



Universitat de Lleida

## La relació entre els jocs motors i les emocions en el cicle superior d'educació primària: ajudant els mestres a prendre decisions

Rosa Miralles Pascual

Dipòsit Legal: L.965-2013

<http://hdl.handle.net/10803/121510>

**ADVERTIMENT.** L'accés als continguts d'aquesta tesi doctoral i la seva utilització ha de respectar els drets de la persona autora. Pot ser utilitzada per a consulta o estudi personal, així com en activitats o materials d'investigació i docència en els termes establerts a l'art. 32 del Text Refós de la Llei de Propietat Intel·lectual (RDL 1/1996). Per altres utilitzacions es requereix l'autorització prèvia i expressa de la persona autora. En qualsevol cas, en la utilització dels seus continguts caldrà indicar de forma clara el nom i cognoms de la persona autora i el títol de la tesi doctoral. No s'autoritza la seva reproducció o altres formes d'explotació efectuades amb finalitats de lucre ni la seva comunicació pública des d'un lloc aliè al servei TDX. Tampoc s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant als continguts de la tesi com als seus resums i índexs.

**ADVERTENCIA.** El acceso a los contenidos de esta tesis doctoral y su utilización debe respetar los derechos de la persona autora. Puede ser utilizada para consulta o estudio personal, así como en actividades o materiales de investigación y docencia en los términos establecidos en el art. 32 del Texto Refundido de la Ley de Propiedad Intelectual (RDL 1/1996). Para otros usos se requiere la autorización previa y expresa de la persona autora. En cualquier caso, en la utilización de sus contenidos se deberá indicar de forma clara el nombre y apellidos de la persona autora y el título de la tesis doctoral. No se autoriza su reproducción u otras formas de explotación efectuadas con fines lucrativos ni su comunicación pública desde un sitio ajeno al servicio TDR. Tampoco se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al contenido de la tesis como a sus resúmenes e índices.

**WARNING.** Access to the contents of this doctoral thesis and its use must respect the rights of the author. It can be used for reference or private study, as well as research and learning activities or materials in the terms established by the 32nd article of the Spanish Consolidated Copyright Act (RDL 1/1996). Express and previous authorization of the author is required for any other uses. In any case, when using its content, full name of the author and title of the thesis must be clearly indicated. Reproduction or other forms of for profit use or public communication from outside TDX service is not allowed. Presentation of its content in a window or frame external to TDX (framing) is not authorized either. These rights affect both the content of the thesis and its abstracts and indexes.

TESI DOCTORAL

**La relació entre els jocs motors i les  
emocions en el cicle superior d'educació  
primària: ajudant els mestres a prendre  
decisions**

---

Directors:

Dra. Gemma Filella Guiu i Dr. Pere Lavega Burgués

Rosa Miralles Pascual

**Universitat de Lleida**

Departament de Pedagogia i Psicologia

Lleida, 2013



Molts dels nostres somnis al principi semblen impossibles; després, poden semblar improbables, i més tard, quan ens hi comprometem fermament, es tornen inevitables.

Christopher Reeve



# *Agraïments*

Redactar aquest apartat, tot i que és a l'inici de la tesi, significa que hem arribat al final del camí. Ha estat un camí llarg, però enriquidor, perquè en tot moment he estat acompanyada de persones que m'han ajudat i animat. És clar que sense elles aquest estudi no hauria estat possible.

És per això que vull donar les gràcies als Serveis Educatius del Segrià i la Noguera, per les facilitats i el suport rebuts en tot el tema de la formació als docents.

Als mestres de les escoles que han dut a terme la unitat didàctica "Jocs i emocions" i, sens dubte, a tots els seus alumnes, ja que sense el seu temps, la seva dedicació i les seves ganes de millorar, no hauríem aconseguit tanta mostra i tantes dades.

Als meus alumnes i a les meves companyes de l'escola Alfred Potrony, de Tèrmens, en especial a la Pepita Solsona, que hi han col·laborat en tot moment, fins i tot sense haver-los-ho de demanar.

A la Gemma Filella i al Pere Lavega, els meus directors de tesi, que han sabut adaptar-se sempre al meu ritme i aportar-me tot allò necessari per motivar-me i tenir ganes de continuar. Al Pere, per les seves correccions i suggeriments, i a la Gemma, per les seves respostes immediates, la seva confiança i la seva amistat.

Als membres de l'equip ICE de Lleida d'educació emocional, i també als membres del Grup de Praxeologia de l'INEFC de Lleida, ja que m'han aportat informació, coneixement i molta il·lusió.

A la Isabel Ruiz, per la seva paciència amb les dades, i al Jaume March, per la seva excel·lent tasca amb l'estadística.

Al Grup d'Educació Emocional, ara més virtual que presencial, que amb el seu dinamisme a través de l'intercanvi de saber per mitjà del correu electrònic fa que ens esforcem per millorar cada dia.

A l'Alba Reñé i a la Maite Puig, per la seva acurada revisió ortogràfica i lingüística; quanta paciència i dedicació.

Al Xavier Oriol, per anar-me assenyalant els passos a seguir i ajudar-me en temes de bibliografia.

Al Xavi Marín, per la seva excel·lent tasca en la traducció.

A la Laura Gasol, sens dubte, la meva gran mestra. Les seves mesurades i sàvies paraules sempre m'han arribat en el moment clau per aportar-me coneixement i, sobretot, motivació.

Als meus amics, per suportar que durant temps solament els hagi parlat de... tesi, tesi, tesi..., i per escoltar-me i oferir-me moments imprescindibles d'esbarjo.

Als de casa, als meus pares, el Sebastià i la Rosita, i als germans, el Sebas i l'Adela; és un goig anar-te fent gran i sentir-los tan a la vora.

I en especial al Ramon, perquè n'ha hagut de suportar tot el camí: des dels primers dies, amb tota la incertesa, fins al darrer moment, amb nervis, algun mal humor i també eufòria i alegria en acabar-la i presentar-la; a ell, gràcies per permetre'm gaudir del temps i l'espai necessaris en tot moment, per la seva comprensió i estima.

A tots ells, MOLTES GRÀCIES!!!

## RESUM

Aquesta tesi aborda un dels temes més emergents de l'educació física actual: el camí a seguir per aconseguir una educació física emocional. L'estudi pren com a marc teòric de referència la praxeologia motriu i les principals aportacions teòriques de l'educació emocional. Des d'aquesta perspectiva es pot justificar que la vivència de jocs motors, classificats en quatre dominis d'acció motriu (psicomotor, cooperació, oposició i cooperació–oposició), així com el fet que s'experimentin amb competició o sense competició, genera diferents emocions als alumnes. L'objecte d'estudi serà veure les conseqüències emocionals que s'originen en els alumnes quan participen en aquestes experiències motrius.

El disseny de la investigació se situa dins de la *metodologia quasiexperimental* amb posttest i combina la metodologia *quantitativa* i la *qualitativa*. Es realitza una recerca *aplicada*, en un context *natural* i *ecològic*. La realitat a estudiar es presenta amb variables controlades i dirigides pel plantejament de la investigació; se'n manipula la variable independent (situacions motrius de diferents dominis d'acció) per estudiar-ne els efectes sobre les variables dependents (emocions) en grups constituïts/naturals. La recerca en general considera un nombre de 860 participants de cicle superior d'educació primària (de deu a dotze anys) d'onze escoles de Lleida capital i poblacions, i quinze docents especialistes en l'àrea d'educació física.

En aquest projecte cal distingir-hi tres fases: la primera consisteix en la formació dels docents implicats en el procés i el treball de camp amb els discents. Aquest a la vegada, inclou les altres dues fases: una primera amb formació sobre consciència emocional i una segona amb vivència de jocs de diferents tipologies, per poder anotar i avaluar a través de l'instrument GES (Games and Emotions Scale) la intensitat de les emocions.

Entre els resultats més destacats es va observar que els jocs que més emocions positives van desencadenar van ser els jocs de cooperació i, sobretot, els jocs sense competició.



Els resultats obtinguts ens permeten, en les conclusions, proporcionar orientacions per ajudar els professionals de l'educació física a prendre decisions encertades i fonamentades, per saber quins jocs són més adients de proposar en cada moment i poder programar amb rigor la seva intervenció educativa a l'aula.

**Paraules clau:** *praxeologia motriu, dominis d'acció motriu, educació emocional, consciència emocional, cooperació i educació física emocional.*

## RESUMEN

La presente tesis aborda uno de los temas más emergentes de la educación física actual: el camino a seguir para conseguir una educación física emocional. El estudio toma como marco teórico de referencia la praxiología motriz y las principales aportaciones teóricas de la educación emocional. Desde esta perspectiva se puede justificar que la vivencia de juegos motores, clasificados en cuatro dominios de acción motriz (psicomotor, cooperación, oposición y cooperación–oposición), así como el hecho que se experimenten con competición o sin competición, genera diferentes emociones a los alumnos. El objeto de estudio será ver las consecuencias emocionales que se originan en los alumnos cuando participan en estas experiencias motrices.

El diseño de la investigación se sitúa dentro de la *metodología cuasi-experimental* con post-test y combina la metodología *cuantitativa* y la *cualitativa*. Se realiza un estudio *aplicado* en un contexto *natural y ecológico*.

La realidad a estudiar se presenta con variables controladas y dirigidas por el planteamiento de la investigación; se manipula la variable independiente (situaciones motrices de diferentes dominios de acción) para estudiar los efectos sobre las variables dependientes (emociones) en grupos constituidos/naturales. El estudio en general considera un número de 860 participantes de ciclo superior de educación primaria (de diez a doce años) de once escuelas de Lleida capital y poblaciones, y quince docentes especialistas en el área de educación física.

En este proyecto conviene distinguir tres fases: la primera consiste en la formación de los docentes implicados en el proceso y el trabajo de campo con los alumnos. Este a la vez, incluye las otras dos fases: una primera con formación sobre conciencia emocional y una segunda con vivencia de juegos de diferentes tipologías, para poder anotar y evaluar a través del instrumento GES (Games and Emotions Scale) la intensidad de las emociones.

Entre los resultados más destacados se observó que los juegos que más emociones positivas desencadenaron fueron los juegos de cooperación, y sobretodo, los juegos sin competición.

Los resultados obtenidos nos permiten, en las conclusiones, proporcionar orientaciones para ayudar a los profesionales de la educación física a tomar decisiones acertadas y fundamentadas, para saber qué juegos son más adecuados de proponer en cada momento y poder programar con rigor su intervención educativa en el aula.

**Palabras clave:** *praxiología motriz, dominios de acción motriz, educación emocional, conciencia emocional, cooperación y educación física emocional.*

## ABSTRACT

This PhD thesis targets at one of the most emerging issues in present day physical education, that is the way to achieve an emotional physical education. The study takes as a theoretical framework motor praxeology and the main theoretical contributions of the emotional education. From this perspective it is possible to justify that the experience of motor games, classified under four domains of motor action (psychomotor, cooperation, opposition and cooperation - opposition), with or without competition, generate different emotions in pupils. The study focuses on the emotional impact felt by pupils while participating in these motor experiences.

The research follows a posttest quasi experimental design and combines quantitative and qualitative methodology. An applied research is carried out in a natural and ecological context. The case under consideration contains controlled and directed variables in order to perform the research, so that the independent variable is manipulated (motor situations of different action domains) to study its effects on the dependent variables (emotions) among constituted / natural groups. The global research considers a number of 860 participants of top cycle of primary education (10-12 years old) of 11 schools of Lleida city and neighbouring villages and 15 educational specialists in the area of physical education.

In this project it is necessary to distinguish three phases: the first one is about the training of teachers involved in the process and the fieldwork with pupils; this one, in turn, includes the other two: one is related to emotional awareness training and the other is about playing games of different types, in order to record and measure the intensity of the emotions using the instrument GES (Games and Emotions Scale).

Among the most noteworthy results it is been found that the games that triggered more positive emotions were those of cooperation and, especially, games without competition.

In conclusion, the achieved results allow us to provide a helpful guidance to physical education professionals in order to take founded and right decisions in discerning what games are more suitable in every given moment, and also in order to fully implement these games in the classroom.

**Key words:** *motor praxeology, motor action domains, emotional education, emotional awareness, cooperation and emotional physical education.*

## RÉSUMÉ

Cette thèse de doctorat aborde l'un des sujets les plus émergents de l'éducation physique actuelle: le chemin à suivre pour obtenir une éducation physique émotionnelle. L'étude prend comme cadre théorique de référence la praxéologie motrice et les principaux apports théoriques de l'éducation émotionnelle. Dans cette perspective on peut justifier que l'expérience de jeux moteurs, classés dans quatre domaines d'action motrice (psychomoteur, coopération, opposition et coopération - opposition), avec ou sans compétition, peut entraîner différentes émotions chez les élèves. L'étude porte sur les conséquences émotionnelles chez les élèves qui prennent part dans ces expériences motrices.

Le dessin de la recherche se situe à l'intérieur de la méthodologie quasi-expérimentale avec pos-test et combine la méthodologie quantitative et qualitative. La recherche appliquée est réalisée dans un contexte naturel et écologique. La réalité à étudier se présente avec variables contrôlées et dirigées afin de mener à bien la recherche: on manipule la variable indépendante (des situations motrices de différents domaines d'action) pour en étudier les effets sur les variables dépendantes (émotions) dans des groupes constitués / naturels. La recherche globale considère un nombre de 860 participants de cycle supérieur d'enseignement primaire (10-12 ans) de 11 écoles de la ville de Lleida et d'autres villages voisins et 15 enseignants spécialisés dans le domaine de l'éducation physique.

Dans ce projet il faut distinguer trois phases: la première tient compte de la formation des enseignants impliqués dans le processus et le travail de champ avec les élèves. Cette première phase, à son tour, comprend les autres deux: la première porte sur la formation conscience de soi émotionnelle et la deuxième sur l'expérience de jeux de différentes typologies, afin de noter et évaluer l'intensité des émotions au moyen de l'instrument GES (Games and Emotions Scale).

Parmi les résultats les plus remarquables on a observé que les jeux qui ont provoqué plus d'émotions positives ont été les jeux de coopération et surtout les jeux sans compétition.

En conclusion, les résultats obtenus nous permettent de fournir des orientations pour aider les professionnels de l'éducation physique à prendre des décisions judicieuses et fondées lors de la sélection des jeux les plus appropriés à chaque moment, et à programmer avec rigueur leur intervention éducative en classe.

**Mots-clés:** *praxéologie motrice, domaines d'action motrice, éducation de soi émotionnelle, conscience émotionnelle, coopération et éducation physique émotionnelle.*

# **SUMARI**

## *INTRODUCCIÓ*

### *El perquè de tot plegat*

Plantejament general	23
Motius personals per a l'elecció del tema	26
Importància d'aquest estudi en l'educació física actual i estat de la qüestió	27
Estructura del treball	32

## **PART I**

### **MARC TEÒRIC**

#### *CAPÍTOL 1*

##### *Educar a través del joc motor*

1.1. Fonaments disciplinaris de la praxeologia motriu	35
1.2. Concepte de lògica interna	37
1.3. Els dominis d'acció motriu	41
1.4. Cap a una pedagogia de les conductes motrius	49

#### *CAPÍTOL 2*

##### *Educar les emocions*

2.1. Fonaments psicopedagògics de les emocions	53
2.2. Concepte d'emoció	55
2.3. Classificació d'emocions	61
2.4. Cap a una pedagogia de les emocions	69



## *CAPÍTOL 3*

### ***Educació física emocional***

3.1. Intel·ligència emocional i joc	85
3.2. Educar competències emocionals a través del joc	90
3.3. Competències emocionals en el joc cooperatiu i en els jocs amb competició i sense	101
3.4. Instruments de mesura de les emocions. Justificació de la GES (Games and Emotions Scale)	104

## **PART II**

### **ESTUDI EMPÍRIC**

## *CAPÍTOL 4*

### ***Objectius de l'estudi***

4.1. Objectius de l'estudi i hipòtesis	111
----------------------------------------	-----

## *CAPÍTOL 5*

### ***Metodologia***

5.1. Disseny de la investigació	115
5.2. Temporització. Pla de treball	117
5.3. Participants	119
5.3.1. Selecció de les escoles on es va realitzar l'experiència	121
5.4. Instruments:	122
5.4.1. GES (Games and Emotions Scale)	122
5.4.2. Diari personal dels docents	128
5.4.3. Grup de discussió	130
5.5. Procediment	131
5.5.1. Formació dels docents	132
5.5.1.1. Programa: "El despertar de la consciència emocional en els docents"	132
5.5.1.2. Pla de treball	133

5.5.1.3. Instruments per a la seva avaluació	136
5.5.2. Formació discents	140
5.5.2.1. Programa: “Jocs i emocions”. “El Despertar de la Consciència Emocional en els Discents”	140
5.5.2.2. Pla de treball	141
5.5.2.3. Instruments per a la seva avaluació	144
5.6. Validesa i fiabilitat de les dades	149
5.6.1. Rol del professorat	149
5.6.2. Triangulació de dades	154
5.6.3. Rol de la investigadora	157
5.6.3.1. En la introducció dels docents en la recerca	157
5.6.3.2. En la formació dels docents	157
5.6.3.3. Observació participant (en el procés d'intervenció com a docent en una de les escoles participants)	158
5.6.3.4. En el procés d'avaluació de l'experiència amb el professorat	158
5.7. Ètica en la investigació	159
5.8. Resum del procés metodològic	161

## *CAPÍTOL 6*

### ***Resultats***

6.1. Formació del professorat en educació física emocional	165
6.1.1. Avaluació inicial i final de la consciència emocional	165
6.2. Formació de l'alumnat en educació física emocional	168
6.2.1. Avaluació inicial i final de la consciència emocional	168
6.2.2. Consciència emocional i dominis d'acció motriu	174
6.2.3. Consciència emocional i competició / no-competició	181
6.2.4. Consciència emocional i guanyar/perdre	184
6.3. Avaluació del programa	189
6.3.1. Dades quantitatives	189
6.3.2. Dades qualitatives	191

**PART III**  
**APORTACIONS FINALS**

*CAPÍTOL 7*

*Discussió i conclusions*

7.1. Discussió dels resultats	197
7.2. Conclusions	208
7.3. Limitacions de l'estudi	216
7.4. Perspectives de futur	218

*Referències bibliogràfiques*

Bibliografia	221
--------------	-----

**ANNEXOS**

Annex 1. Unitat didàctica: "Jocs i emocions"	233
Annex 2. Instrument GES de mesura de les emocions	299

## Llista de taules

Taula 1. Principals passos de la recerca	26
Taula 2. Tipus de joc en funció de les relacions entre els jugadors	39
Taula 3. Comunicació motriu en les situacions motrius	42
Taula 4. Definicions del concepte d'emoció (Soldevila 2007)	55
Taula 5. Polaritat de les emocions	64
Taula 6. Intensitat de les emocions	65
Taula 7. Classificació de les emocions juntament amb els seus clústers. Proposta de Bisquerra (2000: 96)	67
Taula 8. Temes centrals de les emocions bàsiques. Adaptat de Lazarus (1991) i Bisquerra (2000)	68
Taula 9. Consciència emocional	71
Taula 10. Regulació emocional	71
Taula 11. Autonomia personal	72
Taula 12. Habilitats socials	73
Taula 13. Habilitats de vida i benestar	74
Taula 14. Emocions primàries i secundàries i pensaments que les generen	77
Taula 15. Accions que caracteritzen algunes emocions	79
Taula 16. Quadre comparatiu de les emocions segons Lazarus i Bisquerra	109
Taula 17. Centres educatius implicats en el projecte	120
Taula 18. Emocions que apareixen en l'adaptació de l'instrument de mesura GES (Games and Emotions Scale)	125
Taula 19. Categories i indicadors per a l'anàlisi del diari dels docents	129
Taula 20. Categories i indicadors per a l'anàlisi del grup de discussió	130
Taula 21. "El despertar de la consciència emocional en els alumnes". Formació inicial	142
Taula 22. "El despertar de la consciència emocional en els alumnes". Vivència conscient de jocs motors	143
Taula 23. Resum de l'avaluació del programa i dels alumnes	148
Taula 24. Quadre resum metodològic de la primera fase	161
Taula 25. Quadre resum metodològic de la segona fase	162

Taula 26. Quadre resum metodològic de la tercera fase	163
Taula 27. Nombre de respostes de cada tipus obtingudes en les situacions inicials i en les finals	167
Taula 28. Contrastos dels efectes del model. General	169
Taula 29. Situacions inicials i situacions finals dels alumnes	170
Taula 30. Situacions inicials i situacions finals i tipus d'emocions	170
Taula 31. Comparacions per parells de les situacions inicials i de les finals i tipus d'emocions	171
Taula 32. General emocions i dominis. Contrastos dels efectes del model	174
Taula 33. Intensitat de les emocions i dominis d'acció motriu	175
Taula 34. Comparacions per parells en la intensitat de les emocions i els dominis d'acció motriu.	176
Taula 35. Comparacions per parells en el resultat	177
Taula 36. Emocions i dominis	178
Taula 37. Estimacions en emocions i dominis	178
Taula 38. Estimacions en la interacció entre domini i resultat	179
Taula 39. Domini i resultat	179
Taula 40. Estimacions en la interacció entre tipus d'emoció i resultat	180
Taula 41. Tipus d'emoció i resultat	180
Taula 42. Comparacions per parells en competició / no-competició	181
Taula 43. Dominis i competició / no-competició	182
Taula 44. Comparacions per parells en la interacció entre dominis i competició / no-competició	182
Taula 45. Tipus d'emoció i competició / no-competició	183
Taula 46. Comparacions per parells en la interacció entre tipus d'emoció i competició / no-competició	183
Taula 47. Comparacions per parells en el fet de guanyar i perdre	184
Taula 48. Domini i guanyar/perdre	185
Taula 49. Comparacions per parells en la interacció entre domini i guanyar/perdre	185
Taula 50. Tipus d'emoció i guanyar/perdre	186
Taula 51. Comparacions per parells en la interacció entre tipus d'emoció i guanyar/perdre	187
Taula 52. Qüestionari de valoració de l'activitat formativa del programa "Jocs i emocions" per als docents	190

## Llista de figures

Figura 1. Somnis	26
Figura 2. Les relacions de la lògica interna	38
Figura 3. Criteris de Parlebas CAI	41
Figura 4. Situacions psicomotrius en comotricitat	43
Figura 5. Situacions sociomotrius	45
Figura 6. Interacció amb el medi	46
Figura 7. Classificació de les situacions motrius	52
Figura 8. Procés de la vivència emocional (Bisquerra 2000i 2003)	57
Figura 9. Espectre dels fenòmens afectius en funció de la seva durada (Bisquerra 2000: 65)	66
Figura 10. Competències emocionals	70
Figura 11. Àmbits d'estudi	100
Figura 12. Fases en el procés de formació sobre consciència emocional	131
Figura 13. Fases en l'aplicació del programa en els alumnes	141
Figura 14. Tipus de triangulació. Adaptat de Denzin (1970) i Rodríguez (2005)	155
Figura 15. Requisits per a una educació física emocional	215



# *INTRODUCCIÓ*

## *El perquè de tot plegat*

### **Plantejament general**

La principal finalitat de la investigació és proporcionar orientacions per ajudar professionals de l'educació física a prendre decisions amb relació a les emocions que produeixen diferents jocs motors, classificats en quatre dominis d'acció motriu (psicomotor, cooperació, oposició i cooperació–oposició). Això els facilitarà la presa de decisions sobre quins jocs motors són més adients per proposar en cada moment, ja que els diferents jocs motors generen diferents emocions, de la mateixa manera que les emocions porten a l'acció, tal com veurem.

