l'educació primària és facilitar als alumnes **els aprenentatges necessaris destinats a la identificació, l'expressió i la comprensió dels aspectes emocionals i afectius, les habilitats socials i la resolució de conflictes**” (Decret 32/2014,p. 6)

A l'Article 4. Objectius.

Pilars: – Introspecció. – Moralitat. – Iniciativa. – Capacitat per relacionar-se.

1.”**Conèixer i apreciar els valors i les normes de convivència, aprendre a obrar-hi d'acord, preparar-se per a l'exercici actiu de la ciutadania i respectar els drets humans,** així com el pluralisme propi d'una **societat democràtica.**” (Decret 32/2014,p. 6)

Pilars: – Capacitat per relacionar-se. – Introspecció. – Iniciativa. – Creativitat.

2.”Desenvolupar hàbits de **treball individual i d'equip**, d'esforç i de responsabilitat en l'estudi, així com **actituds de confiança en si mateixos**, sentit crític, **iniciativa personal**, curiositat, interès i **creativitat** en l'aprenentatge i esperit de superació i emprenedor.” (Decret 32/2014,p. 7)

Pilars: - Iniciativa. - Independència. – Capacitat per relacionar-se.

3.”Adquirir habilitats per a la prevenció i per a la **resolució pacífica de conflictes**, que els permetin **desenvolupar-se amb autonomia en l'àmbit familiar i domèstic**, així com **en els grups socials** amb els quals es relacionen” (Decret 32/2014,p. 7)

Pilars: – Capacitat per relacionar-se. – Moralitat.

4. Conèixer, **comprendre i respectar** les **diferents cultures i les diferències entre les persones**, la **igualtat de drets i oportunitats** d'homes i dones i la **no discriminació** de persones amb discapacitat. (Decret 32/2014,p. 7)

Pilars: - Introspecció. – Capacitat per relacionar-se.

5. **Conèixer i utilitzar** de manera apropiada **la llengua catalana, pròpia de les Illes Balears, i la llengua castellana**, tant oralment com per escrit, de manera **que puguin ser**

emprades com a llengües de comunicació i d'aprenentatge, i desenvolupar hàbits de lectura. (Decret 32/2014,p. 7)

Pilars: - Introspecció. – Capacitat per relacionar-se.

6. **Adquirir** en almenys una **llengua estrangera** la competència comunicativa bàsica **que els permeti expressar i comprendre** missatges senzills **i desenvolupar-se en situacions quotidianes**. (Decret 32/2014,p. 7)

Pilars: - Introspecció. – Iniciativa. – Creativitat.

7. Desenvolupar les competències matemàtiques bàsiques i **iniciar-se en la resolució de problemes** que requereixin operacions elementals de càlcul, coneixements geomètrics i estimacions, així com **ser capaços d'aplicar-los a les situacions de la vida quotidiana**. (Decret 32/2014,p. 7)

Pilars: - Introspecció. – Capacitat per relacionar-se. – Moralitat.

8. Conèixer els aspectes fonamentals de les ciències naturals, les ciències socials, la geografia, la història i la cultura, especialment els corresponents a les Illes Balears, **reforçar el sentiment de pertinença a l'àmbit cultural i lingüístic català i entendre la diversitat lingüística i cultural com un dret dels pobles i dels individus**. (Decret 32/2014,p. 7)

Pilars: - Introspecció. – Capacitat per relacionar-se. – Moralitat. - Creativitat.

– Independència.

9. Iniciar-se en la **utilització**, per a l'**aprenentatge**, de les **tecnologies de la informació i la comunicació** i **desenvolupar un esperit crític davant els missatges que reben i elaboren**. **Valorar** la necessitat de fer **un ús segur i responsable** de les tecnologies digitals, **tenint cura de gestionar la pròpia identitat digital i respectant la dels altres**. (Decret 32/2014,p. 7)

Pilars: - Introspecció. – Independència. – Creativitat. – Iniciativa.

10. **Utilitzar diferents representacions i expressions artístiques i iniciar-se en la construcció de propostes visuals i audiovisuals**. (Decret 32/2014,p. 7)

Pilars: - Introspecció. – Independència. – Iniciativa.

11. **Valorar la tasca ben feta com a condició necessària per a l'aprofitament eficaç dels aprenentatges.** (Decret 32/2014,p. 7)

Pilars: - Introspecció. – Capacitat per relacionar-se.

12. **“Valorar la higiene i la salut, acceptar el propi cos i el dels altres, respectar les diferències i emprar l'educació física i l'esport com a mitjans per afavorir el desenvolupament personal i social.”** (Decret 32/2014,p. 7)

Pilars: - Introspecció. – Capacitat per relacionar-se. – Moralitat.

13. **Conèixer i valorar els animals més propers a l'ésser humà i adoptar formes de comportament que n'afavoreixin la cura.** (Decret 32/2014,p. 7)

Pilars: - Introspecció - Independència. – Capacitat per relacionar-se. – Moralitat.

14. **“Desenvolupar les capacitats emocionals i afectives en tots els àmbits de la personalitat en les relacions amb els altres, així com una actitud contrària a la violència, als prejudicis de qualsevol tipus i als estereotips relacionats amb la diversitat sexual i de gènere”.** (Decret 32/2014,p. 8)

Pilars: - Introspecció. – Capacitat per relacionar-se. – Moralitat.

15. **Fomentar l'educació viària i actituds de respecte que incideixin en la prevenció dels accidents de trànsit.** (Decret 32/2014,p. 8)

Pilars: - Introspecció. - Independència. – Iniciativa. – Creativitat.

16. **“Desenvolupar-se com a persones lliures, creadores del seu propi futur.”** (Decret 32/2014,p. 8)

9. Anàlisi Covid-19.

El COVID-19 és un coronavirus respiratori del qual es té el primer registre de contagi el desembre de 2019 a Wuhan, Xina. En qüestió de 2 mesos el virus va viatjar de persona a persona, de país a país, fins a gairebé tots els països del món. Aquest virus es contagia molt ràpid i pot arribar a tenir conseqüències greus, necessitant ingrés a unitats de cures intensives una part dels malalts, sobretot a partir dels 70 anys d'edat. Aquests fets han provocat una emergència sanitària mundial que ha derivat en mesures extremes a nivell polític, sanitari, social i econòmic.

Al nostre país és la primera vegada que vivim una situació semblant. El “Real decreto 463/2020”, de 14 de març de 2020, es va decretar l’estat d’alarma per la gestió de la situació de crisi sanitària ocasionada per la pandèmia del COVID-19. Algunes de les mesures varen ser:

- La limitació de la lliure circulació de persones, excepte: Per adquirir aliments, productes farmacèutics o de 1^a necessitat; L’assistència a centres o serveis sanitaris; L’assistència als llocs de treball considerats indispensables; La cura de persones vulnerables o en situació de dependència.
- La suspensió de l’activitat educativa presencial de tots els nivells educatius a tots els centres d’ensenyança.
- Els infants no podien sortir de casa, excepte per anar al metge o acompanyar a un dels seus tutors legals a comprar si no es podien quedar a casa sols. Aquesta circumstància s’ha perllongat en el temps amb progressives pròrrogues de l’estat d’alarma, fins que el dia 25 d’abril es va publicar un nou decret que permetia sortir a passejar, durant 1 hora al dia, als menors de 14 anys acompanyats d’un adult que convisqués amb ells. Aquesta mesura es va prendre davant les crítiques d’experts sanitaris i d’associacions de defensa de la infància.
- Els infants, durant el període de confinament, si tenen els progenitors separats o divorciats, poden sortir per l’intercanvi de custòdia. Si un dels tutors té el COVID-19, no poden conviure-hi ni visitar-lo fins que s’hagi curat, situació que es pot allargar per mor de lo llarga que és la malaltia, entre 15 dies i 2 mesos en alguns casos fins donar negatiu en les proves de diagnòstic.

Conseqüències d’aquesta situació per als infants:

1- Manca d’espai lliure.

Els infants depenen en major grau de l’entorn que els adults. La falta d’espai per al moviment lliure pot provocar una disminució en la iniciativa cap al joc (Freire, 2020), “des de la perspectiva neurocientífica el joc sorgeix de la curiositat, la motivació i la recerca de novetats, i promou la flexibilitat en els processos mentals, inclosos els assajos adaptatius”. (Bueno, 2017) Pot augmentar la fragilitat física muscular, de l’aparell ossi, per causa de

sedentarisme i falta de sol. Pot generar estrès i malestar emocional dificultant la regulació de les emocions amb la conseqüència de comportaments regressius. (Faros, 2020)

2- Pèrdua de socialització.

Els infants han perdut la possibilitat de reunir-se amb persones properes i estimades de l'entorn familiar que no convivia amb ells, però també de reunir-se i jugar amb els amics, els iguals. Els que han tingut accés a mitjans electrònics i digitals per veure's i comunicar-se han obtingut una mica de consol en aquest sentit, no obstant els nins i nines manifesten que no és el mateix i que enyoren xerrar i jugar amb els amics amb presència física, sigui a l'escola o fora d'ella. Els parcs i instal·lacions esportives varen ser precintats i això també representa un xoc emocional. També es dona el fet que hi ha nins i joves que han desenvolupat la por al contagi propi o a contagiar altres persones i no volen tornar a fer activitats que impliquin contacte social. (Freire, 2020; Faros, 2020)

3- Situacions familiars que puguin esdevenir.

El confinament ha dut aparellat la baixada d'ingressos econòmics o la manca d'aquests dependent de la situació prèvia que cada família tingués. Per altra banda s'ha posat de manifest que molts habitatges no reuneixen les condicions d'habitabilitat necessàries, especialment en els casos en que han hagut de conviure en confinament moltes persones. La part econòmica afecta a la subsistència i també a la part emocional, els infants pateixen directament les conseqüències de l'estrès parental. Situacions prèvies de violència intrafamiliar s'han vist agreujades i l'estrès esmentat n'ha pogut provocar de noves.

4- Risc d'exclusió social.

Els efectes esmentats al paràgraf anterior constitueixen un risc d'exclusió social per a les famílies. També el tancament de les escoles ha suposat per a infants que ja vivien en situació precària una situació d'exclusió social manifesta. Un informe de la Secretaria d'Educació i Universitat de la Uib, "...calcula que un tancament d'escola d'un mes equival a un retard cognitiu de quatre mesos i mig d'escola pels infants més desfavorits." (Giral, 2020) Aquests infants pateixen entre d'altres desigualtats l'anomenada bretxa digital, l'escola per ells fa un efecte compensatori.

Accions que s'han dut a terme per denunciar i/o pal·liar aquestes conseqüències.