En aquest sentit, s'estudiarà quines emocions suscita als alumnes la vivència de diferents tipologies de jocs o dominis d'acció motriu i la seva intensitat.

Per escollir les diferents tipologies de jocs ens servim dels fonaments epistemològics i científics que aporta la praxeologia motriu o ciència de l'acció motriu, creada per Pierre Parlebas, professor emèrit de la Sorbona de París i doctor honoris causa per la Universitat de Lleida l'any 2002. Atenent aquesta disciplina, es proposa als alumnes de cicle superior d'educació primària diferents situacions pedagògiques corresponents als dominis psicomotor, de cooperació, d'oposició i de cooperació–oposició, per veure quines emocions desperten als alumnes aquestes situacions motrius.

Dins de cada domini se seleccionaran situacions amb victòria i sense (Parlebas 2001; Lagardera i Lavega 2003; Etxebeste 2001; és a dir, associades al fet de guanyar o perdre, en el cas dels jocs competitius o amb victòria, i al fet de simplement participar en el repte que el joc planteja, en els jocs que no tenen victòria i que, per tant, no comptabilitzen el resultat de les accions de joc.



Per tal que els alumnes siguin capaços d'adonar-se de quines emocions senten en cada situació motriu, serà necessari formar-los en la primera de les competències emocionals, és a dir, en consciència emocional.

Amb aquest propòsit es durà a terme el disseny, desenvolupament i avaluació d'un programa d'educació física emocional, centrat en la consciència emocional i basat en els fonaments de l'educació emocional de Bisquerra (2000). En aquest procés s'implicarà un grup de mestres d'educació física de diferents escoles de primària de la província de Lleida, que hauran de ser formats prèviament per tal de poder aplicar amb els seus alumnes el programa de consciència emocional i jocs. Així doncs, es realitzaran unes sessions de formació per als diferents mestres implicats i se'ls presentaran les sessions que hauran d'aplicar als seus alumnes.

En aquest procés ens plantejem qüestions tan importants com què significa, avui en dia, generar benestar a partir de l'educació física, ja que es relaciona el tipus de situacions pedagògiques —en aquest cas, jocs— amb les emocions que es viuen quan els alumnes protagonitzen conductes motrius, en funció de si les activitats poden ser de diferents famílies o si estan associades a competir o no competir.

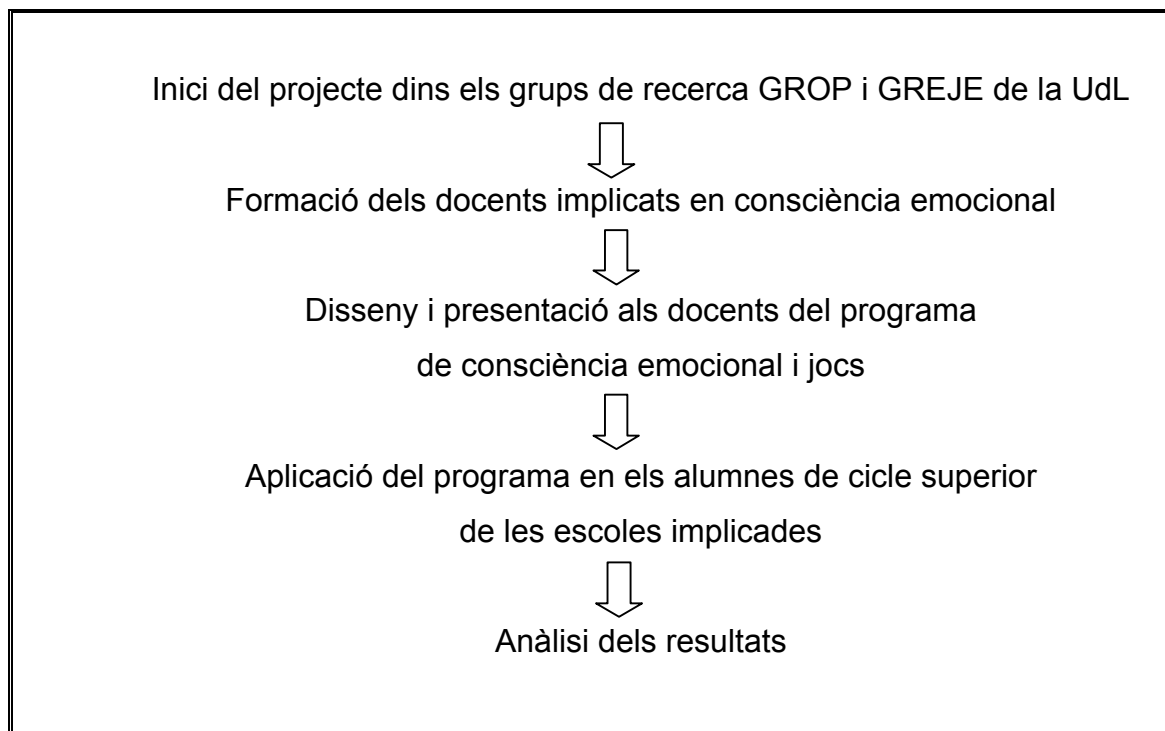
Aquesta recerca forma part d'un procés molt més llarg, que ja fa temps que es desenvolupa. En aquest sentit, la tesi s'emmarca dins d'un projecte originat a l'INEFC de Lleida l'any 2005, concretament en el Laboratori de Praxeologia Motriu, que investiga sobre el tema de la consciència emocional a través de jocs de diferents dominis d'acció motriu. Aquest projecte es va veure consolidat quan, l'any 2007, es va iniciar un pla de recerca compartit amb el Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica (GROP) de la Facultat de Ciències de l'Educació de la Universitat de Lleida, en el qual participen altres grups de recerca de diferents universitats, com la de Saragossa, el País Basc, Múrcia, Coïmbra (Portugal), Gal·les (Gran Bretanya), Locarno (Suïssa) i la de Santa Maria i Campinas (Brasil). A la vegada, aquest pla de treball respon a un primer projecte, reconegut per l'AGAUR, que va originar la constitució del Grup de

Recerca Emergent en Jocs Esportius (GREJE), format per investigadors de la majoria de les universitats esmentades. També està relacionat amb un projecte d'investigació coordinat i subvencionat pel Ministeri de Ciència i Innovació (convocatòria 2009 de projectes I+D+I). Aquests projectes centren l'atenció en l'estudi de les emocions que manifesten estudiants universitaris a partir de la vivència de jocs de diferents dominis d'acció motriu.

En concret, la tesi que es presenta té l'objectiu d'obrir camí en el context de l'educació primària. Per tant, ens inserim dins aquest corrent investigador, bo i creant un programa d'educació emocional per als alumnes de cicle superior de primària, per tal de formar-los en consciència emocional i capacitar-los per respondre de forma eficaç el qüestionari validat de mesura de les emocions GES (Games and Emotions Scale), que utilitzarem per saber quines emocions generen als alumnes diferents situacions de diversos dominis d'acció motriu (psicomotors, de cooperació, d'oposició i de cooperació-oposició) i ajudar d'aquesta manera els mestres que han de programar la seva intervenció educativa a l'aula a prendre decisions.

Així doncs, els resultats d'aquesta tesi permetran donar un pas més en aquest procés de desenvolupament del projecte del Laboratori de Praxeologia Motriu, en el qual participen tots dos grups de recerca, GROPE i GREJE, de la Universitat de Lleida, la qual cosa hi aporta un valor afegit, com veurem en les conclusions.

Taula 1. Principals passos de la recerca



### Motius personals per a l'elecció del tema

La tesi doctoral que es presenta a continuació és fruit de la implicació com a mestra especialista en educació física i com a membre de l'equip ICE d'educació emocional, així com de l'interès personal per afavorir la introducció de l'educació emocional dins l'àmbit escolar, concretament en l'àrea d'educació física.

Ens agradaria, si més no, que els mestres d'educació física reflexionessin sobre el seu paper i sobre el valor de la seva àrea, per tal d'obrir-los finestres cap a noves maneres d'entendre aquesta àrea i d'abordar-la, en una societat constantment canviant, amb la finalitat de reconduir-los cap a una educació física moderna, una educació física del segle XXI, una educació física emocional.



Figura 1. Somnis

## **Importància d'aquest estudi en l'educació física actual i estat de la qüestió**

L'educació física, igual o fins i tot més que altres àrees, ha anat experimentant canvis al llarg de la seva història; cap a finals del segle xx, a partir dels anys setanta i fins als noranta, es va passar d'una educació física basada en la gimnàstica a una educació física més actualitzada i fonamentada en l'esport de base. Fou un gran avenç per l'època, atès que es va passar d'exercicis més individuals i gimnàstics a una educació física de caire més grupal, amb un major component social i de motivació, fruit, alhora, de la incorporació d'elements competitiu (López 2011).

A finals del segle xx, amb la formació de mestres especialistes en educació física, se li comença a donar un caire més integral i s'hi incorpora la salut com a bloc de contingut transversal a desenvolupar. Ja entrat el segle XXI, i veient la necessitat d'aquest canvi en la manera d'ensenyar l'educació física, fruit d'aquesta societat tan canviant, es comencen a qüestionar diversos aspectes.

Fernández Balboa (2000), conscient que el futur és incert i que l'únic que es pot pretendre és especular, defineix unes tendències que serien comunes a qualsevol societat postindustrial: l'explosió de la informació, la primacia dels problemes socials, la interdependència del sistema mundial i la confluència d'una multitud de cultures. Aquestes tendències porten aquest autor a descriure unes premisses principals per a l'educació física del futur, que encaixen perfectament en el plantejament de la nostra recerca i que fan referència a:

- En la societat futura no es pot dissenyar un currículum d'educació física únic i pretendre que aquest sigui adequat per a tots i totes.
- Els currículums d'educació física haurien d'estar basats en principis humanitzadors i alliberadors, i centrant-se en la condició humana i no solament en el condicionament físic del cos humà.
- A més del seu coneixement del cos, un objectiu fonamental de l'educació física hauria de ser ajudar al fet que els alumnes siguin intel·ligents i que adquireixin coneixements ètics i polítics.

- Les facultats d'activitat física i esport, facultats d'educació i escoles de magisteri haurien de coordinar els seus esforços i acceptar la responsabilitat de desenvolupar i dur a terme les tres premisses anteriors (Fernández Balboa 2000: 19–23)<sup>1</sup>.

Per tot això, cal apostar per una educació física més educativa, més encaminada cap a la formació i el desenvolupament de competències que permetin la millor adaptabilitat possible a situacions canviants en el medi i la realitat, una educació física que desenvolupi més el potencial dels alumnes, que els motivi a practicar-la, que els permeti mantenir-se i millorar per ells mateixos, i que n'eviti l'abandonament, sobretot en edats adolescents. Serà necessari també un canvi en les metodologies i en els processos d'avaluació (López, 2011).

González Correa (2010), amb relació a l'apatia dels alumnes en la realització d'activitat física regular, comenta que possiblement està relacionada amb l'omissió de components relacionats amb una educació física integral, que fomenti l'autoconeixement, l'expressió, la creativitat i la relació amb els altres.

Una educació física actual ha de respondre, a través de les seves intencions educatives, a les necessitats individuals i col·lectives, que condueixin al benestar personal i a promoure una vida saludable, bo i creant hàbits que perdurin al llarg de la vida, que ens facin sentir bé amb el propi cos, la qual cosa millora l'autoestima. D'altra banda, cal també incloure el vessant lúdic i d'experimentació de noves possibilitats motrius que contribueixin a establir les bases d'una adequada educació per a l'oci. I és evident que les relacions interpersonals que es generen al voltant de l'activitat física permeten incidir en la transmissió de valors com el respecte, l'acceptació, la cooperació, etc.

Ja entrats al segle XXI es realitzen estudis encaminats sobretot a la consecució de valors a través de l'educació física (Barba, Barba i Muriarte 2003; Carranza i Mora 2003; López, Monjas i Pérez 2003; Prat i Soler 2003). La majoria dels autors coincideixen a afirmar que la simple pràctica d'activitats esportives no

---

<sup>1</sup> / Totes les traduccions de les citacions són nostres.

conduïx automàticament a una transmissió correcta de valors. Per aquest motiu, es creu que la figura del mestre d'educació física és bàsica en la pràctica esportiva que realitzen els joves en edat escolar, ja que és l'encarregat de crear interès per l'activitat física i l'esport (Beregüí i Garcés, 2007; Dosil 2004; Gutiérrez i Vivó 2005). Per tots aquests aspectes i per poder respectar i valorar la diversitat dels alumnes, el mestre haurà de ser el primer a formar-se ell mateix.

Jiménez i Gómez (2004) en aquest sentit, i a través de la seva investigació sobre els valors que els docents transmeten a les seves classes d'educació física, posen de manifest que l'actual enfocament didàctic que es dona en el desenvolupament dels continguts esportius no afavoreix la integració del desenvolupament de valors en l'aprenentatge esportiu. Per aquest motiu, coincideixen a dir que serà necessari reflexionar al voltant de la intervenció docent.

La pràctica esportiva, tal com s'entén socialment, correspon a plantejaments competitiu, selectiu i restrictiu, que no sempre són compatibles amb la intenció educativa del currículum. Per poder compatibilitzar-lo és necessari donar-li un caràcter obert, per a tothom, desvinculat de diferències de sexe, de nivell d'habilitat i d'altres factors de discriminació, i entendre que és un mitjà per a l'adquisició d'uns valors diferents dels que molts cops se li atribueix.

Si els mestres d'educació física ens ho proposem, ocupant una petita part del nostre temps de classe i, més concretament, mostrant un compromís decidit i una actitud positiva cap al desenvolupament de valors dels nostres alumnes, podem aconseguir que millorin el seu raonament moral i es predisposin més favorablement a desenvolupar comportaments socialment desitjables (Gutiérrez i Vivó 2005).

Beregüí i Garcés (2007) pensen que el treball de l'educació en valors a través de l'educació física ha de preveure l'origen i el desenvolupament de la concepció dels valors dels mestres, així com les estratègies que utilitzen per transmetre'ls als alumnes.

Palomera (2008), en la seva investigació amb relació a la formació inicial dels docents, conclou incidint en la idea que si es vol ser coherent amb el que les lleis educatives exigeixen i amb el model de societat europea que perseguim, es fa imprescindible incloure les competències emocionals en aquesta formació inicial dels docents.

D'una banda, trobem estudis que qüestionen els valors que els docents volen transmetre i potenciar; de l'altra, investigacions que qüestionen els valors reals que els docents transmeten a través de les seves classes. També n'hi ha que estudien com reben els alumnes aquests valors, i fins i tot com aquests alumnes realitzen aquesta transferència de valors en la vida quotidiana. Aquestes qüestions ens porten a afirmar la gran importància que el docent té en tot el procés, i la necessitat que es qüestionï la seva pràctica i es formi en el que seria per nosaltres la clau de tot plegat, l'educació emocional, ja que és aquesta competència la que pot ser la base de l'educació en valors i l'educació moral. Aquesta educació emocional portaria el docent a realitzar les classes d'educació física des d'una altra òptica, que seria l'educació física emocional.

Per tot plegat trobem que la nostra investigació encaixa perfectament en aquesta línia de treball i aporta llum a qüestions relacionades amb l'educació física del futur, encara que aquest sigui incert.

Des dels seus orígens, el 1990, el nombre d'investigacions relatives al concepte d'intel·ligència emocional ha experimentat un notable creixement (Pena i Repetto 2008). Cada cop és més comú parlar d'emocions, d'intel·ligència emocional i d'educació emocional, i aquests conceptes apareixen en molts àmbits i publicacions.

Tot i que cada cop són més i millors les investigacions que es duen a terme en el món de l'educació i, més concretament, en l'àrea de l'activitat física i l'esport, i que a poc a poc s'avança en l'àmbit de l'educació emocional, costa trobar recerques i projectes d'investigació que relacionin esport i emocions, encara que siguin dos termes inseparables.

Des del Grup de Recerca Emergent en Jocs Esportius (GREJE) de l'INEFC de Lleida es duen a terme diferents investigacions que relacionen educació física, joc, esport i emocions. Aquí és on, actualment, trobem interessants aportacions sobre aquest tema.

Caldrà veure si la nostra recerca, centrada en alumnes de cinquè i sisè curs d'educació primària, segueix en la mateixa línia que les investigacions que es realitzen des del GREJE amb alumnes més grans. En el capítol tres, s'hi descriuen amb més detall aquestes primeres aportacions i d'altres d'obtingudes en recerques que relacionen els àmbits dels jocs esportius i les emocions.

Creiem que el tema que ens ocupa és de màxim interès per aconseguir una educació física moderna, que atengui l'alumne en tota la seva globalitat, sense deixar-ne de banda la part emocional. I, com que aquest tema encara no s'ha tractat des d'aquest vessant amb alumnes d'edats compreses entre els deu anys i els dotze, té sentit aportar-hi el nostre granet de sorra i obrir una via que ajudi a entendre millor la relació entre el joc motriu i les emocions, entre l'educació física de sempre i una educació física més actual.

La nostra investigació vol aportar llum a l'educació física actual, vol ajudar els mestres a reflexionar sobre la seva pràctica i a prendre decisions encertades i fonamentades, perquè els alumnes adquireixin una competència emocional que els sigui útil per a la vida i en l'àmbit de l'activitat física i l'esport, per tal de fer camí cap al que seria una educació física emocional.



## Estructura del treball

El treball es divideix en tres parts, cadascuna de les quals té diferents capítols (concretament, set), i disposa de l'apartat relatiu a les referències bibliogràfiques i als annexos.

En la introducció es descriu el perquè de tot plegat, i es fa referència al plantejament general del problema, als antecedents del treball i a les motivacions personals que ens han conduït a realitzar aquesta recerca. Es dedica un apartat a la importància d'aquest estudi en l'educació física actual i a l'estat de la qüestió. Finalment, es descriu l'estructura que segueix tot el projecte.

La part I fa referència al marc teòric i abraça els tres primers capítols que emmarquen teòricament el projecte. La teoria gira al voltant de dos grans blocs: d'una banda, l'educació física (capítol 1), i de l'altra, l'educació emocional (capítol 2). Així doncs, es farà una revisió acurada de cadascun d'aquests dos blocs, intentant seguir un esquema similar, per arribar a unir-los, cercant-hi trets en comú, i sense oblidar que un, l'educació física, serà el vehicle per arribar a desenvolupar l'altre, l'educació emocional (capítol 3).

De cada àmbit, en desenvoluparem un apartat de fonaments bàsics per situar el tema i emmarcar-lo. Seguidament, en definirem els conceptes clau i aprofundirem en les classificacions corresponents per donar sentit a la nostra investigació i per poder finalitzar l'exposició teòrica amb un apartat que lligarà els dos àmbits, és a dir, una educació física emocional (capítol 3).

La part II se centra en l'estudi empíric i consta de tres capítols. El capítol 4 fa referència a l'objecte d'estudi i a les hipòtesis que ens plantejem en la investigació. El capítol 5 descriu tota la metodologia del projecte, des del disseny o els participants, fins als instruments i el procediment, i un punt en què s'especifica el rol de la investigadora en cadascun dels apartats. En el capítol 6, s'hi descriuen els resultats obtinguts, tant des de l'apartat del professorat implicat com dels alumnes participants.

La part III engloba les aportacions finals. Concretament, el capítol 7 se centra en les principals conclusions i discussions del treball d'investigació, així com en les limitacions i possibles perspectives de futur que poden orientar les línies d'investigació que donaran continuïtat i complementaran aquest estudi.

Finalment, se cita les referències bibliogràfiques i, a continuació, s'introdueixen els annexos, que ens aporten informació addicional i complementària per comprendre millor tot el que se cita en els diferents capítols.

És important comentar, abans d'iniciar el marc teòric de la investigació, que aquest treball de tesi doctoral està redactat mitjançant formes lexicals neutres i en masculí per tal de donar una major fluïdesa a la narració, sense que aquest fet signifiqui discriminació del gènere femení, atès que des d'aquesta investigació es dóna suport i es defensen la coeducació i la igualtat de gènere en tots els àmbits.



# ***PART I***

## ***MARC TEÒRIC***

### ***CAPÍTOL 1***

#### ***Educar a través del joc motor***

El marc teòric de la investigació s'inicia perfilant les bases de la praxeologia motriu, per endinsar-nos en el concepte de lògica interna i concretar els dominis d'acció motriu. Tot plegat ens permetrà plantejar l'educació física com a pedagogia de les conductes motrius.

##### **1.1. Fonaments disciplinaris de la praxeologia motriu**

Sicília i Delgado (2002) ens parlen que, per avançar en la recerca de formes d'ensenyament més autònomes per a l'alumnat, cal fer una anàlisi de les tasques que es presenten als alumnes. L'anàlisi de les tasques que es realitzen en les classes d'educació física ens aporta una àmplia informació sobre els continguts a aprendre, sobre els objectius que el mestre vol aconseguir i sobre el tipus de relació, tant emocional com comunicativa, que es pot establir entre els diferents participants. Per poder dur a terme una anàlisi exhaustiva de les tasques motrius ens basem en la praxeologia motriu.