La consideració dels factors de risc i de protecció és molt rellevant i s'ha impulsat des del Govern central, com recull el “Documento técnico de recomendaciones de actuación desde el sistema público de protección a la infancia y a la adolescencia ante la crisis por covid-19” del Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030:

“Objetivo 3: Garantizar el acceso al sistema público de protección a la infancia a todos los niños, niñas y adolescentes que lo requieran.

Las posibilidades de riesgo y desamparo en la infancia no decaen en el actual estado de alarma, incluso se pueden ver incrementadas.” (Goib, 2020)

Durant la desescalada de l'Estat d'alarma (sortida per fases del confinament) des d'aquest Ministeri s'ha aprovat el Ingreso Mínimo Vital amb el Real Decreto Ley 20/2020 de 19 de Mayo:

“...la situación de pobreza y desigualdad existente en España y el incremento de la vulnerabilidad económica y social ocasionado por el COVID-19, exigen la puesta en marcha con carácter urgente de un mecanismo de garantía de ingresos de ámbito nacional... con el objetivo principal de garantizar... la participación plena de toda la ciudadanía en la vida social y económica, rompiendo el vínculo entre ausencia estructural de recursos y falta de acceso a oportunidades en los ámbitos laboral, educativo, o social de los individuos.” (Real Decreto Ley, 20/2020)

Des del Gestib, les famílies han rebut dues enquestes per als infants, una de la Conselleria d'Educació sobre l'activitat que han dut a terme (fer esport, hàbits alimentaris, rutines...) l'altra de l'Oficina Balear de la Infància i l'Adolescència sobre les necessitats i factors de risc (recursos tecnològics dels que disposen, com es senten, coneixement dels sistemes públics de protecció, etc.).

Des de la Conselleria d'Educació, s'ha instat als equips de centre a detectar qualsevol necessitat dels alumnes i les seves famílies, relacionades amb les dificultats per seguir el curs des de casa. Una de les primeres necessitats detectades va ser la generada pel tancament dels menjadors escolars. El dia 25 de març la Conselleria va publicar unes instruccions per a l'entrega de targetes prepagament per als alumnes amb beca menjador. Per altres necessitats s'ha dut a terme la coordinació permanent entre Educació i Serveis Socials. (Goib, 2020)

Aquesta coordinació ha impulsat des del Govern de les Illes Balears, conjuntament amb altres entitats i administracions, un pla perquè al període no lectiu fins al pròxim curs escolar, es duguin a terme escoles d'estiu per incentivar les activitats lúdiques i esportives a diferents espais educatius i no educatius. És una bona opció per tractar de donar resposta a les mancances que s'han detectat tant de caire social com emocional. En col·laboració amb la Uib s'ha proposat als alumnes de 3r i 4t de diferents graus relacionats amb la infància des d'una visió sistèmica, participar-hi com a voluntaris, una bona manera de posar en pràctica la teoria apresada fins aleshores per aquests futurs professionals i de donar suport als infants i les seves famílies.

En la situació generada pel COVID19 la Fapa Mallorca (Federació d'associacions de Pares i Mares d'Alumnes) ha estat molt activa en la defensa dels drets de famílies i alumnes. S'ha mogut entre la decepció per la publicació de mesures sense consultar-les com el "Programa d'acompanyament educatiu (PAE)" preparat per la Conselleria d'Educació per dur-se a terme durant el mes de juliol (Fapa, 2020). La reclamació de mesures de conciliació familiar ja que moltes famílies han tingut que conciliar el teletreball amb les cures i el suport acadèmic als fills. El dia 5 de juny es va constituir una mesa amb tots els agents implicats i presidida per la Presidenta del govern Balear, per debatre i arribar a acords sobre les mesures de conciliació. (Fapa, 2020)

El sindicat de mestres Stei-i ha fet molts comunicats sobre la situació del COVID-19 i ha sigut un dels primers en destacar que la part emocional de l'ensenyament és molt important per alumnes, famílies i mestres, criticant el contingut de les instruccions de Conselleria:

“...les instruccions publicades carreguen d'una excessiva burocràcia la tasca dels docents... descuiden la part emocional de l'ensenyament, en una situació tan complexa per a molts infants i joves i les seves famílies.

...no diuen d'una manera clara... com s'han d'impartir els ensenyaments del trimestre ni com s'han d'avaluar; una situació que crea molta inseguretat i angoixa entre el professorat. Unes instruccions elaborades des d'una perspectiva eminentment tecnocràtica i que passen per alt molts aspectes de la formació integral del nostre alumnat...” (Stei-i, 2020)

El sindicat de mestres fa evident els efectes de l'estrès provocat per aquesta situació, en els mestres i també en els alumnes. Vull fer meves les paraules de David Bueno respecte a aquest i l'educació: "l'estrès és l'enemic número 1 de l'educació" (Bueno, 2017, p. 161) Segons les neurociències, respecte als alumnes en desenvolupament "no permet l'establiment d'unes xarxes prou amples durant els aprenentatges" (Bueno, 2017, p. 160) i respecte a alumnes i mestres "és la causa de nombroses malalties que poden afectar el sistema immunitari" (Bueno, 2017, p. 160)

El dia 2 d'abril, el Conseller d'Educació Martí March va enviar una carta d'agraïment pel seu esforç als equips dels centres escolars, dient que entenia la diversitat de circumstàncies i que fan feina des de conselleria per cobrir les necessitats que vagin sortint. El dia 8 de juny, les Illes Balears varen entrar en la fase 3 de la desescalada i dia 21 de juny s'acabarà l'estat d'alarma. Els centres escolars preparen el curs vinent tenint en compte diversos escenaris, la tornada presencial en petits grups i la possibilitat de períodes de confinament. És massa aviat per fer un anàlisi acurat de les conseqüències de les mesures que s'han adoptat i es prendran en un futur, el que es fa palès en relació a la temàtica d'aquest TFG és que tenir en compte els factors de risc i de protecció i l'enfocament sistèmic de les mesures que es prenguin. Així com la necessitat d'incloure en el currículum de manera explícita l'educació emocional.