Parlebas, amb innumerables articles i diverses obres, és l'autor de referència en l'àmbit de la praxeologia motriu (o ciència de l'acció motriu), i hi ha fet importants aportacions científiques que donen coherència, rigor i ciència a la

nostra investigació. Parlebas no tracta solament de perfilar una àrea del saber, els dominis d'acció motriu, sinó que realitza un gran esforç per centrar les bases de la disciplina científica.

“La praxeologia motriu constitueix la ciència de l'acció motriu i especialment de les condicions, maneres de funcionament i resultats del seu desenvolupament” (Parlebas 2001: 354). Per aquest motiu, ha hagut de basar els seus primers coneixements en d'altres de ja consolidats, i és per això que els seus postulats es fonamenten en la teoria de l'acció, en la teoria dels jocs i en el paradigma sistèmic estructural (Lagardera i Lavega 2003).

El **paradigma sistèmic estructural** s'ha instal·lat amb força els darrers anys en el camp de la investigació, i podem dir que és el resultat de principis i teories que han estat aportats per diverses disciplines. Aquest nou paradigma concep els problemes com a totalitats complexes, amb estructura i entitat pròpies.

Invernó (2006) ens comenta, en aquesta línia, que la praxeologia motriu focalitza el seu àmbit d'estudi en les accions motrius, que les considera unitats bàsiques de qualsevol situació motriu, són susceptibles de ser estudiades en el context global al qual pertanyen. És per aquest motiu que la praxeologia motriu se sustenta en el paradigma sistèmic-estructural, ja que estudia les diferents situacions motrius (jocs, esports, activitats físiques a la natura...), cadascuna de les quals entén com un sistema praxeològic i, per tant, analitza les diferents relacions entre els components estructurals del mateix sistema globalment.

En el mateix sentit Lagardera i Lavega (2003) assenyalen que els principis epistemològics sobre els quals s'assenta la praxeologia motriu es fonamenten en la consideració que tot **joc motor** constitueix un sistema praxeològic. Constituir-se com un sistema implica entendre que la realitat s'ha format de manera complexa i interactiva, i que solament adquireix sentit quan funciona com un tot. Els components que constitueixen tot sistema estan interaccionant entre ells. Tots estableixen relacions amb els altres i, el més important, el sistema no es caracteritza exclusivament pels trets dels seus components, sinó

perquè genera una sèrie de propietats que no poden ser adscrites a cap component en particular. Qualsevol modificació en els trets d'un component afecta immediatament la totalitat de la dinàmica del sistema.

Les situacions ludomotrius són un sistema complex i interactiu que solament tenen sentit quan funcionen com un tot. Aquest sistema es pot desglossar, subdividir o estructurar per tal de poder ser entès, però amb consciència que qualsevol modificació d'un dels elements del sistema afecta el funcionament de la totalitat del sistema. El fet de desenvolupar l'estructura del sistema ens permet entendre'n la realitat i, per tant, interpretar-la (Ortí 2010: 173).

Per tal de desenvolupar-se com a ciència, la praxeologia motriu dissenya un vocabulari específic de gran complexitat, detallat per Parlebas dins la seva obra mestra: *Juegos, deporte y sociedad. Léxico de praxiología motriz* (Parlebas 2001).<sup>2</sup> El coneixement d'aquest lèxic facilita la tasca investigadora i permet entendre i situar aquesta ciència. A més del vocabulari específic, aquest autor ordena i classifica les pràctiques segons criteris lògics, de tal manera que hi aporta el coneixement de la complexitat de cada pràctica motriu, ja sigui joc, esport o qualsevol situació motriu.

La diferenciació i definició dels conceptes de **lògica interna**, **dominis d'acció motriu** i **conducta motriu**, relacionats amb les situacions ludomotrius, que ens aporta Parlebas (2001), seran clau per a la contextualització del nostre estudi.

## 1.2. Concepte de lògica interna

La praxeologia motriu permet revelar i posar al descobert l'entramat de cada situació motriu, mentre se n'estudien les característiques dels diferents components i, al mateix temps, les relacions que s'hi originen. Una vegada el participant hagi pres la decisió de jugar, serà sotmès a un sistema de normes i

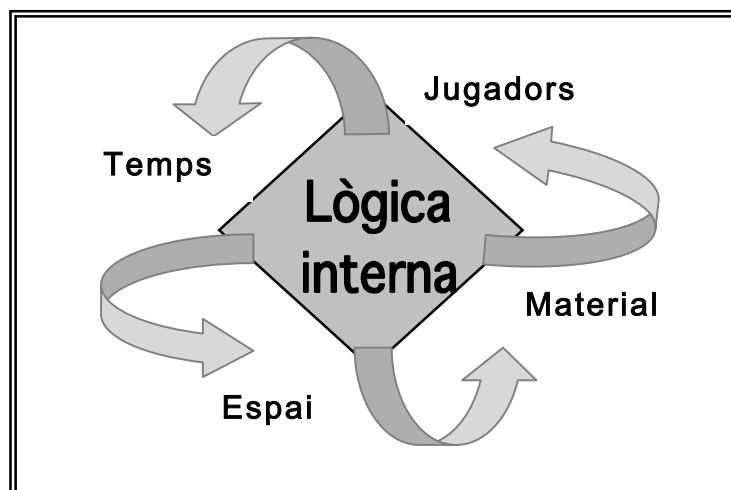
---

<sup>2</sup> La primera edició en francès va ser publicada l'any 1981 per l'editorial INSEP, de París. En aquesta nova versió s'ha incorporat alguna entrada més en aquest lèxic que recull les principals aportacions teòriques i metodològiques de la ciència de l'acció motriu.

pactes que faran que hagi de realitzar unes determinades accions motrius i no unes altres. És en aquest sentit que es parla que tot joc motor té una **lògica interna**. S'entén per lògica interna el sistema de trets pertinents d'una situació motriu i de les conseqüències que implica per a la realització de l'acció motriu corresponent.

Cada joc motor o esportiu disposa d'una lògica interna específica que orienta els protagonistes a resoldre determinats problemes o adaptacions. En tot joc hi regna un ordre, una organització, una estabilitat i una harmonia. La persona, en cada joc, protagonitza diferents tipus d'accions motrius (córrer, saltar, llançar una pilota...). Segons les característiques d'aquestes accions, ens trobarem amb jocs molt diferents.

Com podem veure en la figura 2, estudiar la lògica interna és, en definitiva, entendre com el jugador es relaciona amb els altres jugadors, l'espai, el temps i el material, i protagonitza diferents accions motrius.



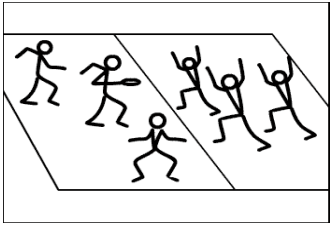
*Figura 2. Les relacions de la lògica interna*

Per tant, la lògica interna farà que cada protagonista s'hagi de relacionar d'una manera singular amb:

**- Els altres jugadors**

De la relació de cada protagonista amb els altres jugadors en sorgeixen les relacions o interaccions motrius entre els participants, que podran ser de cooperació, és a dir, quan es dona una comunicació motriu positiva, com podria ser una passada a un company, ball amb parella, alliberar un company, etc. També es pot donar una comunicació motriu antagònica o d'oposició, com ara xutar a la porteria contrària, una clau de judo a l'adversari, etc. I també podem trobar situacions en les quals es donen els dos tipus de comunicació, és a dir, de cooperació amb els companys del mateix equip i d'oposició en relació amb els adversaris o jugadors de l'equip contrari, com per exemple en algun esport d'equip com el futbol o el bàquet. En definitiva, podem dir que es poden donar situacions de cooperació, d'oposició i de cooperació-oposició.

*Taula 2. Tipus de joc en funció de les relacions entre els jugadors*

	<b>Comunicació</b>	<b>Relació motriu</b>
	Positiva	Cooperació
	Negativa	Oposició
	Positiva i negativa	Cooperació-oposició

**- L'espai**

Fa referència a les relacions dels jugadors amb l'espai de joc. Aquestes relacions poden ser molt variades; es pot ocupar i usar els diferents espais (zona de vius, zona de morts...). Aquest espai de joc normalment està delimitat i assenyalat amb línies que el delimiten i el condicionen; així, podem trobar les línies de fons, de banda, etc. I en funció del joc, es podran travessar o trepitjar, o no.



### - El temps

Els jugadors hauran d'ajustar-se al temps de joc en funció de les condicions que es donin. Així, ens podem trobar amb jocs que tenen un temps limitat i d'altres que n'hauran de respectar les seqüències temporals (iniciant-lo i finalitzant-lo de forma molt concreta, uns que compten els resultats i diferencien qui guanya o fracassa en el joc i d'altres que no tenen victòria o memòria en el marcador).

### - El material

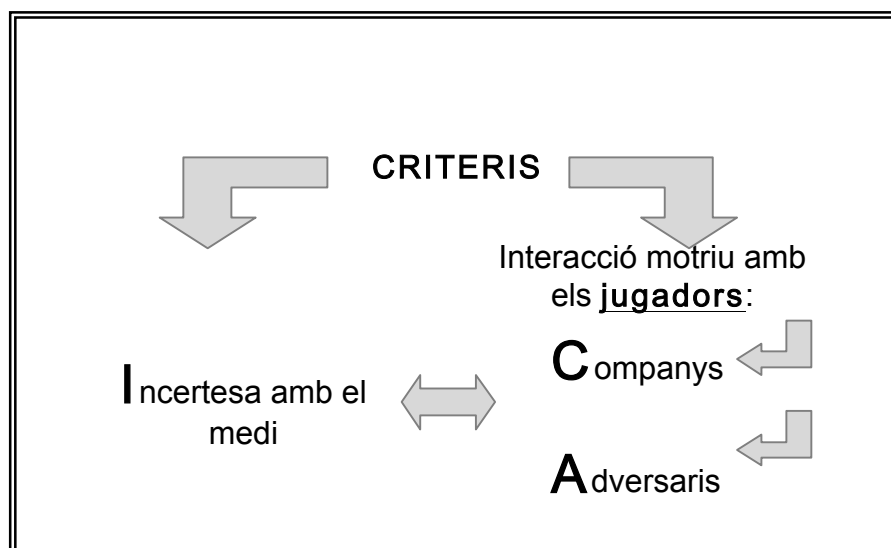
Tot i que existeixen jocs en els quals no es necessita cap material, n'hi ha d'altres en què cal tenir molt clar les regles que ens determinen com utilitzar aquest material i manipular-lo de forma permesa. Cal saber si una pilota, per exemple, es pot tocar amb totes les parts del cos o només amb algunes parts determinades; també cal tenir present els objectes amb els quals es colpeja la pilota, com ara estics d'hoquei, raquetes, bats..., i fins i tot estris més sofisticats, com podrien ser els florets o sabres d'esgrima, els guants de boxa, etc.

Poder revelar la lògica interna de cada situació motriu fa possible l'anàlisi prèvia de les conseqüències pràxiques que té tot sistema praxeològic; d'aquesta forma, abans que aquest s'activi, el mestre, entrenador o monitor pot elegir i programar aquelles situacions que generen les accions motrius que li interessin segons els seus propòsits (Lagardera i Lavega 2003).

En la nostra investigació, el concepte de lògica interna serà clau, ja que seran aspectes a tenir en compte en cadascuna de les situacions motrius que presentarem als alumnes i que els suscitaran emocions diverses, sobretot la manera de relacionar-se amb els altres jugadors.

### 1.3. Els dominis d'acció motriu

La classificació de pràctiques motrius o jocs esportius que proposa el creador de la praxeologia motriu es basa en la concepció de qualsevol situació motriu com un sistema, en el qual el participant es relaciona amb l'entorn físic i amb els altres participants. La figura 3, que presentem a continuació, adaptada de Lagardera i Lavega (2003), mostra els criteris sobre els quals es fonamenta la classificació elaborada per Parlebas.



*Figura 3. Criteris de Parlebas CAI*

La combinació d'aquests tres criteris ens dóna la possibilitat de descriure qualsevol situació motriu. La combinació d'aquests factors ens proporciona vuit categories o dominis d'acció motriu diferents, en els quals es fonamenta l'estructura motriu de qualsevol joc o esport. Analitzem més detalladament aquestes interaccions.

## Interacció amb els companys

Parlebas (2001) manifesta que la diferenciació entre les pràctiques psicomotrius i les sociomotrius és transcendental, ja sigui per l'anàlisi dels fenòmens tècnics i tàctics com per les conseqüències pedagògiques que cadascuna d'elles comporta.

*Taula 3. Comunicació motriu en les situacions motrius*

Situació motriu	Interacció motriu	Comunicació motriu
Situacions psicomotrius	Absència	No existeix
Situacions sociomotrius	Presència	A través del cos
		A través d'un objecte
		A través d'un canvi de rol

Si ens fixem en aquest criteri, podem diferenciar dos grans grups de situacions motrius:

**Situacions psicomotrius.** En aquestes situacions motrius el protagonista hi participa en solitari, sense interactuar ni amb altres companys, ni amb adversaris. Un exemple podria ser una cursa de seixanta metres, el salt d'alçada, etc.

Les característiques d'aquests jocs motors fan que els protagonistes tendeixin a imitar un estereotip motor en els models d'execució; que utilitzin un gran consum energètic, ja sigui de força, velocitat, resistència o flexibilitat, i que aconseguixin èxit a través d'un treball de constància i repetició de les diferents accions motrius que es volen automatitzar. Aquestes situacions sovint exigeixen dominància propioceptiva, ja que és necessari conèixer i dominar amb màxima precisió la intervenció dels diferents segments i articulacions corporals.

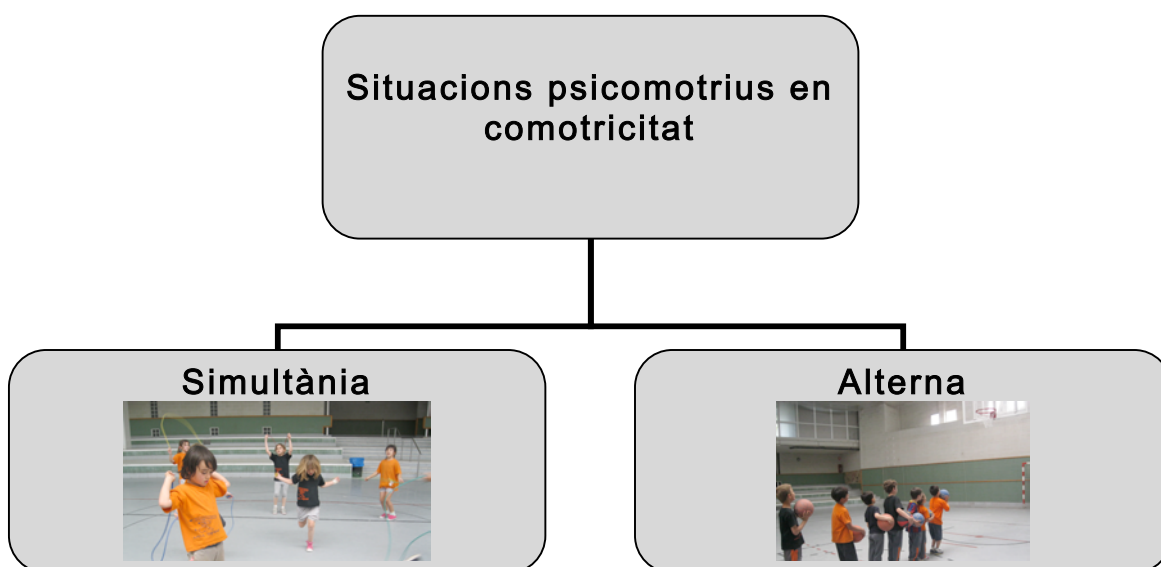
Dins d'aquestes situacions és important tenir en compte el concepte de **comotricitat**, definida com:

el camp i la naturalesa de les situacions motrius que posen en copresència diversos individus que actuen, els quals en conseqüència es poden veure i influenciar mútuament, encara que sense la realització de les seves accions respectives necessitin o suscitin entre ells interaccions motrius instrumentals (Parlebas 2001: 73).

La comotricitat es manifesta sobretot en situacions de jocs psicomotors que, encara que es puguin realitzar en solitari, són realitzats en companyia d'altres individus.

Aquestes situacions psicomotrius en comotricitat es donen quan, en un mateix espai, s'hi inclouen diversos participants sense que es produeixi cap tipus d'interacció motriu entre ells, tot i que es pugui donar una influència emotiva o estratègica.

Podem diferenciar entre, d'una banda, situacions psicomotrius en comotricitat alterna, les quals es realitzen per torns (com podria ser, per exemple, el salt de llargada), i, d'altra banda, les situacions psicomotrius en comotricitat simultània, en què tots els protagonistes hi participen al mateix temps (com, per exemple, els exercicis d'estirament individual).



*Figura 4. Situacions psicomotrius en comotricitat*

**Situacions sociomotrius.** En aquestes situacions es produeix interacció amb un o més participants. Les situacions sociomotrius poden ser de tres tipus:

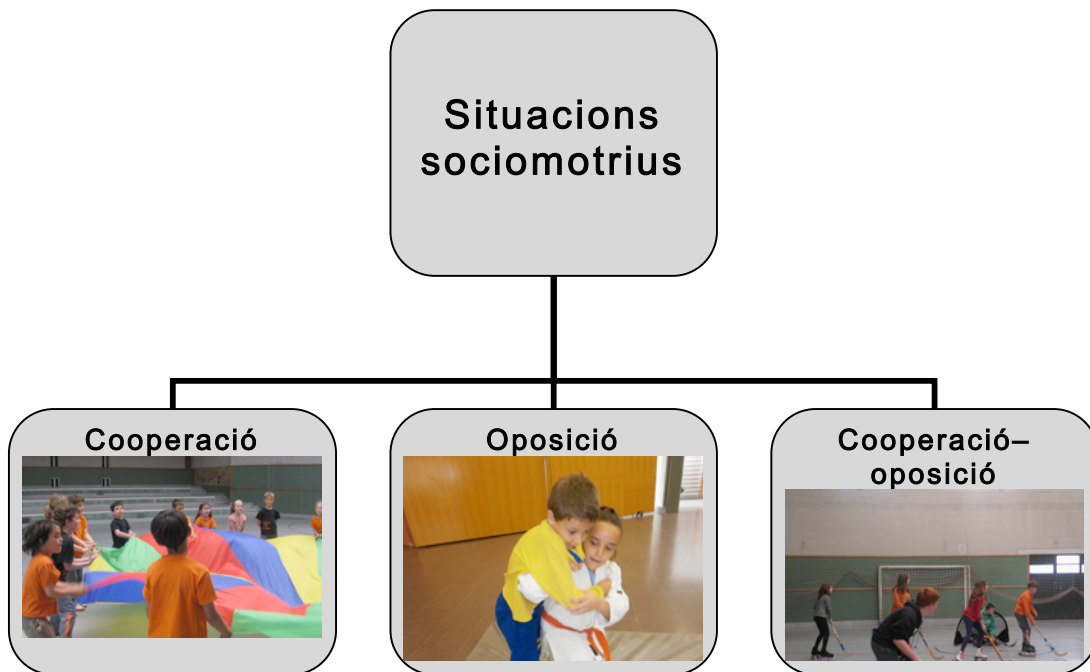
- **Situacions de cooperació.** Es produeixen amb interacció d'un o més companys, que intenten aconseguir, plegats, un objectiu comú. En serien exemples la natació sincronitzada en parella, el patinatge artístic també en parella, el rem...
- **Situacions d'oposició.** Es produeixen amb interacció davant d'un o més adversaris, que eviten que s'aconsegueixi l'objectiu. Aquesta oposició pot ser corporal (com, per exemple, el karate o el judo) o amb algun objecte extracorporal (com en l'esgrima, el tennis o el bàdminton).

En aquestes situacions motrius s'hi poden donar:

- Duels (com per exemple, el judo i el tennis);
  - Un contra tots (com el joc de perseguir i atrapar);
  - Tots contra tots (per exemple, el joc d'arrencar cues).
- 
- **Situacions de cooperació–oposició.** L'objectiu proposat en aquestes situacions motrius s'intenta aconseguir amb la col·laboració de companys i amb l'oposició d'adversaris. Qualsevol esport d'equip ens serviria d'exemple, ja sigui el futbol, bàsquet, hoquei, handbol, etc., així com qualsevol joc tradicional que requereixi un duel en equip, com el joc del cementiri, les deu passes, etc. En aquest bloc també hi inclouríem els jocs paradoxals, que són aquells en què les relacions de comunicació que es donen són ambivalents, és a dir, que en un mateix joc qualsevol jugador pot actuar com a company o com a adversari.

En aquestes situacions motrius s'hi poden donar:

- Duel d'equip (esports);
- Un equip contra la resta (per exemple, el joc de la cadena);
- N equips (quan hi ha més de dos equips que hi participen, com per exemple, la cursa d'orientació);
- Jocs paradoxals (en què tots poden ser a la vegada companys i adversaris, com per exemple, el joc dels quatre cantons).



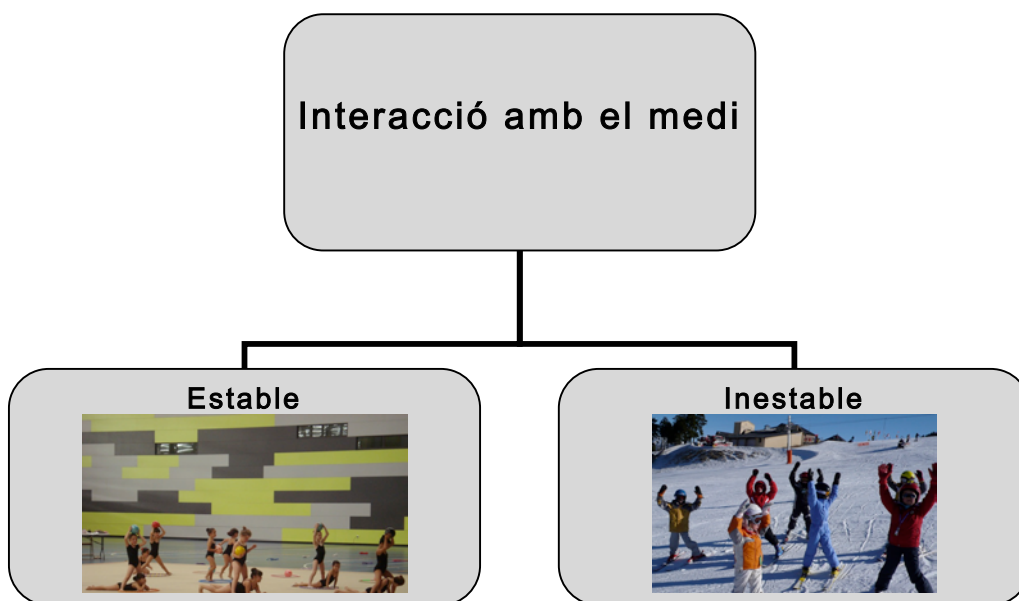
*Figura 5. Situacions sociomotrius*

### Interacció amb el medi

Si ens fixem en aquest criteri d'incertesa en relació amb l'entorn físic, podem diferenciar dos grans grups de pràctiques motrius, segons existeixi incertesa o no:

**Situacions en un medi estable.** El protagonista en cap moment no haurà de preocupar-se per la presa de decisions en relació amb el medi, atès que aquest és regular, previsible i sense incertesa. Alguns exemples són el bàsquet, l'atletisme, la gimnàstica o qualsevol joc dut a terme en un espai estable, com el mocador, la cadena, les cadires, etc.

**Situacions en un medi inestable.** En aquestes situacions l'entorn es presenta incert, variable, irregular, i els protagonistes han d'estar alerta per poder prendre les decisions correctes per adaptar-se a aquest entorn. Qualsevol activitat a la natura en seria un bon exemple: el piragüisme, el parapent, etc.



*Figura 6. Interacció amb el medi*

La importància d'aquesta classificació rau en dos aspectes fonamentals: d'una banda, perquè s'hi inclouen cadascuna de les activitats físiques i esportives que existeixen i que podrien existir en un futur; de l'altra, perquè tots els subgrups d'activitats (dominis d'acció) tenen en comú una sèrie de característiques pròpies, que els fan diferents de la resta d'activitats d'altres categories. Aquest fet suposa un indicador important per a qualsevol docent a l'hora de decidir quina activitat presenta als seus alumnes en funció de l'objectiu pedagògic que es plantegi.

Lagardera i Lavega (2003) comenten que no té cap sentit indicar que existeixen jocs bons i jocs dolents, esports de primera categoria i esports secundaris, activitats motrius educatives i pràctiques físiques a descartar. Els jocs, esports i pràctiques motrius no són ni bons ni dolents en si mateixos; dependrà de com s'utilitzin i amb quina finalitat es posin en acció.

La mateixa necessitat pedagògica del docent a l'hora de decidir quines activitats presenta als seus alumnes, en funció dels objectius, ens sol·licitarà activitats d'una determinada lògica interna. És aleshores quan es podrà parlar d'activitats més adequades que d'altres.

Lagardera i Lavega (2003) aprofundeixen en les accions motrius que fan aflorar determinades situacions motrius segons el domini d'acció i, com a conseqüència, en les conductes que se'n poden esperar. D'aquesta manera, analitzen els jocs en solitari o situacions psicomotrius, els jocs de cooperació o situacions sociomotrius de cooperació, els jocs antagònics o situacions sociomotrius d'oposició i de cooperació–oposició i els jocs en un medi inestable, que tant poden ser situacions psicomotrius com sociomotrius.

En la investigació ens centrem en els quatre dominis primers. Els mateixos autors (Lagardera i Lavega 2003) destaquen les següents característiques de cada categoria:

#### **Jocs psicomotors**

*Els jocs o pràctiques motrius que es realitzen en solitari (psicomotors) i en un medi estable tendeixen a generar situacions que requereixen automatitzar estereotips motors, reproduir repetidament una determinada modalitat d'execució d'accions motrius; dosificar les fonts energètiques per actuar amb eficàcia en l'esforç físic requerit; introjectar-se (explorar i conèixer el propi cos des de dintre); realitzar accions metafòriques o d'expressió motriu. Aquestes situacions motrius són les més apropiades per desencadenar conductes motrius associades a la constància, l'autoesforç, el sacrifici, el coneixement d'un mateix... (p. ex., jocs de llançaments, salts, curses, pràctiques motrius introjectives o d'expressió motriu...).*

#### **Jocs de cooperació**

*Els jocs o pràctiques motrius de cooperació en un medi estable ofereixen un ventall inesgotable de situacions que fan emergir conductes associades a la comunicació motriu, el pacte, el sacrifici generós en la cooperació, prendre la iniciativa, crear respostes expressives i originals i respectar les decisions dels altres.*



### **Jocs antagònics d'oposició**

*Els jocs o pràctiques motrius d'oposició en un medi estable exigeixen que els protagonistes hagin de prendre decisions, anticipar-se, descodificar els missatges dels altres o portar a terme estratègies motrius per obtenir l'èxit en les respostes. Aquest grup de situacions pot servir per fomentar les conductes motrius associades al desafiament, la competitivitat o la resolució de problemes.*

### **Jocs antagònics de cooperació–oposició**

*Els jocs o pràctiques motrius de cooperació–oposició en un medi estable, igual que els del domini anterior, exigeixen una presa constant de decisions i interpretació dels missatges de la resta de participants, encara que aquí els objectius, com que són col·lectius, donen força al treball de l'estratègia que han de seguir els companys per superar els adversaris. En aquest apartat també hi ha jocs en els quals es pot canviar de relació o equip (jocs amb una xarxa de comunicació motriu inestable; per exemple, la pilota caçadora o la cadena), en els quals la derrota es desdramatitza, ja que tots els protagonistes acabaran formant part del mateix equip.*

### **Jocs en un medi inestable**

*Els jocs o pràctiques motrius que es realitzen en un medi inestable, ja siguin psicomotors o sociomotors, exigeixen que els protagonistes "llegeixin" i desxifrin les dificultats i imprevists que genera la seva relació amb el terreny de pràctica. Aquest tipus de situacions afavoreixen conductes motrius adaptatives associades a la presa de decisions, eficàcia intel·ligent, anticipació, respecte a l'entorn, risc i aventura. En són bons exemples aquells jocs tradicionals que es realitzen principalment en el medi natural (jocs d'amagar-se, jocs d'orientació, etc.).*

En la nostra investigació aquesta darrera tipologia de jocs no es posa en pràctica, ja que totes les situacions es realitzen en un medi estable, que pot ser el pati de l'escola, el gimnàs o el pavelló poliesportiu.

La distribució en dominis d'acció motriu no és solament una simple mesura convencional o acadèmica, sinó una mesura fonamental que organitza les

situacions motrius d'acord amb els efectes pedagògics esperats, per poder comparar-los amb els efectes pedagògics obtinguts. Un cop identificats els dominis d'acció motriu, els valors socials poden intervenir-hi i pesar a favor o en contra de l'elecció d'una o altra situació motriu per part del professor, que, en contacte amb els seus alumnes, escollirà, d'entre el ventall de pràctiques motrius possibles, aquella que li sembli més motivadora i estimulante per a la consecució dels objectius proposats (Parlebas 2001).

#### **1.4. Cap a una pedagogia de les conductes motrius**

L'educació física és una disciplina procedimental que utilitza les situacions motrius per exercir la seva funció educativa. L'ésser humà, com a sistema intel·ligent, en actuar motriument, activa de manera unitària tota la persona.

Parlebas (2001) ja deia que en l'afectivitat s'hi troba la clau de la conducta motriu, i argumentava que l'estructura cognitiva i l'acció motriu estan modelades per l'afectivitat. Segons aquest mateix autor, l'educació física desenvolupa una funció primordial en l'educació de la conducta motriu de cada alumne. El concepte de conducta motriu implica considerar la persona que pren decisions motrius, reconèixer-ne les reaccions, la noció de risc i les estratègies corporals, així com la manera d'interpretar cada resposta motriu dels altres participants. Qualsevol conducta motriu no solament revela la participació estrictament física del jugador, sinó que també dóna testimoni de l'experiència personal que l'acompanya (per exemple, la felicitat, les pors, les percepcions, etc.). Des d'aquest punt de vista, en la conducta motriu s'hi reflecteix realment la manera de ser de cada persona (Lavega et al. 2011).

Plantejar l'educació física com a pedagogia de les conductes motrius exigeix identificar la lògica interna de cada situació motriu, catalogar i descriure les conductes motrius associades a cada domini o família de pràctiques motrius i realitzar un seguiment i una avaluació del procés d'optimització que segueix cada alumne. Cada joc disposa d'una lògica interna que desencadena diferents

tipus de conductes motrius, que són respostes singulars que ofereix cada individu, plenes de sentit i significació (Lagardera i Lavega 2005).

Si observem el joc com un sistema, podem dir que les **accions motrius** són les respostes motrius visibles que emergeixen del conjunt de relacions internes que un joc ens ofereix. Un exemple seria el joc del cementiri, en què ens adonem que les seves accions motrius responen a llançar la pilota, esquivar-la, passar-la...

La **conducta motriu** fa referència al fet que, tot i que han d'adaptar-se a una mateixa lògica interna, els protagonistes es comporten de manera diferent. La conducta motriu són les accions motrius personals, la forma personal d'interpretar. Així, per exemple, tenim l'alumne atrevit, el conservador, el despistat, el calculador... Com ja hem dit abans, reflecteix realment la forma de ser de cada persona.

Aquests aspectes fan referència a la **lògica externa**, la qual s'associa, d'una banda, a la lògica individual, i de l'altra, a la lògica dels grups socials. De totes maneres, en qualsevol situació motriu de joc hi haurà aspectes que no es podran predir, per culpa de causes individuals, ja que cada protagonista pot ser que reaccioni de manera diferent davant d'un joc, o de causes culturals (de la societat), atès que una mateixa pràctica pot suscitar actituds molt diverses, que es relacionen amb aspectes culturals o socials.

De tota l'exposició teòrica citada podem concloure'n que un domini d'acció motriu és un reagrupament de pràctiques motrius en les quals els trets pertinents d'acció són similars i corresponen a una mateixa categoria d'experiència corporal. Un domini qualsevol no reuneix necessàriament activitats similars en la seva gestualitat exterior o en les seves disposicions tècniques. El que es té en compte són els trets de lògica interna, trets que susciten una vivència global plena d'una mateixa significació d'acció: l'enfrontament amb l'adversari, el descobriment de l'espai, el desenvolupament d'un automatisme protegit, una necessitat de presa de decisions, la cooperació amb un company... Es troba aquí la pedra angular de l'educació física:

sol·licitar grans ressorts de la conducta humana a través del cabal de la conducta motriu (la comunicació, l'automatisme, la decisió, l'anticipació...). És fonamental que els dominis d'acció estiguin en total simbiosi amb les finalitats de l'educació física, que pretén exercir una influència educativa sobre el conjunt de la personalitat (Parlebas 2003).

Cada pràctica motriu o joc és portador d'una lògica interna que fa aflorar un conjunt finit d'accions motrius, independentment de qui en siguin els protagonistes.

Qualsevol persona, en participar en un joc, s'adapta a les exigències de la seva lògica interna, mitjançant conductes motrius. Aquestes conductes motrius reflecteixen la dimensió biològica, cognitiva, **emocional** i relacional de la persona que el realitza.

Tot joc, com que és portador d'una lògica interna, és capaç d'activar, des de la pràctica i la vivència personal, diferents tipus d'emocions. Intentarem esbrinar si existeix alguna tendència generalitzada en el tipus d'emocions que senten els participants en un mateix tipus de joc (lògica interna), malgrat les seves particularitats individuals i subjectives (lògica externa).

La presència o absència d'interacció motriu és un dels trets de la lògica interna dels jocs motors que més informació, i més bona, pot revelar al voltant de la dinàmica social del joc, no solament perquè és un dels criteris utilitzats per la praxeologia motriu per classificar les situacions motrius, sinó perquè també ens dóna informació a l'hora de preveure les emocions que poden suscitar.

Resumint i recordant aspectes comentats fins ara, les situacions motrius en les quals no existeix presència d'interacció motriu són les situacions psicomotrius; per contra, en les situacions sociomotrius, la presència d'interacció motriu és necessària perquè aquestes es puguin dur a terme. En els jocs motors amb absència d'interacció motriu es poden donar dos tipus de situacions motrius: d'una banda, les pràctiques motrius en solitari; d'altra banda, les pràctiques motrius amb comotricitat.

En canvi, quan existeix presència d'interacció motriu, les possibilitats són diverses: jocs sociomotors de cooperació en els quals solament hi ha companys, jocs sociomotors d'oposició en els quals solament hi ha adversaris i jocs sociomotors de cooperació–oposició en els quals hi ha presència de companys i adversaris. En cada cas veurem com hi emergeixen emocions.

Es tracta de proposar als alumnes situacions representatives de categories d'acció motriu que els permetin experimentar tots els camps de les accions possibles i poder-ne analitzar les emocions que els susciten.

La revisió teòrica descrita fins ara, basada en els fonaments teòrics de la praxeologia motriu i en el desenvolupament dels conceptes de lògica interna dels jocs esportius i dels dominis d'acció motriu, ens mostra com els jocs esportius es poden classificar en diferents dominis d'acció motriu utilitzant criteris científics. Es tracta d'una eina d'ensenyament extraordinària, ja que cada domini d'acció motriu activa diferents tipus d'experiències motrius i pot produir diferents nivells d'intensitat per a cada classe d'emocions positives, negatives o ambigües (Lavega et al. 2011).

La figura que es mostra a continuació resumeix aquesta classificació explicada en el marc teòric, la qual emmarca part de la nostra investigació.

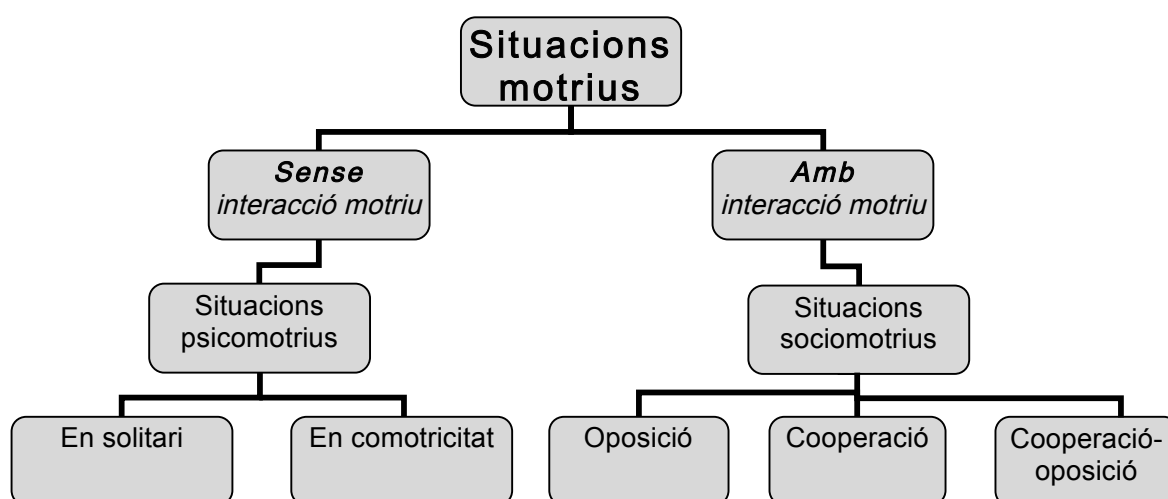


Figura 7. Classificació de les situacions motrius

# *CAPÍTOL 2*

## *Educar les emocions*

En aquest capítol s'assenten els fonaments psicopedagògics de les emocions. Alhora, s'examina l'evolució del concepte d'emoció, se'n mostra una classificació i es defineixen les competències emocionals. Tot plegat ens permetrà plantejar una pedagogia de les emocions.

### **2.1. Fonaments psicopedagògics de les emocions**

Les emocions formen part de la vida, hi són sempre presents, tant si en som conscients com si no, i és evident que condicionen tot el que fem i que influeixen en tota l'activitat humana.

Podríem dir que les emocions són l'impuls per viure, la resposta que ens donem a nosaltres mateixos, als altres i a l'entorn, a partir del principi "m'agrada o no m'agrada, ho vull o no ho vull". A més a més, Fernández–Abascal i Palmero (1999) descriuen les emocions com processos que permeten preparar-nos per afrontar les situacions que hem de viure. Per tant, tenen un paper important com a mecanismes d'adaptació i regulació amb un mateix i amb els altres.

Des que naixem les emocions donen testimoniatge de la trobada afectiva que mantenim diàriament amb nosaltres mateixos, amb els altres i amb l'entorn que ens envolta. La vida humana es viu en una constant fluïdesa emocional que constitueix el principal escenari que dóna lloc a les accions (Maturana i Verden-Zöllner 2003). En aquest procés d'aprendre a ser éssers socials en el context sociocultural en el qual vivim, les accions i pràctiques motrius poden exercir un paper fonamental en "l'alfabetització emocional". En jugar, la persona descobreix el plaer de conviure amb els altres, de comunicar-s'hi i de compartir-hi emocions

comunes. El procés de socialització emocional exigeix que anem aprenent les reaccions emocionals i assimilant-les a les pautes i normes establertes per la nostra societat (Lagardera 1999).

Les emocions són necessàries per a la salut i l'equilibri personal, per a la convivència, la felicitat i el benestar, i també per al bon funcionament de la raó. Les aportacions científiques de la neurociència (Damasio 2001; LeDoux 2000) ens justifiquen la interrelació entre les funcions cognitives i les emocionals. Emoció, cognició i cos estan connectats en el terreny bioquímic i, per tant, allò que pensem intervé en les emocions que sentim i en com ens sentim físicament.

Existeixen diferents tipus d'emocions, que es divideixen en positives (amor, alegria, felicitat...) i negatives (por, ràbia, tristesa...). Aquesta distinció es fa en funció del benestar o malestar que aquestes emocions provoquen, però hem d'entendre que totes són necessàries per viure.

Les emocions, segons Conangla (2004), no són ni bones ni dolentes, simplement hi són. Apareixen sense desitjar-les o sense buscar-les i, per tant, no som responsables de sentir-les.

Si intentem analitzar com les persones s'enfronten a les seves emocions, veiem que existeixen diferents estils emocionals. Així, ens podem trobar persones que les ignoren, d'altres que les inhibeixen, persones que les volen canviar, algunes que les utilitzen per manipular i altres que hi sintonitzen, les deixen fluir i les saben contenir.

Conèixer les nostres emocions i la manera de gestionar-les influeix com ens relacionem amb nosaltres mateixos. Així mateix, les emocions determinen en molts casos la qualitat i la intensitat de les experiències que vivim i de les nostres relacions socials. Tenen un paper important en el benestar físic i en la salut i constitueixen un element de creixement i desenvolupament personals. L'educació emocional pretén aconseguir l'augment de la satisfacció i del benestar personal, entenent aquest com un equilibri entre el benestar físic, psíquic i social.

## 2.2. Concepte d'emoció

La paraula *emoció* prové del llatí *MOVERE* i el prefix *ex-*, que significa 'moure cap a fora'.

Bach i Darder (2002: 36) fan referència a la dificultat que hi ha per definir les emocions: "Les emocions són respostes personals i singulars als esdeveniments significatius de la nostra vida". Aquesta resposta depèn dels nostres esquemes emocionals, que s'han format a partir de la nostra experiència emocional, i conté aspectes biològics de l'evolució humana i dels aprenentatges personals al llarg de tota la vida.

Davant la dificultat de trobar una definició consensuada del concepte d'emoció presentem un quadre amb algunes de les definicions més destacades (Soldevila 2007).

*Taula 4. Definicions del concepte d'emoció (Soldevila 2007)*

<i>Autor</i>	<i>Definició d'emoció</i>
<b>PINILLOS (1975)</b>	L'emoció constitueix un estat d'ànim produït per les impressions dels sentits, idees o records que freqüentment es tradueixen en actituds, gests i altres formes d'expressió.
<b>KLEINGINNA i KLEINGINNA (1981)</b>	Un complex conjunt d'interaccions entre factors subjectius i objectius, mediat per sistemes neuronals i hormonals que: a) poden donar lloc a experiències afectives com sentiments d'activació, grat-desgrat; b) generar processos cognitius com ara efectes perceptuals rellevants, valoracions i processos d'etiquetatge; c) generar ajustaments fisiològics, i d) donar lloc a una conducta que és freqüentment, però no sempre, expressiva, encaminada cap a una fita, i adaptativa.
<b>SALOVEY i MAYER (1990)</b>	Respostes organitzades, creuant límits de molts subsistemes psicològics, incloent-hi els subsistemes fisiològic, cognitiu, motivacional i experiencial. Són diferents humors. Les emocions són més curtes i més intenses.



<b>FERNÁNDEZ-ABASCAL i PALMERO (1996)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Processos adaptatius que posen en marxa programes d'acció genèticament determinats que s'activen sobtadament i que mobilitzen una important quantitat de recursos psicològics.</li> <li>- Procés desencadenat per l'avaluació valorativa d'una situació que produeix una alteració en l'activació fisiològica de l'organisme.</li> </ul>
<b>LEDOUX (1999)</b>	És un constructe directament relacionat amb l'evolució: respostes físiques controlades pel cervell que permeten sobreviure a organismes antics en entorns hostils i procrear.
<b>ACARÍN (2001)</b>	És una reacció organitzada pel sistema nerviós en funció dels continguts conscients i inconscients que s'han produït al cervell.
<b>FERNÁNDEZ-ABASCAL, PALMERO i MARTÍNEZ-SÁNCHEZ (2002)</b>	Procés episòdic que es produeix per la presència d'algun estímul o situació interna o externa, que ha estat avaluada i valorada com a potencialment capaç de produir un desequilibri a l'organisme, i que ha donat lloc a una sèrie de canvis o respostes subjectives, cognitives, fisiològiques, motores i expressives, canvis que estan relacionats amb el manteniment de l'equilibri, és a dir, amb l'adaptació d'un organisme a les condicions específiques del medi ambient en canvi continu.
<b>GRIFFITHS (2004)</b>	Respostes de curta durada, altament automatitzades, desencadenades en els primers estadis del processament perceptiu i implementades en estructures cerebrals primitives que compartim amb molts vertebrats, que es troben en totes les cultures humanes i estan estretament relacionades amb les respostes que manifesten altres primats.

Segons Bisquerra (2000: 61) "l'emoció és un estat complex de l'organisme caracteritzat per una excitació o pertorbació que predisposa a una resposta organitzada. Les emocions es generen habitualment com a resposta a un esdeveniment intern o extern".