10. Conclusió.

La resiliència és un concepte complicat i que pot ser difícil d'entendre, ja ens ho adverteix Vanistendael (2018), l'experiència que desequilibra les nostres emocions, el nostre enteniment, la nostra vida. És important no reduir el significat d'una paraula tan important per tot el que implica, un procés que es reconeix a causa d'un canvi de paradigma (Barranco, 2009), que implica en si mateix tantes coses: a la persona en la seva totalitat, cos, emoció i cognició; a l'altra o altres amb la mà estesa, la mirada atenta i l'escolta activa; a l'entorn que accepta, acull i permet fer, construir.

L'acceptació no és quelcom baladí. Com si no es pot iniciar un procés d'aprenentatge? No hi ha d'haver acceptació per identificar què necessitem? No n'hi ha d'haver per saber a on estam i d'on partirem? Acceptar la realitat, que no té que ser la mateixa per tothom perquè aquí la diferència és un valor, de fet la diferència és la realitat.

No obstant, compartim llocs comuns, compartim una realitat, la de la incertesa com una característica o circumstància intrínseca, inseparable, de la nostra vida. Sempre ho ha estat, moltes persones ho han viscut des del seu naixement o en moments concrets, etapes de la vida. Però, nosaltres com a homo sapiens, amb la capacitat de crear i inventar una realitat i el desig de que duri, de fer-la permanent, ens oblidem.

Dins aquesta incertesa no sabem com serà l'escola, el que si sabem és que no podrà ser com la que teníem abans del confinament, per mor de la salut col·lectiva que hem de cuidar i del sistema sanitari que hem de sostenir i protegir, la distància física que hem viscut al confinament i que encara vivim i viurem en el procés de "desescalada", es farà present. Amb ella, les conseqüències, no oblidem que la salut també és emocional!

L'administració educativa, els equips dels centres escolars, estan engrescats pensant en els diferents escenaris de la tornada a l'escola i preparant-los, organitzant-los, per oferir la millor escola possible als alumnes i les famílies. Aquesta és una gran oportunitat per revisar l'escola en tots els seus aspectes i des de tots els punts de vista, incloure-hi el que necessitem. I si demanem als alumnes quina escola volen? Les reflexions recollides per Heike Freire envers aquesta circumstància em serveixen per oferir una possible resposta o com a guia:

Baixar les ràtios no només amb criteris sanitaris o de distància social, sinó perquè ofereixen espais d'intimitat per elaborar i integrar les vivències traumàtiques.

A banda de contractar més mestres, aprofitar voluntaris de famílies, associacions i estudiants en pràctiques, tots n'aprendrem i en sortirem reforçats.

Prioritzar el agrupaments flexibles i donar la possibilitat de que estiguin formats per nins de diferents edats, permet l'aprenentatge entre iguals i l'assumpció de responsabilitats.

Deixar que la natura entri a les escoles o que l'escola surti dels seus espais tradicionals, patis naturalitzats, jardins, bosquets, places, etc. "El contacto con la naturaleza ayudará a niños y niñas a superar con más facilidad sus dificultades, y a prevenir una posible cronificación de las mismas." (Freire, 2020) Per altra banda, s'ha demostrat que a l'aire lliure la possibilitat de contagi és inferior.

Aquesta situació, és nova per tots i hem de tenir comprensió i paciència, el món que havíem creat és complicat i pot ser aquest és un dels motius que fa que les reaccions de vegades semblin lentes i/o que arriben tard. Com diu Cyrulnik (2016) , davant la resiliència, cap

disciplina per si mateixa, pot tenir les respostes. És necessari un equip que convergeixi des dels diferents àmbits i disciplines que tenen a veure amb el camí, el procés, amb les habilitats, capacitats que fan possible la resiliència. La teoria reflectida, breument, en aquest treball, dona una idea de la complexitat del constructe.

Aquest temps de confinament he sigut un d'aquests pares fent equilibris per sostenir les meves emocions i acompanyar les del meu fill, no tinc clar haver-ho fet massa bé, ara que començ a tenir una idea més clara del que implica l'educació emocional. Una de les feinetes (com diuen al seu grup classe de 4t de primària) més recents era sobre la resiliència, com una nova paraula per aprendre. Pot ser per això els cent milions de cerques a la 23^a edició del "Diccionario de la lengua española" (en línea) han situat la paraula resiliència com a la segona més cercada (2020).