El procés que segueix una emoció és el següent: primerament, es produeix un esdeveniment, el qual pot ser intern (un pensament, un record, etc.) o extern (una situació determinada, una paraula d'algú, etc.). Seguidament, les

informacions sensorials arriben als centres emocionals del cervell i es genera una resposta neurofisiològica que el neocòrtex interpreta (Bisquerra 2003).

Totes les emocions són doncs, en essència, impulsos que porten a l'acció, perquè en tota emoció hi ha implícita una tendència a l'acció. Aquest fet es pot detectar i observar fàcilment en el món infantil, com, per exemple, quan davant una alegria, el nen somriu, salta, es mou...

Tota emoció comporta una excitació o pertorbació que va acompanyada d'unes reaccions que poden ser:

- **Voluntàries:** respostes que en certa manera l'individu pot controlar, com ara les expressions verbals i facials, els comportaments, etc.
- **Involuntàries:** respostes que no es poden controlar ni dissimular, que fan referència als canvis corporals de caràcter més fisiològic, com la suor, la sequedat de boca, el ritme cardíac, el rubor, etc.

Aquestes reaccions formen part del que anomenem components de l'emoció, i encara que altres autors com Cano (1995) els anomenen experiencial, fisiològic i observacional, els autors coincideixen a afirmar que l'emoció és una noció multidimensional (Fernández–Abascal 1997; Kleinginna 1981) i es posen d'acord en l'existència de tres àmbits diferents en l'emoció: neurofisiològic, conductual i cognitiu.

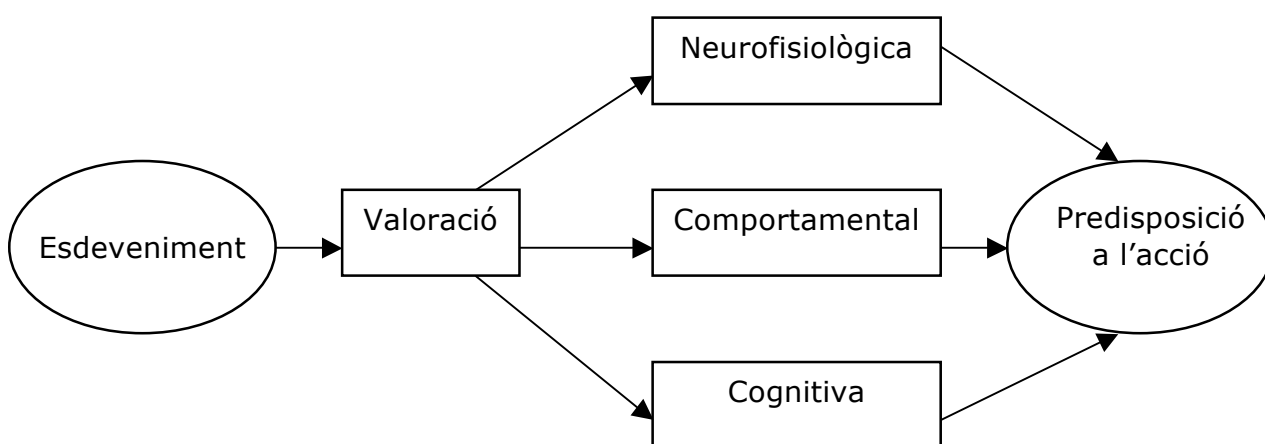


Figura 8. Procés de la vivència emocional (Bisquerra 2000 i 2003)

Concretament, aquests components de l'emoció els explicita Bisquerra (2000: 62) de la següent manera:

**Component neurofisiològic:** es refereix als “canvis i alteracions que es produeixen en el sistema nerviós central, sistema nerviós perifèric i sistema endocrí” (Fernández–Abascal, 1997: 16). Són les respostes involuntàries, com la taquicàrdia, el rubor, la suor, sequedat de boca, les secrecions hormonals, les neurotransmissors, la pressió sanguínia, etc.

Les investigacions en aquest camp de la neurofisiologia (Mesa 2001) se centren a esbrinar les estructures neurals i els sistemes funcionals implicats en els mecanismes emocionals. El sistema límbic és clau en la investigació del substrat neural de les emocions i, dins seu, s'hi troben diferents estructures implicades en diverses emocions (l'hipotàlem, l'hipocamp, l'amígdala, etc.).

Sembla evident, doncs, que el substrat neural d'una emoció donada inclou interconnexions complexes entre diferents estructures i sistemes funcionals i que, sovint, diferents regions o sistemes estan implicats en els processos d'activació i en els d'atenuació o inhibició.

Quan veiem un nen jugar es pot observar aquest component neurofisiològic: com es posa vermell, sua, les pupil·les se li dilaten, etc. És important fer adonar als alumnes d'aquestes sensacions per poder prendre consciència cada cop més i millor de quines emocions senten. Aquests símptomes ens donen informació molt potent sobre les emocions.

**Component comportamental:** aquest component fa referència a les expressions facials. La musculatura facial de l'Homo sapiens és realment complexa (les expressions facials sorgeixen de l'activitat combinada d'uns vint-i-tres músculs) i, en conseqüència, el seu control voluntari resulta difícil i quasi sempre incomplet. De totes maneres, el to de veu, el volum, el ritme de la parla, els moviments del cos, etc. es poden dissimular.

En jugar, els nens mostren aquest component de l'emoció amb diverses expressions facials i també amb el volum de la veu; normalment aquest to és més elevat, i les accions del cos, més exagerades.

**Component cognitiu:** el component cognitiu és la vivència subjectiva que tenim de l'emoció. La vivència subjectiva de l'emoció és pròpiament el que fa que cadascú de nosaltres qualifiqui un determinat estat emocional i etiqueti l'emoció sentida. Coincideix amb el que es denomina sentiments. El problema sorgeix a l'hora de comunicar aquest estat, ja que la nostra comunicació depèn de les limitacions del llenguatge humà i hi està sotmesa. Aquest component ens permet etiquetar una emoció, és a dir, posar-hi un nom. Com més domini del llenguatge i més vocabulari emocional tingui el subjecte, millor podrà definir el que sent. Com descriu Damasio (2005), els sentiments són l'avaluació conscient que fem de la percepció del nostre estat corporal durant una resposta emocional.

El coneixement d'aquests tres àmbits de reacció ens ajudarà a identificar i a descriure millor els fenòmens emocionals. Serà un aspecte clau per als alumnes conèixer i identificar aquests components per poder detectar amb més precisió les emocions que senten en cada situació motriu.

Bisquerra (2000) defineix el procés com de valoració o avaluació (*appraisal*), que inclou un conjunt de presa de decisions en funció de la percepció que es té en un moment donat dels efectes que poden tenir en el benestar personal les informacions rebudes. En la valoració s'hi integren dos conjunts de variables anteriors (personalitat i ambient), en una relació significativa basada en allò que s'esdevé per al benestar personal.

Durant el procés de valoració d'un esdeveniment, si aquest és rellevant per a un mateix, es produeix una emoció. Aquesta emoció serà positiva (agradable) o negativa (desagradable), segons si és congruent o no amb els objectius personals. Segons com siguin els efectes específics, es donaran emocions diferents. Aquest serà un dels aspectes clau en la nostra investigació.

Les valoracions que les persones fan sobre un mateix esdeveniment poden ser tan diferents, segons els ulls, segons la perspectiva, segons les percepcions, que podríem arribar a pensar que es tracta de fets totalment diferents. Un exemple clar d'això és quan sentim les valoracions que fan els diferents aficionats després d'assistir a un partit de futbol o a qualsevol altre esport d'equip. Cadascú veu amb els seus ulls aquelles jugades, i les percepcions són tan variades, segons els colors de l'equip que defensis, que realment molts cops semblen partits diferents. Les emocions poden veure's des de diferents perspectives: el mateix individu, l'observador i la societat.

Segons Bisquerra (2000), com a conseqüència de les valoracions que les persones fan sobre la realitat que els envolta, poden desenvolupar **actituds cognitives emocionals**. Aquestes actituds consisteixen en estats d'hipervigilància que comporten una atenció selectiva i una amplificació de determinades informacions de l'entorn. Això facilita que es disparin reaccions emocionals, quan en una altra situació no comportarien cap resposta emocional.

Per exemple, una persona que es veu sotmesa a contínues situacions de por, pot desenvolupar una actitud cognitiva emocional d'ansietat. D'aquesta manera la por, que es produeix davant un perill real i imminent, passa a desenvolupar un estat d'humor mantingut d'ansietat i estrès, en absència de l'estímul desencadenant. De forma anàloga, la contínua repetició d'experiències tristes pot provocar una depressió.

Aquestes actituds cognitives emocionals produeixen una focalització de l'atenció cap a certs estímuls considerats com a rellevants. Per extensió suposa prejutjar l'entorn. Aquestes actituds afavoreixen l'aparició d'un tipus d'emocions sobre unes altres. Són unes actituds que funcionen reduint els llindars necessaris per produir un tipus de resposta emocional concreta. Aquestes actituds es donen principalment respecte a les emocions negatives.

Per tot això, podem afirmar que, per tenir una bona consciència emocional, així com també per saber gestionar i controlar les emocions, l'avaluació de la

situació serà un factor essencial. Quan una persona avalua que els estímuls sobrepassen les seves possibilitats, tendeix a perdre el control i, com a conseqüència, és incapaç de manejar els estats emocionals de forma apropiada; tot el contrari que les persones que generalment realitzen avaluacions adequades i empen les emocions de tal forma que en minimitzen els efectes negatius i en maximitzen una perspectiva positiva.

### 2.3. Classificació d'emocions

Un cop situat el concepte d'emoció i les seves principals característiques, ens centrarem en la classificació de les emocions.

Hi ha hagut molts autors que han intentat realitzar una classificació de les emocions. Actualment, el debat sobre aquest tema encara és obert. Quan els conceptes són tan amplis sembla inevitable trobar dificultats a l'hora de voler-los definir i classificar, i ens trobem aleshores que qualsevol classificació és susceptible de crítica i costa que sigui acceptada unànimement per la comunitat científica. Podríem posar molts exemples de classificacions de les emocions, fins i tot s'han portat a terme temptatives empíriques en què s'han utilitzat diverses metodologies (qüestionaris, diferencial semàntic, entrevistes, anàlisi d'agrupaments, anàlisi factorial, escales multidimensionals, etc.). És evident que qualsevol classificació de les emocions pot donar lloc a conclusions o jerarquies diferents. Tot i així, podem afirmar que els estudiosos coincideixen a dir que les emocions es troben en un eix que va del plaer al desplaer, i que es pot distingir entre emocions agradables i desagradables, o el que és el mateix: emocions positives i emocions negatives.

Després de fer-ne una exhaustiva revisió, Lazarus (1991) i Bisquerra (2000), afirmen que les **emocions negatives** s'experimenten quan es bloqueja una fita, davant una amenaça o una pèrdua. Són el resultat d'una avaluació desfavorable (incongruència) respecte als propis objectius. Es refereixen a diverses formes d'amenaça, frustració o retard d'objectius, o conflicte entre

objectius. Un exemple d'identificació d'una emoció negativa en una situació motriu pot ser quan un jugador falla una falta màxima en un partit de futbol.

Les **emocions positives**, en canvi, són agradables, s'experimenten quan s'aconsegueix una fita. L'afrontament consisteix a gaudir del benestar que proporciona l'emoció. Són el resultat d'una avaluació favorable (congruència) respecte a la consecució d'objectius o al fet d'acostar-s'hi. Per tant, identificar una emoció positiva en una situació motriu podria ser quan un jugador o un equip de jugadors aconsegueix marcar un gol.

D'altra banda, no es pot caure en l'error de classificar les emocions com a bones o dolentes, ja que totes ens poden ser útils en un moment determinat. Emocions que en un primer moment podríem classificar com a dolentes, com la ràbia, ens poden fer reaccionar davant d'una situació injusta; també la por ens pot fer cautelosos en una situació estranya. I així podríem citar-ne molts més exemples. Totes les emocions es poden viure en positiu i en negatiu; del caràcter i la personalitat de cadascú dependrà la manera segons la qual es viuen i el profit personal que se'n treu.

També s'estableix una tercera categoria, les **emocions ambigües**, que alguns autors denominen problemàtiques o *borderline* (Lazarus 1991), i d'altres, neutres (Fernández-Abascal 1997). Serien aquelles que no són ni positives ni negatives, o bé que poden ser tant negatives com positives, segons les circumstàncies. L'estructura d'aquestes emocions s'ha d'entendre en un contínuum que permet passar d'unes emocions a d'altres; per exemple, la sorpresa pot ser positiva (pot provocar alegria...) o negativa (pot provocar ira, tristesa...). Juntament amb la sorpresa, hi inclouen l'esperança (la sentim quan no estem bé; per tant, es pot entendre que inicialment s'experimenta una emoció negativa) i la compassió (atès que s'entén que prèviament a aquesta emoció cal haver sentit empatia/simpatia per la persona de la qual ens compadim; per tant, inicialment s'experimenta una emoció positiva).

Altres investigadors de la psicologia de l'emoció han distingit entre emocions bàsiques (primàries o fonamentals) i emocions complexes (secundàries o derivades). Per exemple, Fernández–Abascal, Palmero i Breva (2002) consideren emocions bàsiques la por, l'alegria, la sorpresa, la ira, la tristesa i el fàstic. Les emocions bàsiques es caracteritzen per una expressió facial concreta i una disposició típica d'afrontament: la fugida per afrontar la por, la violència per afrontar la ràbia, etc.

Les emocions complexes deriven de les bàsiques i són el resultat de combinar-les. No presenten trets facials característics ni un afrontament particular: la gelosia pot ser afrontada de formes molt diferents segons les persones. Fernández–Abascal, Palmero i Breva (2002), així com Etxebarria (2002) i Chóliz i Gómez (2002), denominen les emocions complexes emocions socials, entre les quals es troben la culpa, la vergonya, l'orgull, l'enamorament, la gelosia, l'enveja i l'empatia.

És important tenir en compte algunes consideracions que es donen a l'hora d'intentar definir i classificar les emocions. Aquestes consideracions fan referència a diferents conceptes:

- **Polaritat**

Wilhelm Wundt (1896), el pare de la psicologia experimental, va argumentar que totes les emocions poden situar-se en punts de l'espai tridimensional amb els següents eixos: plaer–desplaer, tensió–relaxació. La consideració de dividir les emocions en eixos dona lloc a la polaritat de les emocions. Existeix la hipòtesi que les emocions se situen en eixos bipolars i que en els seus extrems hi ha emocions contradictòries o antagòniques: plaer–desplaer, tensió–desinterès, amor–odi, content–enfadat, trist–alegre, etc., com podem veure en la taula següent:



Taula 5. Polaritat de les emocions

+	Polaritat de les emocions	-
Plaer		Desplaer
Amor		Odi
Tristesa		Alegria


- **Profunditat**

Fa referència al sentiment que té a veure amb les experiències o moments de màxima felicitat i satisfacció, anomenat també *depth* o absorció intensa. Aquest sentiment es produeix en escoltar música, llegir o contemplar la naturalesa. Les característiques d'aquest moment són l'absorció, l'atenció focalitzada, el sentiment de poder, l'alegria intensa, el significat, el valor, l'espontaneïtat, l'esforç, la integració i la identitat (Argyle 1987). És un sentiment que encaixa amb l'estat de *flow* de Csikszentmihalyi (2005).

- **Intensitat**

És la força amb què s'experimenta una emoció. A una mateixa emoció, segons el grau d'intensitat amb què es visqui, podem anomenar-la de diferents maneres —com veiem en la taula 6—, i ens pot fer viure la situació negativament o positivament. Una decepció portada a l'extrem fàcilment es converteix en un desconsol si no se sap reconduir, de la mateixa manera que una petita curiositat pot acabar sent una obsessió. La intensitat és quantitativa i inespecífica (Bisquerra 2003).

Taula 6. Intensitat de les emocions

De menor a  major grau d'intensitat

Decepció	Tristor	Afflicció	Desconsol
Satisfacció	Felicitat	Joia	Èxtasi
Preocupació	Enuig	Ansietat	Histèria
Curiositat	Interès	Excitació	Obsessió
Rebuig	Irritació	Agressivitat	Còlera
Inseguretat	Por	Terror	Pànic

- **Temporalitat**

Fa referència a la dimensió temporal de les emocions (Bisquerra 2000), que pot ser des d'uns instants fins a mesos i fins i tot anys. Les emocions agudes acostumen a tenir una dimensió molt breu, però hi ha estats emocionals que poden allargar-se durant mesos.

En funció de la temporalitat parlarem d'emocions, sentiments o estats d'ànim, tal com ens mostra la següent figura:

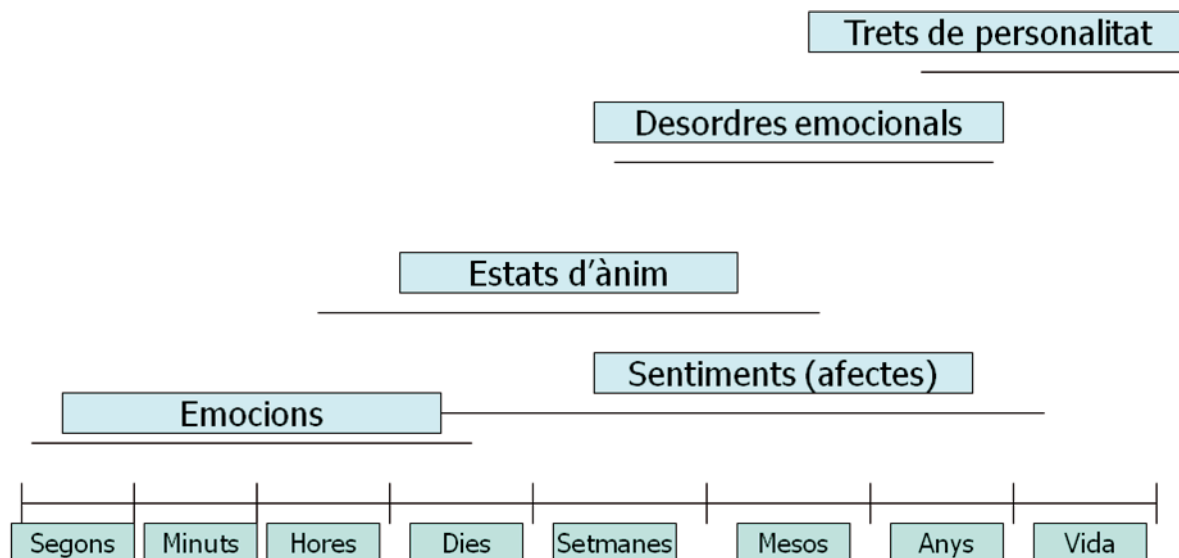


Figura 9. Espectre dels fenòmens afectius en funció de la seva durada (Bisquerra 2000: 65)

Per a Frijda, Mesquita, Sonnemans i Van Goozen (1991), els sentiments són disposicions a respondre emocionalment a un objecte específic. Aquesta disposició emocional, el poder de sentir emocions i afectes, i la conducta motivada d'apropament o evitació, sembla que, en els sentiments, es perllonguen indefinidament. Alguns exemples d'aquests fenòmens afectius són les aversions cap a individus o grups, la rancúnia, les fòbies, l'amor i l'odi, etc. Els sentiments s'identifiquen pel seu objecte i per la forma particular de valorar-lo. La seva durada, com ja hem comentat, és indefinida, la qual cosa, juntament amb el fet que siguin solament disposicions, constitueixen les dues característiques bàsiques que els diferencien de les emocions.

Aquests autors identifiquen els estats d'ànim amb estats emocionals més o menys continus, estats d'activació o desactivació sense objecte específic. Els estats d'ànim constitueixen més aviat valoracions globals del món, el color del vidre a través del qual es mira. És típic de l'estat d'ànim depressiu, per exemple, creure-ho tot buit, sense sentit. La disposició cap a l'acció no es dirigeix cap a metes o objectius específics, encara que suposin una elevació o un descens del llindar per a determinades emocions, que sí que s'orienten cap a una finalitat particular. La durada dels estats d'ànim o humors és més aviat indeterminada, i pot oscil·lar entre dies, mesos o fins i tot anys.

A vegades, per als alumnes, un fet puntual, com fallar una pena màxima, o que els prenguin la cua durant el joc de caçar cues, ja és suficient perquè experimentin una emoció negativa que els pot durar fins a acabar la sessió.

- **Especificitat**

Fa referència a la definició clara de les diferents emocions; les qualifica i ens permet assignar-los un nom diferenciat: amor, odi, alegria... L'especificitat és qualitativa i específica.

Es parla de famílies d'emocions (*clústers*), que són conjunts d'emocions de la mateixa especificitat; la seva diferència resideix en la intensitat, en la complexitat o en matisos subtils terminològics. Per exemple, en la família de la ira s'hi inclouen la ràbia, la còlera, el rancor, l'odi, etc., com podem veure en la taula 7. És interessant conèixer aquest aspecte a l'hora d'identificar una emoció o una altra.

*Taula 7. Classificació de les emocions juntament amb els seus clústers.  
Proposta de Bisquerra (2000: 96)*

<b>Emocions negatives</b>	
<b>Ira</b>	ràbia, còlera, rancúnia, odi, fúria, indignació, exasperació, tensió, agitació, irritabilitat, violència, enuig, gelosia, enveja, impotència...
<b>Por</b>	temor, horror, pànic, terror, paor, desassossec, ensurt, fòbia...
<b>Ansietat</b>	angoixa, desesperació, inquietud, estrès, preocupació, anhel, consternació, nerviosisme...
<b>Tristesa</b>	depressió, frustració, decepció, aflicció, pena, dolor, desconsol, pessimisme, malenconia, autocompassió, soledat, desgana, abatiment, disgust...
<b>Vergonya</b>	culpabilitat, timidesa, inseguretad, vergonya aliena, pudor, rubor, posar-se vermell...
<b>Aversió</b>	menyspreu, antipatia, rebuig, recel, fàstic, repugnància...

Emocions positives	
<b>Alegria</b>	entusiasme, eufòria, excitació, content, diversió, plaer, gratificació, satisfacció, capritx, èxtasi, alleugeriment...
<b>Humor</b>	(provoca: somriure, riure...)
<b>Amor</b>	afecte, estimació, tendresa, simpatia, empatia, acceptació, cordialitat, confiança, amabilitat, afinitat, respecte, devoció, adoració, veneració, enamorament, gratitud...
<b>Felicitat</b>	goig, tranquil·litat, pau interior, placidesa, satisfacció, benestar...
Emocions ambigües	
Sorpresa, esperança, compassió...	
Emocions estètiques	

- **Tema central**

Es coneix com a tema central el dany o benefici que es relaciona amb una emoció determinada. En el següent quadre s'hi resumeixen els temes centrals d'algunes emocions que formen part de l'instrument de mesura GES (Games and Emotions Scale), que utilitzem en l'aplicació pràctica de la investigació.

*Taula 8. Temes centrals de les emocions bàsiques.  
Adaptat de Lazarus (1991) i Bisquerra (2000)*

<p><u>Emocions positives</u></p> <p>Amor: desitjar o participar en l'afecte, no és necessàriament recíproc.</p> <p>Alegria: produïda per un succés agradable.</p> <p>Humor: bona disposició en què un es troba per fer alguna cosa.</p> <p>Felicitat: fer un avenç en la consecució d'una fita desitjable.</p> <p><u>Emocions negatives</u></p> <p>Ira: una humiliació o acció ofensiva contra mi o el que és meu.</p> <p>Por: un dany físic, immediat, concret, aclaparador.</p> <p>Ansietat: enfrontar-se a una amenaça incerta, existencial.</p> <p>Tristesa: haver experimentat una pèrdua irreversible.</p> <p>Vergonya: fallar en l'execució d'alguna cosa que considerem ideal per a cadascun.</p> <p>Aversió: estar massa a prop d'alguna cosa (objecte, idea) indigesta.</p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Emocions ambigües – *borderline* (segons Lazarus)

Sorpresa: provocada per alguna cosa imprevista o estranya.

Esperança: témer el pitjor, però desitjar millorar. Confiar que millorin les condicions d'una situació que pot empitjorar.

Compassió: commoure'ns pel sofriment d'altres que desitgen ajuda.

Els sentiments, les emocions i les reaccions emocionals són necessaris per sobreviure i per viure amb altres persones. Totes les emocions i els sentiments tenen la seva importància i no se'ls pot categoritzar com a bons o dolents, correctes o incorrectes. Són les conductes que tenim a partir de la nostra vida emocional les que sí que es poden categoritzar.

No cal que els infants comprenguin les seves emocions perquè les experimentin, però la comprensió dels propis estats emocionals i dels estats dels altres és essencial per a la flexibilitat de la pròpia conducta emocional i per a l'establiment i el manteniment de qualsevol tipus de relació socioafectiva.

La principal capacitat de l'individu és la capacitat de decisió, i podem decidir parar atenció a les emocions o no parar-n'hi. Si no hi parem esment, les continuarem tenint, però no hi podrem fer res, mentre que si atenem a la nostra vida afectiva i la coneixem, podrem exercir molt més control sobre el nostre comportament i el nostre benestar general.

## **2.4. Cap a una pedagogia de les emocions**

El treball de les competències emocionals és un aspecte important per crear una societat efectiva i responsable, ja que dominar-les potenciaria una adaptació més bona als contextos, així com un afrontament de la vida en millors circumstàncies i amb majors garanties d'èxit.

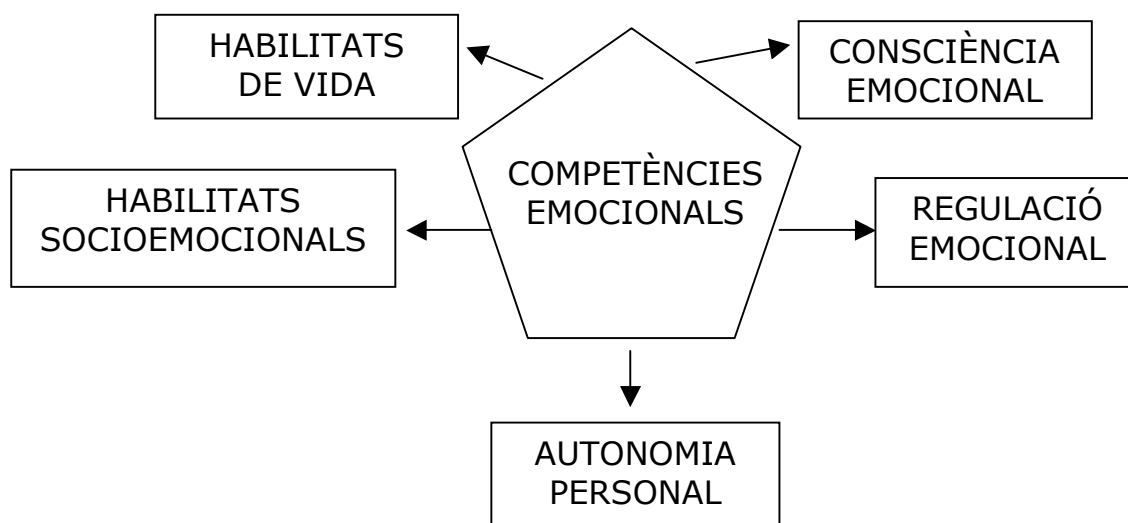
El GROU (Grup de Recerca i Orientació Psicopedagògica), de la Universitat de Barcelona, coordinat pel Dr. Bisquerra, defineix la competència emocional com: "El conjunt de coneixements, capacitats, habilitats i actituds necessàries per

poder realitzar activitats diverses amb cert nivell de qualitat i eficàcia” (Bisquerra 2003: 16).

S’han dissenyat diverses propostes amb la intenció de descriure les competències emocionals. Entre les diferents aportacions destaca la de Payton et al. (2000), Saarni (1997, 2000), etc.

Tot i existir diferents propostes de sistematització de les competències bàsiques per poder arribar a concretar el constructe de competència emocional, ens fixem en aquella que presenta Bisquerra, que recull les propostes anteriors i parteix del marc teòric de l’educació emocional.

El marc teòric del GROPE defineix la competència emocional integrada per cinc dimensions: consciència emocional, regulació emocional, autonomia personal, habilitats socials i habilitats de vida i benestar (Bisquerra i Pérez 2007).



*Figura 10. Competències emocionals*

Aquestes cinc dimensions que integren la competència emocional fan referència als seus cinc continguts bàsics, els quals especificuem a continuació en taules, tal com els defineixen Bisquerra i Pérez (2007).

*Taula 9. Consciència emocional*

<b>1. Consciència emocional</b>	
<b>Capacitat de prendre consciència de les pròpies emocions i de les emocions dels altres, incloent-hi l'habilitat per captar el clima emocional d'un determinat context.</b>	
1.1. Presa de consciència de les pròpies emocions	Capacitat de percebre amb precisió els propis sentiments i emocions, identificar-los i etiquetar-los. Això inclou la possibilitat d'estar experimentant emocions múltiples. De vegades un no pot ser conscient dels propis sentiments a causa d'una inatenció selectiva o de dinàmiques inconscients.
1.2. Posar noms a les pròpies emocions	Habilitat per utilitzar el vocabulari emocional en termes expressius habitualment disponibles en una cultura per etiquetar les pròpies emocions.
1.3. Comprensió de les emocions dels altres	Capacitat per percebre amb precisió les emocions i perspectives dels altres. Saber valdre's de les claus situacionals i expressives (comunicació verbal i no verbal) que tenen cert grau de consens cultural per al significat emocional. Capacitat per implicar-se empàticament en les experiències emocionals dels altres.

*Taula 10. Regulació emocional*

<b>2. Regulació de les emocions</b>	
<b>Capacitat per manejar les emocions de manera apropiada, per autogenerar emocions positives, etc. Suposa prendre consciència de la relació establerta entre emoció, cognició i comportament, i utilitzar estratègies d'afrontament correctes.</b>	
2.1. Presa de consciència de la interacció entre emoció, cognició i comportament	Els estats emocionals incideixen en el comportament de l'emoció; tots dos poden regular-se per la cognició (raonament i consciència).
2.2. Expressió emocional	Capacitat per expressar les emocions de manera apropiada. Habilitat per comprendre que l'estat emocional intern no necessita correspondre's amb l'expressió externa, tant en un mateix com en els altres. com més grau de maduresa, hi ha una major comprensió que la pròpia expressió emocional pot impactar en els altres; cal tenir això present a l'hora de presentar-se a un mateix.
2.3. Capacitat per a la regulació emocional	Els propis sentiments i emocions han de ser regulats. Això inclou autocontrol de la impulsivitat (ira, violència, comportaments de risc) i tolerància a la frustració per



	prevenir estats emocionals negatius (estrès, depressió), entre altres aspectes.
2.4. Habilitats d'afrontament	Habilitat per afrontar emocions negatives mitjançant la utilització d'estratègies d'autoregulació que millorin la intensitat i la durada dels estats emocionals.
2.5. Competència per autogenerar emocions positives	Capacitat per experimentar de manera voluntària i conscient emocions positives (alegria, humor, fruit) i gaudir de la vida. Capacitat per autogestionar el propi benestar subjectiu per a una millor qualitat de vida.

*Taula 11. Autonomia personal*

<b>3. Autonomia personal</b>	
Inclou un conjunt de característiques vinculades a l'autogestió personal, entre les quals es troba l'autoestima, actitud positiva davant la vida, capacitat per analitzar críticament les normes socials, responsabilitat, capacitat per buscar ajuda i recursos, a més d'autoeficàcia emocional.	
3.1. Autoestima	Tenir una imatge positiva d'un mateix, estar satisfet i mantenir bones relacions amb un mateix.
3.2. Automotivació	Capacitat per automotivar-se i implicar-se emocionalment en activitats diverses de la vida personal, social, professional, d'oci, etc.
3.3. Actitud positiva	Capacitat d'automotivar-se i tenir una actitud positiva davant la vida. Sentit constructiu del jo ( <i>self</i> ) i de la societat; sentir-se optimista i potent ( <i>empowered</i> ) per afrontar els reptes diaris; intenció de ser bons, justos, caritatius i compassius.
3.4. Responsabilitat	Intenció d'implicar-se en comportaments segurs, saludables i ètics. Assumir la responsabilitat en la presa de decisions.
3.5. Anàlisi crítica de normes socials	Capacitat per avaluar críticament els missatges socials, culturals i dels mitjans de comunicació, relatius a normes socials i comportaments personals.

3.6. Recerca d'ajuda i recursos	Capacitat d'identificar la necessitat de reforç, d'assistència, i saber accedir als recursos disponibles més apropiats.
3.7. Autoeficàcia emocional	Capacitat d'autoeficàcia emocional. L'individu se sent com es vol sentir. L'autoeficàcia emocional significa que hom accepta la seva pròpia experiència emocional, tant si és única com excèntrica, com si és culturalment convencional, i aquesta acceptació està d'acord amb les creences de l'individu sobre el que constitueix un balanç emocional desitjable. En essència, viu d'acord amb la seva teoria personal sobre les emocions quan demostra tenir autoeficàcia emocional d'acord amb els propis valors morals.

*Taula 12. Habilitats socials*

<b>4. Habilitats socials (Intel·ligència interpersonal)</b>	
<b>La intel·ligència interpersonal és la capacitat per mantenir bones relacions amb altres persones. Aquesta competència suposa dominar les habilitats socials, tenir capacitat per comunicar-se de manera efectiva, respecte, actituds prosocials, assertivitat, etc.</b>	
4.1. Dominar les habilitats socials bàsiques	Escollir, saludar, acomiadar-se, donar les gràcies, demanar un favor, demanar disculpes, actitud dialogant, etc.
4.2. Respecte cap als altres	Intenció d'acceptar i apreciar les diferències individuals i grupals, i valorar els drets de totes les persones.
4.3. Comunicació receptiva	Capacitat d'atendre els altres, tant en la comunicació verbal com no verbal, per rebre missatges amb precisió.
4.4. Comunicació expressiva	Capacitat per iniciar i mantenir converses, expressar els propis pensaments i sentiments amb claredat, tant en comunicació no verbal com verbal, i demostrar als altres que són compresos.

4.5. Compartir emocions	Consciència que l'estructura i la naturalesa de les relacions ve en part definida per: a) el grau d'immediatesa emocional o sinceritat expressiva, i b) el grau de reciprocitat o simetria en la relació. D'aquesta manera, la intimitat madura ve en part definida pel fet de compartir emocions sinceres, mentre que en una relació pare–fill es pot compartir emocions sinceres de manera asimètrica.
4.6. Comportament prosocial i de cooperació	Capacitat per esperar el torn, compartir situacions de grup, mantenir actituds d'amabilitat i respecte als altres.
4.7. Assertivitat	Mantenir un comportament equilibrat entre l'agressivitat i la passivitat; això implica la capacitat de dir "no" clarament i mantenir-lo, per evitar situacions en què un es pugui veure pressionat, i demorar a actuar en situacions de pressió fins a sentir-se adequadament preparat. Capacitat per defensar i expressar els propis drets, opinions i sentiments.

*Taula 13. Habilitats de vida i benestar*

<b>5. Habilitats de vida i benestar (solució de conflictes)</b>	
Capacitat d'adoptar comportaments apropiats i responsables en la solució de problemes personals, familiars, socials i professionals. Tot això, amb la finalitat de potenciar el benestar personal i social.	
5.1. Identificació de problemes	Capacitat per identificar situacions que requereixin una solució o decisió i avaluar-ne els riscos, barreres i recursos.
5.2. Fixar objectius adaptatius	Capacitat per fixar objectius positius i realistes.
5.3. Solució de problemes	Capacitat per desenvolupar solucions positives i informades dels problemes.
5.4. Negociació	Capacitat per resoldre conflictes en pau, considerant la perspectiva i els sentiments dels altres.

5.5. Habilitats de vida	Capacitat de gaudir de manera conscient de benestar subjectiu i procurar transmetre'l a les persones amb qui s'interactua.
5.6. Benestar subjectiu	Capacitat per generar experiències òptimes en la vida persona, social i professional.

Fins aquí hem volgut explicar la importància que té l'educació de les emocions i hem concretat els continguts que defineixen la competència emocional. Resumint, aquests continguts són cinc: consciència emocional, regulació emocional, autonomia personal, habilitats socials i habilitats de vida i benestar. Ens centrarem a continuació en el primer contingut de la competència emocional, la consciència, que serà el que desenvoluparem en la nostra investigació, com ja hem dit anteriorment.

Dins de la consciència emocional, tal com es mostra en la taula 9, es diferencien tres continguts bàsics, que especifiquem una mica més detalladament —sobretot els dos primers, ja que són els que més desenvoluparem en la part pràctica de la nostra investigació. Es tracta que els alumnes adquireixin vocabulari emocional i prenguin consciència de les seves pròpies emocions; deixarem de banda, però, el contingut més específic de reconeixement de les emocions en els altres, ja que, concretament en aquesta investigació, l'instrument de mesura de les emocions GES es basa i se centra en les emocions que sent un mateix.

Els continguts que engloba la consciència emocional, i que especifiquem a continuació, fan referència a:

- La presa de consciència de les pròpies emocions.
- Posar nom a les pròpies emocions (vocabulari emocional).
- Comprensió de les emocions dels altres.

## - Presa de consciència de les pròpies emocions

La consciència emocional és la capacitat d'estar alerta, de reconèixer indicadors i indicis externs que permeten conèixer els sentiments personals i utilitzar-los d'una manera correcta, com a guia que informa constantment de les actuacions. Suposa prendre consciència dels nostres propis estats interns, recursos i intuïcions. Goleman (1996) l'anomena autoconsciència, i implica saber el que un sent i emprar aquesta intuïció per prendre decisions a partir de les quals puguem viure feliços.

Ser més conscients emocionalment no significa solament identificar, reconèixer i expressar les pròpies emocions, sinó prendre consciència que les altres persones també senten i expressen les seves emocions i els seus sentiments. Aquesta és la competència fonamental sobre la qual es construeixen les altres, sobretot l'autocontrol. Una incapacitat en aquest sentit ens deixa a l'arbitri de les emocions incontrolades.

La presa de consciència de les pròpies emocions suposa, doncs, la capacitat de percebre amb precisió els propis sentiments i emocions: identificar-los, etiquetar-los i avaluar-los. Això inclou la possibilitat d'experimentar diverses emocions alhora. Un cert grau de maduresa permet prendre consciència que un pot no ser conscient dels propis sentiments a causa de dinàmiques inconscients o per inatenció selectiva. Això pot provocar que certes manifestacions externes quant a conducta no mostrin el sentiment real que les justifica. Per exemple, amb certa freqüència, les actituds d'enuig amaguen un gran sentiment d'inferioritat; la tristesa també es pot traduir en una actitud de timidesa o agressivitat. Observem, de vegades, a les classes d'educació física, nens que no volen jugar a algun joc; molts cops estan tristos o enfadats perquè no han aconseguit el seu propòsit, com podria ser guanyar el joc o la partida anterior.

És necessari distingir entre el fet de conèixer les pròpies emocions i el de saber-les regular. En la mesura que un percep que té emocions negatives que el desestabilitzen, tendeix a actuar per canviar-les. És a dir, la presa de

consciència i el maneig de les emocions acostumen a ser dues cares de la mateixa moneda. Reconèixer que un està enfadat és el primer pas per intentar canviar-ho. Tanmateix, cal fer el pas següent per canviar-ho realment. Per aconseguir-ho a vegades s'hi oposen barreres i obstacles emocionals, que també convé reconèixer. Els bloquejos emocionals en ocasions ens impedeixen manifestar-nos amb naturalitat davant certes persones. Saber-ho reconèixer és un element d'autoconeixement i un requisit per controlar-ho.

La consciència emocional suposa reconèixer les pròpies emocions i els seus efectes, és a dir, comprendre'n les causes i conseqüències i reconèixer com aquestes afecten les nostres accions. Suposa la capacitat d'utilitzar els valors personals en el procés de presa de decisions. Les persones dotades d'aquesta competència saben quines emocions estan sentint i per què; comprenen els vincles existents entre els seus sentiments, pensaments, paraules i accions; s'adonen de com els seus sentiments influeixen en el seu rendiment, i tenen un coneixement bàsic dels seus valors i dels seus objectius.

Es produeix una interacció contínua entre emoció, pensament i acció. Les emocions influeixen en allò que pensem i en allò que fem. A la vegada, els pensaments influeixen en la forma d'experimentar les emocions i en les accions. Però, a més, les accions repercuteixen en el pensament i en l'emoció.

La taula següent il·lustra la relació que existeix entre pensaments i emocions.

*Taula 14. Emocions primàries i secundàries i pensaments que les generen*

<b>Emocions i pensaments que les generen i viceversa</b>	
<b>Ira</b>	<p>Penso que algú m'està tractant de forma injusta. Algú s'aprofita de mi, abusa de mi. Em sento ofès, insultat, maltractat, etc.</p> <p><i>Durant un joc o situació motriu, penso que el company és millor que jo, que l'altre equip està fent trampes, que perdré el joc...</i></p>
<b>Por</b>	<p>Tinc un perill real i imminent davant meu, que em pot atacar i posar en perill la meua vida o la vida de les persones que estimo.</p> <p><i>Durant un joc o situació motriu, penso que no me'n sortiré, que cauré, que puc fer-me mal...</i></p>

<b>Tristesa</b>	<p>Pensaments de pèrdua: un fracàs sentimental, la mort d'un ser estimat, la pèrdua d'un lloc de treball, la pèrdua de l'oportunitat d'aconseguir una fita important.</p> <p><i>Durant un joc o situació motriu, penso que no serveixo, que els companys no em volen al seu equip, que no guanyarem...</i></p>
<b>Ansietat</b>	<p>Estar en perill per quelcom amb poques possibilitats que succeeixi. Pensar en la forma "I si...?". "I si l'avió s'estavella?" "I si em quedo en blanc mentre parlo en públic?" "I si aquest dolor és un càncer?"...</p> <p><i>Durant un joc o situació motriu, penso: I si no encerto la cistella? I si em prenen la pilota?...</i></p>
<b>Vergonya</b>	<p>Creure que no s'ha estat a l'altura del que s'esperava d'un. Creure que s'ha fet el ridícul. Cometre un error, "ficar la pota", ferir algú. No estar a l'altura de les pròpies exigències morals. Por de veure perillar el propi prestigi.</p> <p><i>Durant un joc o situació motriu, penso que no sé fer alguna cosa...</i></p>
<b>Culpa</b>	<p>Em culpo a mi mateix del que he fet (errada, ridícul, etc.). En la culpa em condemno a mi mateix; en la vergonya crec que són els altres els qui em condemnen.</p> <p><i>Durant un joc o situació motriu, penso que l'equip ha perdut atès que jo he fallat una falta, que no he jugat com s'esperava de mi...</i></p>
<b>Frustració</b>	<p>Pensar que els esdeveniments no satisfan les expectatives creades. No aconseguir el que es desitjava.</p> <p><i>Durant un joc o situació motriu, penso en tot moment que puc guanyar i no ho faig.</i></p>
<b>Decepció</b>	<p>Pensar que algú no ha fet el que jo desitjava. Una altra persona no ha aconseguit el que jo esperava que aconseguís.</p> <p><i>Durant un joc o situació motriu, penso en tot moment que l'equip que m'agrada pot guanyar i no ho fa.</i></p>
<b>Inferioritat</b>	<p>Em comparo amb els altres i penso que són superiors a mi.</p> <p><i>Durant un joc o situació motriu, penso que per molt que m'hi esforci sempre hi ha companys que són millors que jo, que aconsegueixen millors resultats.</i></p>
<b>Desesperança</b>	<p>Em dic a mi mateix que els meus problemes no se solucionaran mai. Les coses no milloraran, sinó que aniran a pitjor. Apareix el desànim.</p> <p><i>Durant un joc o situació motriu, penso que per molt que m'hi esforci cada cop obtinc resultats pitjors.</i></p>

Com hem dit abans, una emoció predisposa a l'acció. Cada emoció específica presenta un ventall de possibilitats que la caracteritzen. En la taula següent s'hi presenta una relació de les accions que caracteritzen algunes de les emocions i s'hi posen exemples directes de situacions motrius, solament en les emocions que apareixen en la GES i que es treballen amb els alumnes.