Davant aquest interès cap a la resiliència, o aquesta necessitat detectada per molts mestres. Sorgeix una pregunta: Què pot fer la resiliència per l'educació? No, aquesta no és la pregunta, la torno a fer. Què pot fer l'educació per la resiliència? -mmm. L'educació és quelcom més ampli que el que succeeix a l'escola, hi és a la família, a la comunitat, etc. Llavors, torno a fer la pregunta. Què pot fer l'escola per la resiliència? Donar-li temps, oferir-li espai, aprofitar la recerca de tants investigadors i mestres curiosos, optimistes i creatius. Aprofitar les eines que l'escola ja té, les pràctiques que sap que funcionen, i escoltar, acceptar, practicar, experimentar les emocions, viure-les! I raonar, 307 emocions expressades en forma d'univers són una bona excusa per endinsar-s'hi (Bisquerra, Gea, Palau, Punset, 2020). Construïm el camí, que la resiliència si el necessita, el pugui trobar.

Amb aquest treball crec que he assolit de manera general malgrat que resumida a causa de l'extensa bibliografia, per una banda donar sentit al concepte de resiliència envers l'educació i per altra l'efecte que pot tenir l'educació emocional per promoure la resiliència. Una de les mancances del treball es reflecteix en l'anàlisi de la situació generada per el COVID19, que pot resultar incompleta per el seguit de canvis que es van produint i la diversitat de situacions a analitzar. Si hagués de fer un treball de continuació d'aquest TFG, tornaria a la idea inicial de fer una proposta de millora d'un centre escolar partint de la teoria i l'anàlisi de situació exposat en aquest treball, aquesta teoria es podria ampliar amb aspectes com l'avaluació de programes d'educació emocional, i actualitzar l'anàlisi de la situació esdevinguda pel COVID19.

11. Referències bibliogràfiques

- Aguilera, S. (2011). La educación emocional en el Reino Unido. ¿Como educar las emociones? La intel·ligència emocional en la infància i la adolescència. Capítol de FAROS. pp. 70-82.
- Barranco, C. (2009) Trabajo social, calidad de vida y estratègies resilientes. Portularia Vol IX, nº 2, pp 133-145.
- Belykh, A. (2017) Resiliencia e inteligencia emocional: líneas de investigación convergentes para empoderar al estudiante. Congreso Nacional de Investigación Educativa-COMIE. San Luis Potosí: México.
- Bisquerra-Alzina, R. (2011) Educación emocional. Propuestas para educadores y familias. Ed Desclée de Brower S.A. Bilbao: España.
- Bisquerra-Alzina, R., Pérez-Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. Educación XXI.10. pp. 61-82.
- Bisquerra, R. et al. (2012). ¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia. Cuadernos Faros, 6. Barcelona: Hospital Sant Joan de Déu. Recuperat de <https://faros.hsjdbcn.org/es/cuaderno-faro/como-educar-emociones-inteligencia-emocional-infancia-adolescencia>
- Bisquerra, R. (2020). GROU Grup de recerca en orientació psicopedagògica. Recuperat de <http://www.rafaelbisquerra.com/en/>
- Bisquerra, R. (2006). Orientación psicopedagógica y educación emocional. Estudios sobre Educación. 11, pp 9-25. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra, ISSN: 1578-7001
- Bisquerra, R., Gea, A., Palau, V., Punset, E (2020,5,20). Universo de emociones. Recuperat de <https://universodeemociones.com/proyecto/>
- Bueno, D. (2017). *Neurociència per educadors*. Ed. Rosa sensat. Barcelona: España.

CASEL. (2020). An initial guide to leveraging the power of social and emotional learning. As you prepare to reopen and renew your school community. Chicago. Recuperat de https://casel.org/wp-content/uploads/2020/05/CASEL_Leveraging-SEL-as-You-Prepare-to-Reopen-and-Renew.pdf

Cyrułnik, B. (2010). *Los patitos feos. La resiliencia; una infancia infeliz no determina la vida*. (10a Ed) Barcelona: España: Gedisa.

Cyrułnik, B. y Anaut, M. (Coords.). (2016). *¿Por qué la resiliencia? Lo que nos permite reanudar la vida*. Barcelona, España: Gedisa.

Decret 32/2014, de 18 de juliol, pel qual s'estableix el currículum de l'educació primària a les Illes Balears. BOIB núm. 97 (2016).

Delors, J. (1994). "Los cuatro pilares de la educación, la Educación encierra un tesoro." México: El Correo de la UNESCO, pp. 91-103.

Documento técnico de recomendaciones de actuación desde el sistema público de protección a la infancia y a la adolescencia ante la crisis por covid-19. Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030. Recuperat de <http://www.caib.es/govern/rest/arxiu/4123817>

Estado de alarma. Medidas crisis sanitaria COVID-19, (2020). Recuperat de https://administracion.gob.es/pag_Home/atencionCiudadana/Estado-de-alarma-crisis-sanitaria.html#.XswQIJIS_IU

Fapa (2020,5,20). Decepció pel programa d'acompanyament educatiu. Recuperat de <https://www.fapamallorca.org/decepcio-pel-pae/>

Fapa (2020,5,27). Protocol de desescalada a l'àmbit educatiu – És l'alumnat el centre del sistema educatiu? Recuperat de <https://www.fapamallorca.org/protocol-desescalada-definitiu/>

Fapa (2020,6,5). Mesa de conciliació i mesures urgents. Recuperat de <https://www.fapamallorca.org/mesa-de-conciliacio-i-mesures-urgents/>

- Faros. (2020,4,20). Conseqüències del confinament en els infants. 20/04/2020 Font: FAROS Sant Joan de Déu. Recuperat de <https://faros.hsjdbcn.org/ca/articulo/conseguencies-confinament-infants>
- Fernández, P. i Extremera, N. (2009). La Inteligencia Emocional y el estudio de la felicidad. Facultad de Psicología, Campus de Teatinos, s/n, 29071 Málaga.
- Freire, H. (2020,5,19) Volver a la escuela: ¿Nos estamos equivocando con la infancia otra vez? Recuperat de <https://www.heikefreire.com/2020/05/volver-a-la-escuela-nos-estamos-equivocando-con-la-infancia-otra-vez.html>
- Gardner, H. (1998). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Ed. Paidós Iberica S.A. Barcelona: España.
- Giral, L. (2020,3,29) Els experts alerten: el tancament d'escoles agreuja les desigualtats educatives. Recuperat de <https://ib3.org/els-experts-alerten-el-tancament-descoles-agreuja-les-desigualtats-educatives>
- Goib. (2020) Darrera actualització indicacions sobre coronavirus. Conselleria d'Educació, Universitat i Recerca. Recuperat de <http://www.caib.es/govern/sac/fitxa.do?codi=4112264&coduo=7&lang=ca>
- Grotberg, E., Infante, F., Kotliarenko, M.A., Munist, M., Santos, H., Suárez, H.N. (1998). *Manual de identificación y promoción de la resiliencia en niños y adolescentes*. OMS. Recuperat de https://issuu.com/resilienciamed/docs/2-3-resiliencia_oms
- Henderson, N., y Milstein M. (2003). Resiliencia en la escuela. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Lantieri, L. (2017). The Inner Resilience Program. Recuperat de <https://lindalantieri.org/the-inner-resilience-program/>
- Lantieri, L. i Nambiar, M. (2011). La experiencia de la educación emocional en las aulas de Nueva York. ¿Como educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia i la adolescència. Capítol de FAROS. pp. 70-82.

- Lopez, C. (2020,4,24). Salir con los niños a la calle: lo que se puede y lo que no se puede hacer a partir del domingo. Recuperat de <https://www.lavanguardia.com/vida/20200424/48691568425/salir-ninos-calle-se-puede-no-se-puede-hacer-coronavirus.html>
- Mateu Pérez, R.; Garcia Revedo, M.; Gil Beltrán, R.; Caballer Miedes, A. ¿Que es la resiliència? Hacia un modelo integrador. Forum de recerca 2009-2010, núm 15,p.231-248.
- Mestre, J; Brackett, M.; Gil, R.; Sañovey, P. (2008); Inteligencia emocional definicion evaluación y aplicaciones desde el modelo de habilidades de Mayer y Salovey.
- Mora, F. (2011). ¿Que son las emociones? ¿Como educar las emociones? La intel·ligència emocional en la infància i la adolescència. Capítol de FAROS. pp. 14-23.
- Muñoz Garrido, V., y De Pedro Sotelo, F. (2005) Educar para la resiliencia. Revista Complutense de Educación Vol. 16 Núm. 1 (2005) 107-124
- Muñoz-Silva, A. (2012). El estudio de la resiliència desde la perspectiva evolutiva y su aportación a la comprensión del riesgo y la protección en la intervención social. Universidad de Huelva, España: Revista Portularia Vol. XII, nº 1, pp. 9-16.
- Pérez-González, J. i Pena, M.(2011). Construyendo la ciencia de la educación emocional. Padres y maestros • nº 342 diciembre 2011. pp 32-35.
- Pérez-González, J.(2011). Revisión del aprendizaje social y emocional en el mundo. ¿Como educar las emociones? La intel·ligència emocional en la infància i la adolescència. Capítol de FAROS. pp. 56-69.
- Real Academia Española: *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed., [versió 23.3 en línia]. <<https://dle.rae.es>> [21.3.2020].
- Real Academia Española: *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed., [versió 23.3 en línia]. Recuperat de <https://www.rae.es/noticias/las-palabras-mas-buscadas-en-el-diccionario-durante-la-cuarentena>

Real Academia Española: *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed., [versió 23.3 en línia]. <https://www.rae.es/noticias/el-diccionario-de-la-lengua-espanola-alcanza-su-record-con-100-millones-de-consultas-en-el>

Real Academia Española: *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed., [versió 23.3 en línia]. <https://www.rae.es/noticias/el-diccionario-recibio-setenta-y-un-millones-de-consultas-en-marzo>

Real Decreto-ley 20/2020, de 29 de mayo, por el que se establece el ingreso mínimo vital. BOE -A-2020-5493 (2020).

Robinson, K. (2006, Febrer, 13). *Las escuelas matan la creatividad*. [VIDEO]. Recuperat de https://www.ted.com/talks/sir_ken_robinson_do_schools_kill_creativity?language=es

Salovey, P., & Mayer, J. (1990). *Emotional Intelligence*, 9, 189-211, Yale (New Haven): Baywood Publishing Co.

Sanchez, J. (2011). La competència emocional en la escuela: Una propuesta de organización dimensional y criterial. *Ensayos, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, N° 25 pp 79-96.

Stei-i. (2020). L'STEI denuncia l'ambigüitat de les instruccions, la seva manca de consens i l'oblit de l'etapa d'infantil. Recuperat de <http://www.stei.cat/publica/index.php/covid-19/5176-l-stei-denuncia-l-ambigüitat-de-les-instruccions-la-seva-manca-de-consens-i-l-oblit-de-l-etapa-d-infantil>

Vanistendael, S. (2018). *Hacia la puesta en práctica de la resiliencia la casita : una herramienta sencilla para un desafío complejo*. Cuadernos del BICE. París-Ginebra. <https://bice.org/app/uploads/2020/04/La-Casita-es.pdf>

Wolin, S. i Wolin, S. (1999). *Vocabulary of Strengths: The Seven Resiliencies*. Recuperat de <http://projectresilience.com/framesconcepts.htm>

12. Annexes.

Annex 1: Quadre de fonts i documents referenciats per dur a terme el treball.