Taula 15. Accions que caracteritzen algunes emocions

Emoció	Acció
<b>Por</b>	Vull fugir, protegir-me de quelcom o d'algú. Vull cridar, he de cridar, crido.  <i>Durant un joc o situació motriu, els alumnes es paralitzen, no volen fer l'activitat, es queixen, fins i tot els fa mal o verbalitzen que els fa mal alguna part del cos (com la panxa), s'amaguen, dissimulen. En funció de l'edat utilitzen unes estratègies o unes altres, perquè, com més grans, més volen dissimular la por.</i>
<b>Tristesa</b>	Vull plorar, estar sol, no fer res.  <i>Durant un joc o situació motriu, els alumnes, davant la tristesa, s'aparten del joc, ploren....</i>
<b>Aversió</b>	No voldria tenir res a veure ni compartir res amb aquesta persona, en vull estar tan lluny com sigui possible.
<b>Interès</b>	Vull observar-ho bé, posar-hi atenció, comprendre-ho.
<b>Desinterès</b>	No m'incumbeix; no hi poso atenció.
<b>Sentir-se davant un repte o dificultat</b>	Vull anar contra un obstacle o dificultat, conquerir-lo.
<b>Atracció (aproximació)</b>	Vull acostar-m'hi, establir-hi contacte. Vull ser a prop d'alguna cosa, mostrar-m'hi receptiu.
<b>Preocupació</b>	No em puc concentrar o ordenar els meus pensaments.
<b>Autocontrol</b>	Suporto la situació, sento que la domino, en porto les regnes.
<b>Compassió</b>	Vull ajudar algú, tenir-ne cura.  <i>Durant un joc o situació motriu, els alumnes, quan senten compassió, donen ànims als companys, els ajuden, els mostren com fer alguna activitat concreta...</i>



<b>Sentir-se ridícul</b>	Vull desaparèixer.
<b>Bloqueig emocional</b>	Em sento inhibit, paralytitzat, congelat.
<b>Vergonya</b>	Em ruboritzo o temo ruboritzar-me. <i>Durant un joc o situació motriu, els alumnes dissimulen, fan el despistat, aprofiten per anar al bany, acotxen el cap, verbalitzen que no volen participar en el joc...</i>
<b>Submissió</b>	No vull oposar-m'hi; vull rendir-me als desitjos de l'altre.
<b>Apatia</b>	No m'interessa res; no vull fer res.
<b>Incapacitat</b>	Me'n vaig; hi renuncio; em dono per vençut.
<b>Disgust</b>	Interrompre el contacte amb l'exterior.
<b>Impotència</b>	Voldria fer quelcom, però no sé què; en sóc incapaç; em sento indefens.
<b>Nerviosisme</b>	Estic excitat, inquiet; no puc estar parat. <i>Durant un joc o situació motriu, els alumnes es mostren excitats, inquiets, amb constants moviments...</i>
<b>Alegria</b>	Vull moure'm, estar exultant, cantar, saltar, emprendre quelcom. <i>Durant un joc o situació motriu, quan els alumnes senten alegria, es mostren riallers, eufòrics, aixequen la veu, criden, es donen cops...</i>
<b>Humor</b>	Me'n ric; he de riure; vull riure.
<b>Benestar</b>	Ja que tot va bé, no sento la necessitat de fer res especial. Vull descansar.

Els nostres sentiments estan condicionats en gran manera pel que “decidim pensar”. Això vol dir que, fins a cert punt, podem controlar com ens sentim mitjançant el pensament. Aquesta “certa mesura” es veu limitada pel fet que tenim idees preconcebudes dels objectes i de la gent. Pensar diferent obliga a modificar actituds, i això no és una tasca fàcil.

Tothom neix amb les emocions bàsiques incorporades i són les actituds dels nostres pares i mares les qui conduiran la forma de manifestar-les. El nadó experimenta tristesa quan se sent sol, manifesta alegria quan veu coses que es

mouen o ràbia quan li treuen el xumet. Les persones necessitem compartir l'alegria, necessitem protecció quan sentim por i comprensió quan estem tristos. Quan una persona sent ràbia també necessita expressar-la.

És freqüent que els infants als quals no es permet expressar les seves emocions naturals decideixin substituir la seva expressió per d'altres que els seus pares aprovin. Aprenen, d'aquesta manera, conductes insanes i poc escaients. Quan es prohibeix una emoció i no se'n permet la manifestació, és substituïda per una altra. Els sentiments també es poden imitar i s'associen a una conducta observada en un adult. Alhora, es pot ensenyar només de manifestar-los repetidament davant una criatura. Els falsos sentiments es poden utilitzar de forma maquiavèl·lica per manipular els altres, com és el cas del victimisme de qui vol inspirar llàstima i compassió als altres.

Totes les persones poden canviar el sentiment i les conductes que els fan sentir malament o que perjudiquen la seva relació amb els altres. Tots tenim dret a ser feliços, a sentir-nos a gust i a estar sans, i per aconseguir-ho pot ser que convingui canviar algunes actituds que vam aprendre durant la nostra infantesa. No es tracta de modificar la personalitat, només cal introduir-hi alguns ajustaments. Identificant les pròpies emocions i reaccions i sent-ne conscients podem augmentar el nostre propi benestar i el dels altres.

#### - Posar nom a les pròpies emocions

Donar nom a les pròpies emocions és l'habilitat d'utilitzar correctament el vocabulari emocional i els termes expressius normalment disponibles en una cultura per etiquetar-les.

La paraula *alexitímia*, a partir del grec A ('absència de'), LEXIS ('paraula') i THYMOS ('emoció'), fa referència a una psicopatologia caracteritzada per l'absència d'expressió emocional. Les persones alexitímiques no disposen de vocabulari per anomenar les emocions, per la qual cosa sembla com si no en

tinguessin. Aquestes persones normalment no ploren ni riuen. Els manca l'habilitat fonamental de la intel·ligència emocional: tenir consciència de les emocions.

No disposar de paraules per anomenar les emocions impedeix prendre'n consciència. I, en conseqüència, fa impossible de controlar-les. Si podem posar paraules al que sentim, estem en el bon camí per desenvolupar la intel·ligència emocional.

Tenir un vocabulari emocional bàsic serà de gran importància en la nostra investigació; per aquest motiu, en una primera aplicació es desenvolupa aquesta habilitat amb els alumnes, per posteriorment poder respondre amb eficàcia al qüestionari GES.

#### **- Comprensió de les emocions dels altres**

És la capacitat de percebre amb precisió les emocions i perspectives dels altres. La persona que sap reconèixer les emocions dels altres sap servir-se de la comunicació verbal i no verbal, que té un cert grau de consens cultural per al significat emocional. Suposa la capacitat d'implicar-se de manera empàtica en les experiències emocionals dels altres.

La comprensió dels altres es caracteritza per la capacitat de captar els sentiments i els punts de vista d'altres persones i interessar-nos activament per les coses que els preocupen. Les persones dotades d'aquesta competència es mantenen atentes als senyals emocionals i escolten amb atenció, són sensibles i comprenen els punts de vista dels altres, ajuden els altres a partir de la comprensió de les seves necessitats i sentiments.

Comprendre les emocions dels altres està relacionat amb l'empatia, és a dir, el grau de sintonia afectiva amb les altres persones i l'ambient circumdant. És la capacitat de percebre correctament l'experiència d'una altra persona i, per tant,

de tenir presents els seus sentiments, emocions i necessitats. L'empatia és també la participació afectiva i emotiva d'un individu en una realitat aliena, així com també posar-se, cognitivament i emocionalment, en el lloc dels altres (Darder, Salmurri, Royo, Carpena, Sala, Marzo i Albaladejo 2013).



## *CAPÍTOL 3*

### *Educació física emocional*

El darrer capítol dóna una visió de les investigacions que s'emmarquen en el context de la intel·ligència emocional i el joc motor, per anar unint i concretant els dos àmbits més específics del marc teòric, l'educació física i l'educació emocional, a fi de perfilar com seria una educació física emocional. Se centra en com desenvolupar les competències emocionals a través del joc i reflexiona al voltant de les investigacions dutes a terme sobre aquests àmbits. Aporta valor al domini de la cooperació i incideix en la importància de tenir en compte la variable competició. Finalment, fa un repàs dels principals instruments de mesura de les emocions, amb la justificació de l'instrument utilitzat en l'obtenció de les dades de l'estudi, la GES (Games and Emotions Scale).

#### **3.1. Intel·ligència emocional i joc**

Des dels seus orígens, el 1990, el nombre d'investigacions relatives al concepte d'intel·ligència emocional ha experimentat un notable creixement (Pena i Repetto 2008). És cert que cada cop hi ha més investigacions en aquest camp i més tesis doctorals que inclouen algun d'aquests termes. També, cada cop es realitzen més esdeveniments relacionats amb les emocions; congressos, jornades, trobades, cursos de formació, postgraus i màsters. Solament cal posar al cercador la paraula *emocions* (aproximadament, tres-cents quaranta milions de resultats) o *intel·ligència emocional* (al voltant de tres milions i mig de resultats). I si centrem la cerca a *emocions* i *esport*, ens n'anem cap a uns dinou milions de resultats. És evident, doncs, que aquest concepte actualment no se li fa estrany, a la societat.

En aquest sentit, en el marc de l'educació, els principals estudis i aportacions giren al voltant de programes d'educació emocional. Fins i tot en el nostre territori més proper, s'hi han desenvolupat programes per a totes les edats educatives, des de l'educació infantil (López 2003, 2007), l'educació primària (Agulló 2003; Carpena 2006; Carpena i Aguilera 1998; Obiols 2006), fins a l'educació secundària (Bisquerra 2002), i fins i tot per a gent gran (Soldevila 2009).

En l'àrea d'educació física també existeix un programa que desenvolupa l'educació emocional, que ha estat presentat per Pellicer (2011).

Separar l'activitat física, i més concretament l'esport, de les emocions és impensable. I és que solament cal aturar-se un instant i visualitzar situacions que es donen constantment en els diferents contextos esportius; a l'inici d'una cursa d'atletisme, per exemple, és fàcil observar atletes ansiosos i nerviosos, o d'altres de més tranquils, fins i tot contents. Es pot observar també ràbia i frustració en algun jugador davant d'una falta que l'àrbitre li hagi xiulat, o després d'haver perdut alguna competició, així com l'eufòria del públic que assisteix a un partit de bàsquet, o tristesa si l'equip és derrotat. Podem veure també vergonya per haver de realitzar un exercici gimnàstic davant els companys de classe d'educació física que potser no ens surt prou bé; compassió per aquell company que estava a punt d'arribar a la meta i ha caigut; sorpresa quan el porter atura un penal, i esperança per tenir més sort en el proper partit o en la propera cursa... Els atletes que mostren massa ansietat poden deixar de rendir en situacions importants, un jugador enrabià pot respondre a l'àrbitre i provocar així la seva pròpia expulsió... És evident que les emocions, en totes aquestes escenes i en totes aquelles que puguem imaginar, hi juguen un paper important.

L'experiència emocional, a més de ser un fenomen interessant i digne d'estudi per a la psicologia de l'esport, constitueix un element definitori del rendiment dels esportistes i, en conseqüència, dels seus resultats. Per tant, els fenòmens emocionals juguen un paper important en l'esport i en l'exercici físic, des d'una perspectiva tant intrapersonal com interpersonal (González Rodríguez 2009).

Quan es revisen els estudis duts a terme en aquest camp concret, ens adonem que les emocions sempre han estat importants. Tot i així, també és cert que els estudis en psicologia de l'esport des dels inicis s'han centrat bàsicament en els processos motivacionals i, en menor mesura, en els processos emocionals (Cantón i Garcés de los Fayos 2002; Garcés de los Fayos, Olmedilla i Jara 2006; Hanin 2000). Cal destacar també que en la majoria dels casos aquestes investigacions se centren en l'estudi de l'ansietat i, sobretot, en l'ansietat precompetitiva (González-Oya i Dosil 2003). S'han desenvolupat investigacions centrades també, en gran manera, en la part fisiològica de l'emoció, en l'*arousal* o activació i la seva relació amb el rendiment.

Algunes de les teories que s'han desenvolupat per a l'estudi de les emocions aplicades al món de l'esport i de l'exercici físic fan referència bàsicament a la relació que s'estableix entre les emocions i el rendiment, com la teoria de les zones de funcionament òptim, de Hanin (1986); el model del *flow*, de Csikszentmihalyi (2003), i l'aplicació a l'esport de la teoria cognitiva–motivacional–relacional, de Lazarus, portada a terme per Jones (2003).

En els darrers anys un nou corrent, anomenat psicologia positiva, va adquirint una notòria importància. Les emocions positives (alegria, felicitat i diversió) constitueixen la base fonamental d'aquests estudis. En destaquen autors com Csikszentmihalyi (2003), Punset (2005) i Seligman (2003). També en psicologia de l'esport ja es troben algunes recerques que relacionen les experiències òptimes, o estat de *flow*, amb el màxim rendiment dels esportistes.

Amb relació al model del *flow* podem dir que abasta elements tant motivacionals com emocionals, i que cada cop són més els estudis que demostren la relació entre l'estat de *flow*, en el qual s'experimenten emocions positives, i nivells alts de rendiment en l'esport (Jackson, Thomas, Marsh i Smethurst 2001; Jackson i Csikszentmihalyi 2002).

Jones (2003) utilitza el marc teòric de Lazarus per aplicar-lo a l'àmbit de l'esport i experimenta sobre com les emocions poden utilitzar-se per a la millora del



rendiment i l'execució. El GREJE i nosaltres, en la nostra investigació, ens centrem en el model de Lazarus, complementat amb el de Bisquerra (2000), per tal de poder definir les emocions que ens interessa avaluar.

Encara que el recorregut per recerques pel camp de les emocions i l'esport deixa com a punt de referència l'ansietat, també és cert que cada cop són més els autors i les investigacions que s'interessen per la resta d'emocions.

Una altra línia d'investigació fa referència a l'estudi del comportament agressiu en escenaris esportius, i crea instruments per detectar i mesurar el comportament agressiu (no pas analitzar l'emoció de la ràbia) en esports específics (Bredemeier 1975; Duda, Olson i Templin 1991). Altres estudis amb relació a l'emoció de la ràbia en contextos esportius es basen en intervencions en atletes per controlar-ne el comportament agressiu.

En l'àmbit internacional, la majoria dels estudis es troben als Estats Units, i se centren en la millora del rendiment i l'eficàcia en esports no gaire populars entre nosaltres, com el beisbol (Zizzi, Deaner i Hirschhorn 2003), el criquet (Totterdell i Leach 2001) o l'hoquei sobre gel (Perlini, Halverson i Trevor 2006). Aquests estudis han fet que a poc a poc als EUA la intel·ligència emocional ocupi capítols sencers en espais dedicats al rendiment esportiu (Meyer i Zizzi 2007).

Horin (2003) i Eckmann (2004) centren les seves investigacions a indagar sobre si les competències emocionals poden arribar a formar part de les aptituds dels millors professors d'educació física o monitors esportius.

A banda de les teories que centren l'atenció en l'activitat física i les emocions, trobem investigacions i estudis que es basen en l'elaboració, aplicació i validació d'instruments de mesura dels estats motivacionals i emocionals. Fins ara, quan es volia mesurar la relació entre emocions i rendiment es recorria a qüestionaris validats. A poc a poc es van creant noves escales de mesura que relacionen aquests conceptes. En l'àmbit d'esportistes, és a dir, en un context més competitiu, hi trobem Arruza, Arribas, González, Romero i Ruiz (2005); en

l'àmbit de la pràctica esportiva, la recerca més destacada és la de Lavega, March i Filella (2013). A la revisió dels principals instruments hi dediquem un apartat en el final del capítol 3.

Lavega, March i Filella (2013: 154) comenten que “qualsevol joc esportiu constitueix un autèntic laboratori de reaccions emocionals, que fa que cada alumne o esportista visqui de manera diferent una sessió d'educació física, un entrenament o un partit de competició”.

És amb la pedagogia de les conductes motrius que s'aborda de ple, si s'aplica amb fidelitat en la seva formulació teòrica, l'educació emocional, la identitat motriu i l'educació en valors de la persona que aprèn. Una pedagogia activa influeix en l'optimització de les conductes motrius de les persones, ja que abasta tant l'educació emocional com la consciència d'un mateix (Lavega et al. 2011).

Els primers resultats dels estudis que relacionen jocs esportius i emocions en alumnes universitaris diuen que les emocions positives són les que obtenen els valors d'intensitat més elevats en els quatre dominis d'acció motriu i en els diferents resultats de la intervenció (guanyador, perdedor, sense victòria). Les emocions ambigües van enregistrar intensitats intermèdies, i les emocions negatives, valors més baixos en tots els casos estudiats.

Pel que fa a les emocions positives, aquests primers resultats també mostren que el domini psicomotor fou el que obtingué resultats més baixos, i el domini de la cooperació, els resultats més elevats. En relació amb les emocions negatives, destaca el fet que els valors més alts es van observar en el domini de la cooperació–oposició, i que la resta de dominis es va comportar de forma molt similar. Per acabar, en les emocions ambigües, el domini psicomotor va obtenir els valors més baixos, i el domini de la cooperació– oposició, els més elevats (Lavega et al. 2013).

En aquests estudis, els participants van estar exposats a jocs amb un nivell de competició moderada, exactament igual que el que apliquem en el nostre

estudi. Tot i així, hi ha investigacions dutes a terme en situacions d'alta competició (Hanin 2000; Jones i Sheffield 2007), en què els nivells d'intensitat de les emocions negatives són més elevats.

Un cop fet un recorregut en termes més generals al voltant de la intel·ligència emocional i l'esport, a continuació ens centrarem en el que significa educar les competències emocionals a través del joc.

### 3.2. Educar competències emocionals a través del joc

La definició dels dos conceptes que s'intenten relacionar en l'estudi fa referència, d'una banda a l'**educació física**, que Parlebas defineix com la pedagogia de les conductes motrius: "L'educació física és una pràctica d'intervenció que influeix en les conductes motrius dels participants, en funció de normes educatives implícites o explícites" (Parlebas 2001: 172). D'altra banda, es refereix a l'**educació emocional**, definida per Bisquerra (2000: 243) com:

un procés educatiu continu i permanent que pretén potenciar el desenvolupament emocional com a complement indispensable del desenvolupament cognitiu. Ambdós elements són essencials per al desenvolupament de la personalitat integral de la persona. Per aquest motiu es proposa el desenvolupament de coneixements i habilitats sobre les emocions, amb l'objectiu de capacitar l'individu per afrontar millor els reptes que li planteja la vida quotidiana.

Les lleis i decrets que ens han anat aportant els continus canvis polítics intenten cobrir les necessitats d'una educació que sembla que cada cop fila més prim quant a la formació integral de les persones, que aposta pel desenvolupament de les competències bàsiques i que acostia cada matèria a reafirmar-les.

El currículum actual de l'educació física ens diu que l'ensenyament i l'aprenentatge d'aquesta matèria en l'etapa d'educació primària han d'estar

fonamentades en l'adquisició d'aquells coneixements, habilitats i competències relacionades amb el cos i la seva activitat motriu que contribueixen al desenvolupament integral de la persona i a la millora de la qualitat de vida.

Els alumnes han de construir el seu coneixement a partir d'activitats individuals i en grup que els permetin descobrir les possibilitats de practicar activitats físiques en el seu entorn proper, prevenir situacions de risc associades a la pràctica d'activitats físiques i desenvolupar una mirada crítica envers certes imatges corporals difoses pels mitjans de comunicació (Generalitat de Catalunya 2009). Podríem afegir que aquestes situacions de risc són molt diverses i que és a través de l'educació emocional que es pot realitzar una actuació com a prevenció primària.

Ruiz i Omeñaca (2005) consideren l'aprenentatge de l'educació física com un procés actiu en el qual cada alumne, prenent com a base les seves capacitats i aprenentatges previs i gràcies a l'ajuda que li proporcionen el docents i els seus companys, construeix, amplia, modifica, enriqueix i diversifica aquestes capacitats, i es mostra, d'aquesta manera, progressivament més competent i autònom en els diferents àmbits (cognitiu, motriu, afectiu i social) que integren la globalitat personal.

Els canvis socials accelerats reflectits en les formes de vida i el seu impacte en els individus posen de manifest la necessitat d'una formació en les capacitats vinculades més directament al desenvolupament personal, racional i emocional alhora. Capacitats com el coneixement d'un mateix i dels altres, la capacitat d'adaptació al canvi, d'iniciativa, d'establir relacions positives amb els altres, de col·laborar en tasques comunes... són característiques que han de permetre als individus fer front als nous reptes socials.

Dels quatre pilars que assenyala per a l'educació del futur l'Informe Delors (*aprendre a conèixer, aprendre a fer, aprendre a ser i aprendre a conviure*), ens adonem que els dos darrers estan estretament vinculats als àmbits que esmentem.

L'experiència viscuda, indissociable dels aprenentatges motors, i l'elevada càrrega relacional i afectiva de l'activitat física aporten un valor afegit a l'àrea curricular de l'educació física. L'esport, en la seva concepció més àmplia, el joc i tot el ventall de pràctiques motrius s'han convertit en un tema interessantíssim per aprendre a ser i estar. El fet de disposar de la motivació incondicional de l'alumne i el de mostrar l'activitat física en l'oci i en la cultura ajuden que tots els continguts referits al cos i al moviment siguin un mitjà incomparable per a l'educació emocional i volitiva (Carranza i Mora 2003).

L'àrea d'educació física està estretament relacionada amb totes les altres àrees, però en especial amb l'àrea d'educació artística, ja que les dues treballen el sentit estètic i creatiu de l'expressió i comunicació corporal. Aquest sentit es presenta des de dos vessants: la interacció amb la mateixa persona des del punt de vista dels sentiments i sensacions pròpies i la interacció amb l'entorn i els altres, a partir de la percepció d'estímuls externs i la utilització del cos com a llenguatge d'expressió, comunicació i representació.

L'àrea d'educació física fa aportacions excel·lents a les competències bàsiques, essencialment a la de coneixement i interacció amb el món, mitjançant la interacció del propi cos i l'espai determinat, el coneixement, la pràctica i la valoració de l'activitat física per preservar la salut.

També contribueix essencialment a la competència social i ciutadana, ja que ajuda a aprendre a conviure, a acceptar les regles per al funcionament col·lectiu, la participació i el respecte envers les diferències i a conèixer les possibilitats i limitacions pròpies i alienes.

El reconeixement i l'apreciació de les manifestacions culturals específiques de la motricitat humana col·labora amb la competència cultural i artística.

Els intercanvis comunicatius i la valoració crítica dels missatges i estereotips referits al cos procedents dels mitjans d'informació i comunicació contribueixen

al desenvolupament de la competència comunicativa i al tractament de la informació i competència digital.

El coneixement d'un mateix i de les pròpies possibilitats i carències, l'autosuperació, la perseverança, l'actitud positiva i l'organització individual i col·lectiva contribueixen a la competència d'aprendre a aprendre i a l'autonomia i iniciativa personal.