Cercador	Paraula clau	Resultats	Filtres	Resultats
Biblioteca UIB: Dialnet	Resiliencia	2435	Textos complets	1561
			2010-2019	839
			Psicologia. i ed.	356
	“Factores”	948	Textos complets	839
			2010-2019	128
			Psicologia i ed.	79
	“Pilares”	138	Textos complets	65
			2010-2019	28
			Psicologia i ed.	6
	“Modelos”	780	Textos complets	360
			2010-2019	153
			Psicologia i ed.	31
Documents seleccionats				
<p>Barranco, C. (2009) Trabajo social, calidad de vida y estrategias resilientes. Portularia Vol IX, nº 2, pp. 133-145.</p> <p>Grotberg, E., Infante, F., Kotliarenko, M.A., Munist, M., Santos, H., Suárez, H.N. (1998). Manual de identificación y promoción de la resiliencia en niños y adolescentes. OMS. Recuperat de https://issuu.com/resilienciamed/docs/2-3-resiliencia_oms</p> <p>Mateu Pérez, R.; Garcia Revedo, M.; Gil Beltrán, R.; Caballer Miedes, A. ¿Que es la resiliencia? Hacia un modelo integrador. Forum de recerca 2009-2010, núm 15, p.231-248.</p> <p>Muñoz Garrido, V., y De Pedro Sotelo, F. (2005) Educar para la resiliencia. Revista Complutense de Educación Vol. 16 Núm. 1 (2005) 107-124</p>				

Muñoz-Silva, A. (2012). El estudio de la resiliencia desde la perspectiva evolutiva y su aportación a la comprensión del riesgo y la protección en la intervención social. Universidad de Huelva, España: Revista Portularia Vol. XII, nº 1, pp. 9-16.

Vanistendael, S. (2018). Hacia la puesta en práctica de la resiliencia la casita : una herramienta sencilla para un desafío complejo. Cuadernos del BICE. París-Ginebra. <https://bice.org/app/uploads/2020/04/La-Casita-es.pdf>

Documents descartats

Acevedo, V. E. i Restrepo, L. (2012). De profesores, familias y estudiantes: fortalecimiento de la resiliencia en la escuela. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10 (1), pp. 301-319.

Aguiar, E., Tomasini, G., (2012) Resiliencia, factores de riesgo y protección en adolescentes Mayas en Yucatán: Elementos para favorecer la adaptación escolar.

Uriarte, J.D. (2006). Construir la resiliencia en la escuela. *Revista psicodidáctica*. Volumen 11. Nº 1. pp. 7-24.

Becoña, E. (2006). Resiliencia: definición, características y utilidad del concepto. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 11, 125-146.

Cercador	Paraula clau	Resultats	Filtres	Resultats
Dialnet	Inteligencia	2565	Textos complets	1505
			2010-2019	1239
Google escolar	Emocional		Psicología i Educació	865

Documents descartats

Hué- García, C. (2016). Inteligencia emocional i bienestar. Reflexiones, experiencias. Profesionales e investigaciones. 32-44.

Barrón, C., Molero, D. (2014). Estudio sobre inteligencia emocional y afectos en escolares de educación primaria. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*.

Documents seleccionats				
<p>Belykh, A. (2017) Resiliencia e inteligencia emocional: líneas de investigación convergentes para empoderar al estudiante. Congreso Nacional de Investigación Educativa-COMIE. San Luis Potosí: México.</p> <p>Mestre, J; Brackett, M.; Gil, R.; Salovey, P. (2008); Inteligencia emocional definicion evaluación y aplicaciones desde el modelo de habilidades de Mayer y Salovey.</p>				
Cercador	Paraula clau	Resultats	Filtres	Resultats
Biblioteca UIB	Resiliencia y educación emocional	831	Textos complets	770
			2010-2019	520
			Educación Primaria	240
Documents descartats				
<p>Caldera, J., Aceves, B. & Reynoso, O. (2016). Resiliencia en estudiantes universitarios. Un estudio comparado entre carreras. <i>Psicogente</i>, 19(36), 227-239. http://doi.org/10.17081/psico.19.36.1294</p>				
Documents seleccionats				
<p>Sanchez, J. (2011). La competencia emocional en la escuela: Una propuesta de organización dimensional y criterial. Ensayos, Revista de la Facultad de Educación de Albacete, N° 25 pp 79-96.</p>				
Rafael Bisquerra Alzina				
<p>L'estiu de l'any 2019 vaig assistir l'escola d'estiu sobre educació emocional amb Rafael Bisquerra, a aquest curs ens donaren unes pautes una sèrie de documents que férem servir per treballar i seguir les ponències.</p>				
Documents seleccionats				

Bisquerra-Alzina, R. (2003) Educación emocional y competencias básicas para la vida. Revista de Investigación Educativa, Vol 21, nº 1, págs.7-43.

Bisquerra, R. (2006). Orientación psicopedagógica y educación emocional. Estudios sobre Educación, 11, 9-25

Bisquerra-Alzina, R., Pérez-Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. Educación XXI.10. págs. 61-82.

Llibres utilitzats per a la realització del treball

Henderson, N., y Milstein M. (2003). Resiliencia en la escuela. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Cyrułnik, B. (2010). Los patitos feos. La resiliencia; una infancia infeliz no determina la vida. (10a Ed) Barcelona: España: Gedisa.

Cyrułnik, B. y Anaut, M. (Coords.). (2016). ¿Por qué la resiliencia? Lo que nos permite reanudar la vida. Barcelona, España: Gedisa.

Bueno, D. (2017) Neurociència per educadors. Ed. Rosa sensat. Barcelona: España.

Gardner, H. (1998). Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica. Ed. Paidós Iberica S.A. Barcelona: España.

Pàgines Web/ Blogs visitades per la realització del treball:

CASEL. (2020). An initial guide to leveraging the power of social and emotional learning. As you prepare to reopen and renew your school community. Chicago. Recuperat de https://casel.org/wp-content/uploads/2020/05/CASEL_Leveraging-SEL-as-You-Prepare-to-Reopen-and-Renew.pdf

Wolin, S. i Wolin, S. (1999). Recuperat de <http://projectresilience.com>

Bisquerra, R. (2020). GROU Grup de recerca en orientació psicopedagògica. Recuperat de <http://www.rafaelbisquerra.com/en/>

Vídeos vists per dur a terme el treball

Robinson, K.(2006, Febrer, 13). Las escuelas matan la creatividad. [VIDEO]. Recuperat de https://www.ted.com/talks/sir_ken_robinson_do_schools_kill_creativity?language=es

<https://ib3.org/els-experts-alerten-el-tancament-descoles-agreuja-les-desigualtats-educatives>

Legislació

Decret 32/2014, de 18 de juliol, pel qual s'estableix el currículum de l'educació primària a les Illes Balears. BOIB núm. 97 (2016).

- Estado de alarma. Medidas crisis sanitaria COVID-19, (2020). Recuperat de https://administracion.gob.es/pag_Home/atencionCiudadana/Estado-de-alarma-crisis-sanitaria.html#.XswQIJIS_IU

Notícies de diaris

FAROS (2020,4,20). Conseqüències del confinament en els infants. Sant Joan de Déu.

Recuperat de <https://faros.hsjdbcn.org/ca/articulo/consequencias-confinament-infants>

Lopez, C. (2020,4,24). Salir con los niños a la calle: lo que se puede y lo que no se puede hacer a partir del domingo. Recuperat de

<https://www.lavanguardia.com/vida/20200424/48691568425/salir-ninos-calle-se-puede-no-se-puede-hacer-coronavirus.html>

Documents Obtinguts durant el transcurs de la carrera

Delors, J. (1994). "Los cuatro pilares de la educación, la Educación encierra un tesoro." México: El Correo de la UNESCO, pp. 91-103.

Salovey, P., Mayer, J. (1990). Emotional Intelligence, 9, 189-211, Yale (New Haven): Baywood Publishing Co.

Annex 2: Factors de risc i de protecció.

Factors individuals de risc	Factors familiars de risc	Factors socials de risc
<ul style="list-style-type: none">- Edat i gènere.- Baixa autoestima.- Pobre percepció de risc.- Alts nivells d'impulsivitat.- Baixa resistència a les pressions del grup.- Sensació de invulnerabilitat.- Falta de sentit de vida i de projecte a futur.- Sentiment de soledat.- Disciplina inconsistent o excessivament severa.- La família com a modeladora de conductes de risc.- Abús de consum d'alcohol en la família o amistats.- Expectatives poc realistes sobre els fills.- Crisis de valors tradicionals.	<ul style="list-style-type: none">- Violència familiar.- Greu conflicte marital i divorci.- Percepció distal dels progenitors.- Falta de vincle mare-fills.- Falta de límits o límits difusos.- Disharmonia familiar o alt nivell d'estrès mare-pare.- Malaltia mental a la família.- Famílies amb persones amb discapacitat.- Pobresa.	<ul style="list-style-type: none">- Crisis de valors socials.- Estrès psicosocial.- Problemàtiques socials.- Rapidesa dels canvis socials.- Cultura del risc.- Estereotips socials: Models de triomf.- Falta de xarxes de suport per als joves.

(Muñoz-Silva, 2012)

Factors de protecció

Els factors de protecció són aquelles variables que disminueixen la probabilitat de involucrar-se en conductes de risc, ja que fomenten la resiliència i tenir cura d'un mateix.

- Autoconcepte i autoestima positius.
- Locus de control intern (experiències de autoeficàcia, confiança amb un mateix...)
- Promoció de valors.
- Sentit de l'humor.
- Xarxes de suport.
- Destreses socials i habilitats per la vida.(habilitats de comunicació, Educació emocional per tenir un bon equilibri psico-físic, prendre dedicions, solucionar problemes...).
- Promoció d'estils de vida saludables per tenir cura d'un mateix.
- Suport familiar.
- Aptitud positiva envers el futur.
- Habilitats d'adaptació a diversos contextos socials.
- Bona autoregulació emocional
- Clima educatiu obert, positiu, orientatiu, amb normes i valors clars.

(Muñoz-Silva, 2012)

Annex 3: “Universo de emociones: Póster de las 307 emociones para visualizar las relaciones emocionales”.



Annex 4: “Universo de emociones: 6 láminas con las galaxias de las emociones amor, felicidad, alegría, ira, miedo y tristeza”.