El currículum actual s'estructura en uns determinats blocs de continguts que responen als diferents corrents que l'han anat formant:

- El cos, imatge i percepció;
- Habilitats motrius i qualitats físiques bàsiques;
- Activitat física i salut;
- Expressió corporal;
- El joc.

L'estructuració dels continguts reflecteix cada un dels eixos que donen sentit a l'educació física en l'educació primària: el desenvolupament de les capacitats cognitives, físiques, emocionals i relacionals vinculades a la motricitat; l'adquisició de formes socials i culturals de la motricitat; l'educació en valors, i l'educació per a la salut.

L'educació física, tot i existir al llarg de tota la història de la humanitat, ha fet moltes voltes per arribar a situar-se en el lloc que li correspon, i encara avui en dia es fan esforços per millorar aquesta situació. La clau del manteniment d'aquesta àrea dins l'educació ha estat el fet d'entendre la formació de la persona des de la globalitat, és a dir, no només el desenvolupament de l'àmbit cognitiu, sinó també el volitiu, l'emocional i el motriu. El cos és l'instrument que ens acompanya al llarg de tota la vida i aquest instrument ha anat adquirint diverses dimensions, tant de prevenció, de fortalesa, sacrifici...

Els canvis en la societat també hi han tingut un paper important: la reducció horària de la jornada laboral dels treballadors va fer que augmentés el temps d'oci, la qual cosa ha permès —i en certa manera ha obligat— que s'impulsés

l'esport i l'activitat física des del Govern, perquè aquestes persones puguin ocupar aquest temps realitzant activitats esportives.

L'àrea d'educació física, tant d'una forma transversal (igual que les altres assignatures) com longitudinal (contingut propi), resulta ideal per a la posada en escena de programes d'educació per a la salut. Per això, aquesta àrea ha d'afavorir un canvi de comportament que permeti als alumnes poder conèixer i autogestionar els factors que els ajudin a trobar un estil de vida saludable. Així doncs, l'educació física ha d'abandonar moltes nocions i rutines tradicionals i obrir-se a les noves demandes i necessitats de la societat en relació amb la salut (Sánchez Bañuelos 1996).

En aquesta línia, Buxarrais i Martínez (2000) expressen que l'escola ha de donar resposta a aquesta època d'incertesa i novetat constant i que, per aquest motiu, és necessari reforçar la formació de la mateixa persona i educar emocionalment i volitivament.

Un altre aspecte que cal remarcar és el que fa referència als avenços en l'àmbit de la preparació de les persones que es dediquen a ensenyar i a transmetre els valors de l'educació física, ja que cada cop existeixen més professionals i més bons dins d'aquesta àrea.

Tots aquests aspectes ens fan adonar que els especialistes de l'àrea d'educació física, els educadors de la motricitat, disposen d'uns recursos excel·lents per desenvolupar continguts no solament conceptuals o procedimentals, sinó també actitudinals. Recursos com el joc, l'esport o l'expressió corporal constitueixen el mitjà més idoni per dissenyar activitats o situacions d'ensenyança i aprenentatge basades en els requisits de significativitat, vivència i emotivitat.

De fet, si som curosos a l'hora de revisar la Llei orgànica d'educació (LOE) 2/2006, de 3 de maig, que regeix el sistema educatiu actual, ens adonarem que s'hi aprecien aspectes de desenvolupament de les competències emocionals, tant en els objectius generals com en les competències pròpies de l'àrea

d'educació física. La Llei enuncia que l'educació és el mitjà ideal per a l'expansió de la personalitat de l'alumne, el desplegament de les seves capacitats i la formació de la seva identitat personal, amb la integració de la dimensió cognoscitiva, l'afectiva i l'axiològica (Pérez i Pellicer 2009).

Tot i els avenços que suposa introduir competències emocionals en el currículum, com els que hi ha hagut en el reconeixement de l'assignatura, l'educació física segueix ancorada en el concepte de moviment, clarament definit i tractat per la física mecànica, però imprecís i superficial per explicar i comprendre l'acció humana, complexa i plena de singularitats (Lagardera 2007).

La majoria d'estudiosos estan d'acord que l'objecte d'estudi de les ciències de l'activitat física i l'esport és el cos en acció (López i Castañer, a Lagardera 2007), però aquesta perspectiva no es reflecteix en la pràctica real, i en nombroses ocasions queda reduïda a l'ensinistrament corporal (Pellicer 2011), deixant de banda la part emocional.

Totes les tècniques corporals, siguin quines siguin, poden ésser analitzades en termes de conducta motriu, tant les situacions de diferents jocs tradicionals com les de llançament de disc, esquí, expressió corporal... Des d'aquesta perspectiva ja no és el moviment el més important, sinó la persona que es mou i actua, les seves decisions motrius, els seus impulsos afectius, el seu amor al risc, les seves estratègies corporals, la seva descodificació motriu, etc. El concepte de conducta motriu constitueix el denominador comú de totes les activitats físiques i esportives (Parlebas 2001). És per aquest motiu que parlem d'una pedagogia de les conductes motrius, perquè totes les pràctiques d'educació motriu realitzen una intervenció amb l'objectiu d'influir en les conductes motrius dels participants.

Existeixen nombroses aportacions que tenen en compte la part física i la part emocional com quelcom indivisible, com per exemple Damasio (1996), que n'aborda diferents vincles: cos–ment, sentiment–cos, cos–pensaments d'ordre superior. Tolle (2004) afirma que l'emoció és la reacció del cos a la teva ment.



Ruano (2004) diu que el cos no funciona solament atenent a la dimensió física, sinó que les emocions i la ment estan associades al seu funcionament i és impossible separar-les, de manera que el nostre cos sempre ens passa factura dels nostres estats emocionals.

Castillo de Vora (a Motos 2003) afirma, en aquesta línia, que les emocions que el cos experimenta contenen tota la informació que necessitem saber sobre nosaltres mateixos, encara que a vegades no sapiguem veure-la, llegir-la o interpretar-la; per aquest motiu, hem d'aprendre a llegir les nostres emocions, en lloc de dissimular-les o ignorar-les.

El concepte sistèmic de conducta motriu evidencia també, en aquesta línia, que les vies afectiva i cognitiva són inseparables, ja que cada intencionalitat desplega un conjunt d'implicacions emotives i de significacions. De tota manera, segons la família de situacions motrius que es triï, es podrà emfatitzar l'atenció sobre alguna de les dimensions biològica, afectiva, cognitiva o social de la conducta motriu. La vinculació entre conducta motriu i emoció és molt clara. Les conductes motrius van molt més enllà d'una simple intervenció biomecànica o fisiològica, ja que l'individu posa a prova tota la seva personalitat a l'hora de prendre determinades decisions per realitzar-les amb èxit i eficiència, tant si van dirigides cap a un mateix, cap al medi de pràctica o cap a la interacció motriu amb els altres (Lavega 2002).

El currículum dels alumnes ens permet fer propostes educatives de creixement emocional–personal, com un primer pas cap a una educació emocional que va més enllà de la instrucció, més enllà de la formació, més enllà del currículum.

Carranza i Mora (2003) són conscients que l'educació emocional no pot abordar-se com un contingut acadèmic més; consideren que es requereixen situacions vives, reals, que parteixin de l'experiència directa de l'alumnat i el situïn davant de conflictes, eleccions, metes, fracassos, dilemes, limitacions, desitjos, etc. Tot i que en el context educatiu aquestes situacions brillen per la seva absència, l'educació física i l'esport és un àmbit sense descobrir de

situacions i recursos per desenvolupar l'autonomia, la promoció del diàleg i el respecte, eixos de qualsevol plantejament d'educació en valors.

L'educació emocional és una formació per a la vida, que introdueix un factor de qualitat en el sistema educatiu i que s'orienta cap al benestar. Hi ha evidència que els joves que experimenten un major benestar personal (en el sentit de sentir-se competents i amb suport) tenen menys probabilitats que s'impliquin en comportaments de risc i, alhora, és més probable que procurin mantenir bona salut, tenir bon rendiment acadèmic, cuidar de si mateixos i dels altres, superar adversitats, etc. (Scales i Leffert 1999).

Per poder aconseguir això, una premissa comuna a tots els programes d'educació emocional, com ja hem comentat anteriorment, és la construcció d'una sòlida base emocional mitjançant el desenvolupament de la primera competència: la consciència emocional. La falta de consciència emocional no permet que les altres competències es desenvolupin plenament (Pellicer 2011).

Per a un docent, percebre les emocions dels altres és una eina molt potent, que li resulta de gran utilitat, atès que en la seva tasca diària interactua amb un nombre elevat i variat de discents, cadascun d'ells amb les seves pròpies emocions. Si el docent és capaç d'entendre l'estat emocional dels discents serà capaç d'intervenir-hi de la manera més apropiada. Un cop desenvolupada la consciència, en funció de les característiques del grup classe, els seus interessos, les seves expectatives, el seu ritme d'aprenentatge, l'entorn cultural, etc., serà necessari posar més èmfasi en una o altra competència de l'àmbit emocional.

Durant l'hora d'educació física, els alumnes es mouen amb tot el cos, i això implica una connexió, no solament amb el cos físic, sinó a la vegada amb la ment, ja que els alumnes pensen, processen, resolen conflictes, es plantegen reptes... I també suposa una connexió amb l'emoció, ja que els alumnes senten i expressen diferents emocions. Podem afirmar que cos, emoció i cognició estan estretament relacionats. Per tant, qualsevol canvi que afecti una d'aquestes parts afecta indirectament les altres dues.

En aquesta línia, Pellicer (2011) proposa centrar l'educació física en l'estudi i desenvolupament del cos en moviment, entenent el cos en la seva globalitat, no solament com un conjunt de músculs, ossos, articulacions i la seva biomecànica connexió, sinó com un cos que pensa, que sent, que escolta, que comunica, que expressa, etc., i que solament es pot concebre a partir de la conjunció d'aquestes tres dimensions: la mental, a través dels pensaments; l'emocional, mitjançant els sentiments i les emocions, i la física, a través de l'acció motriu.

Martínez Martín (2001) reflexiona sobre el fet que educar en un món complex és procurar alguna cosa més que un conjunt d'aprenentatges (per exemple, de caràcter psicomotor) que suposin la pràctica i la vivència d'uns valors. Educar en un món complex ha de ser també procurar que la persona estigui en òptimes condicions per actuar de forma autònoma, elaborar criteris propis i guiar el seu comportament d'acord amb ells, en contextos d'interacció social i sense oblidar que forma part d'una comunitat. Requereix també una ciutadania reflexiva, crítica i activa. Les classes d'educació física poden ser l'escenari ideal per contribuir a l'adquisició d'aquest objectiu, si el professional responsable d'aquest fet té no solament una formació tècnica adequada, sinó també una formació pedagògica i ètica, és a dir, el docent ha d'estar format també en educació emocional.

Quan a l'escola els alumnes juguen un partit de futbol, ja sigui a l'hora d'esbarjo o a la classe d'educació física, es donen un seguit d'emocions de les quals fins i tot a un observador li costaria ser-ne conscient i descriure-les sense deixar-se'n ni una.

L'emoció és una part constitutiva de l'acció motriu i, per tant, de tot procés d'aprenentatge en totes les famílies de joc o dominis. L'emoció en forma part inseparable, i per corroborar aquesta afirmació solament cal que ens fixem en el fet que, quan en alguna ocasió algun alumne que ha intentat patinar amb patins ha caigut més d'un cop, o s'ha fet mal, li costa tornar a posar-se'ls. O el fet que un alumne o jugador de futbol salti per interceptar una pilota amb el cap i topi bruscament amb un altre jugador inhibirà el jugador en el moment que

hagi de tornar a fer una altra intercepció. També existeixen, és clar, casos en l'aspecte més positiu: per exemple, l'alumne que té bona punteria, o a qui surt bé fer alguna activitat determinada, sempre demana de fer-la; aquest seria un exemple en què es produeix una emoció positiva, un benestar.

És important, doncs, tenint en compte tota l'exposició feta fins aquí, tenir en compte els factors emocionals en la realització de qualsevol acció motriu. Amb les aportacions dels diferents autors queda notòriament demostrat que la relació entre el cos, el moviment i les emocions és una peça clau en la nostra investigació i en el futur de l'educació física. Per tot això, podem dir que és fonamental que els professors d'educació física puguin adquirir coneixements científics encaminats a preveure quin tipus d'emocions poden activar-se en cada família de jocs esportius. La nostra investigació, en la part empírica, fa aportacions evidents en aquest àmbit.

Podem concloure, doncs, que avui en dia tot el sistema educatiu, des de les primeres etapes d'educació infantil fins a l'etapa universitària, està orientat cap a l'àmbit de les competències. S'entén que una persona serà competent en qualsevol àmbit quan entri en una situació i sigui capaç d'intervenir-hi.

En aquest treball es té en compte que l'alumne és el centre de tot el procés d'ensenyament–aprenentatge i que les competències que pot adquirir se centren en l'àmbit motriu i en la identificació de les conductes motrius o la presa de consciència de la part emocional d'aquestes conductes.

L'educació física genera aprenentatges procedimentals, basats en l'acció motriu, és a dir que demana a l'alumne un altre tipus de competències que es posen a prova quan es fan a través de la motricitat, de l'acció motriu, la qual cosa és precisament el que estudia aquesta tesi. Martínez Martín (2001), en aquest sentit, ens diu que els aprenentatges que generen les activitats físiques són persistents i que afecten, de manera especial, continguts de caràcter procedimental, actitudinal i de valors. Són, en definitiva, aprenentatges que contribueixen a la construcció de la nostra manera de ser, estar i convida en aquest món complex en el qual ens proposem educar.

La nostra investigació estudia fins a quin punt un alumne és competent en una dimensió de les conductes motrius, la dimensió emocional.

L'educació física ofereix un espai en el qual podem aprendre a reconèixer-nos com a éssers limitats, més capaços si actuem cooperativament i, sobretot, més satisfets si ens esforcem a l'hora d'adquirir d'interessos col·lectius i béns comuns (Martínez Martín 2001).

Carranza i Mora (2003) reconeixen l'àrea d'educació física com una àrea privilegiada per al treball del desenvolupament personal, tant referent a l'educació de les dimensions emocionals de la mateixa persona —autoestima, regulació emocional, automotivació...— com a les emocions que impliquen els altres —empatia, resolució de conflictes, habilitats socials, capacitat de desenvolupar-se en equip i presa de decisions. Prioritzar l'atenció a la persona, les seves capacitats de vivències emocionals, d'interrelació i d'inserció social, hauria de ser el complement indissociable de qualsevol plantejament didàctic.

Fins aquí hem fet un repàs dels dos àmbits que emmarquen el nostre camp d'estudi, l'educació física i l'educació emocional, i hem cercat plantejaments que justifiquen la necessitat o la importància de veure'ls com a indissociables. Les lleis d'educació, amb la visió de competències bàsiques, estudis i investigacions d'arreu del món, avalen la nostra idea, el nostre posicionament en l'àmbit del desenvolupament de les competències emocionals a través del joc, de la motricitat.

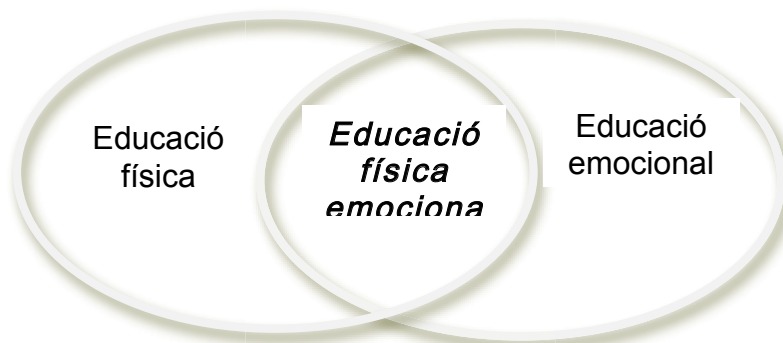


Figura 11. Àmbits d'estudi

### **3.3. Competències emocionals en el joc cooperatiu i en els jocs amb competició i sense**

La nostra investigació pretén potenciar les emocions positives a partir de la realització de diferents jocs; atès que cada joc no desencadena els mateixos processos responsables de suscitar emocions, cal plantejar quins jocs desencadenen més emocions positives. Aquests jocs són els del domini de la cooperació i aquells que no presenten competició.

Cal entendre el domini de la cooperació, d'una banda, i el fet de competir o no competir, d'altra banda, i cal evitar veure la cooperació antagonista com a competició, ja que, com ja hem apuntat en el capítol 1 de manera exhaustiva, en el domini de la cooperació també s'hi poden donar situacions amb competició. Un cop fet aquest aclariment s'aporten idees de diferents autors que han teoritzat i investigat sobre els beneficis de la cooperació.

Ruiz i Omecaña (2005) apunten que embolcallar el joc en un entorn d'alegria i de cooperació, en el qual es busqui més la diversió, la millora en la pròpia competència i la col·laboració amb els altres que l'obtenció del triomf, farà que tots puguin participar-hi i progressar sense l'amenaça que representa poder perdre.

La perspectiva constructivista també ens porta a considerar les interaccions que s'estableixen entre els alumnes com a potencials fonts d'aprenentatge. Els companys de joc adopten, des d'aquest plantejament, el rol de mediador entre l'alumne i els continguts d'aprenentatge que tradicionalment s'ha atribuït al professor. Alguns estudis avalen aquesta idea: Johnson i Johnson (1997), després d'una exhaustiva revisió de diferents investigacions, van concloure que la relació entre alumnes en el context educatiu resulta de gran importància per a l'adquisició de competències socials, el control d'impulsos agressius, la relativització dels punts de vista, amb la superació de l'egocentrisme, l'augment d'aspiracions o el rendiment escolar. Mosston (1978) també aposta per la participació del company, amb l'observació de l'acció motriu i propiciant-ne el *feedback*.

Diversos estudis i investigacions sobre la cooperació (Blazic 1986; Garaigordobil 1995; Mender i Kerr 1982; Orlick 1990; Trigo 1994) arriben a conclusions que reforcen el nostre estudi. Es tracta d'unes conclusions que fan referència al fet que programes de jocs cooperatius produeixen importants beneficis per al desenvolupament, tant personal com social, i que confirmen, al nostre país, resultats ja obtinguts en altres llocs, com el Canadà (Orlick 1981), Nigèria (Okebukola 1985), EUA (Blazic 1986) o Israel (Sharan 1989).

El joc cooperatiu proporciona un gran nombre d'efectes positius sobre l'individu i sobre el grup. El clima afectiu que crea el joc cooperatiu fa que cada persona se senti lliure de la pressió d'haver de rendir més que els altres, lliure de la lluita pel resultat, en definitiva, lliure per cercar solucions en un ambient harmònic i distès (Ruiz i Omecaña 2005).

Es demostra que la cooperació afavoreix el desenvolupament integral dels escolars, millora el rendiment acadèmic, l'autoestima, l'aprenentatge actiu, la responsabilitat individual, la interdependència positiva, així com la relació d'igualtat entre els alumnes (Garaigordobil 1995; Johnson i Johnson 1989; Kagan 1992; Lavega 2002; Orlick 1981; Weinstein i Goodman 1993; Westland i Knight 1982).

Estudis recents confirmen que els jocs cooperatius desencadenen emocions positives intenses (Gonçalves, Araújo, Jaqueira, Lavega i Filella 2010; Lavega et al. 2011). Aquest darrer estudi es contextualitza en població adulta, concretament en estudiants universitaris. L'estudi de Gonçalves et al. (2010) es realitza amb estudiants de secundària. Caldrà veure si la nostra investigació, en el context d'educació primària, també apunta cap a aquesta línia.

L'educació física actual ha de donar al domini de la cooperació un paper destacat si es vol transformar en una pedagogia de les conductes motrius (Lavega i Lagardera 2005). Aquests mateixos autors, en estudis que relacionen els jocs esportius i les emocions, confirmen l'extraordinària aportació dels jocs cooperatius en la pedagogia de les conductes motrius.

La lògica interna de situacions motrius cooperatives orienta els jugadors a participar activament en el diàleg, l'empatia, la presa de decisions compartida i una contínua comunicació motriu amb la resta de companys per aconseguir els objectius del joc (Lavega et al. 2011: 40).

Tot i que la tendència a la competició és inevitable, ja que en qualsevol situació lúdica s'observa com l'alumne té la tendència a cercar la competició, fins i tot en els jocs de cooperació —encara que se'n puguin derivar situacions i sensacions més positives per als participants—, també s'observa, segons Ruiz i Omecaña (2005), que en els jocs de cooperació es donen canvis en l'actitud dels participants, tant en relació amb la valoració positiva de les situacions de cooperació com també en el camp afectiu, la qual cosa proporciona experiències agradables i emocions positives.

En els jocs sense competició els jugadors s'alliberen de la necessitat de superar els altres i es crea, així, una major oportunitat de mantenir interaccions positives (Orlick 1990). Si el joc demana col·laboració, si el resultat s'aconsegueix per la unió d'esforços i no per oposició, disminueix la possibilitat d'aparició de comportaments destructius o agressius (Orlick 1990).

Cáceres, Fernández, García i Velázquez (1995), en la seva investigació sobre el joc no competitiu com a recurs didàctic, comenten que el seu objectiu és evitar que l'escola provoqui que aquells alumnes menys dotats per a la pràctica competitiva rebutgin l'activitat física esportiva. Per aconseguir-lo, cal dotar-los de noves formes d'entendre l'esport, com a forma d'ocupació del temps d'oci, de salut física i psíquica i de relació amb els altres. A la vegada, el joc no competitiu pretén fomentar entre els més capacitats actituds de companyonia i de col·laboració amb els altres, i evitar actituds egoistes, incentivades, en moltes ocasions, a través dels jocs competitius.

Després de recopilar el marc teòric podem dir que els jocs motors que un docent d'educació física proposa als alumnes, segons el domini al qual pertanyen i segons si es plantegen amb competició o sense, desencadenen un seguit d'emocions de més o menys intensitat, que serà necessari tenir en compte segons l'argument pedagògic que es defensi i els objectius que es plantegin.



### **3.4. Instruments de mesura de les emocions. Justificació de la GES (Games and Emotions Scale)**

Són diversos els tests de mesura de la intel·ligència emocional que tenen actualment un considerable prestigi. A continuació en descriurem els més utilitzats, la majoria dels quals existeixen en versió castellana.

EQ-i, de Bar-On, a través de 133 preguntes, avalua quinze dimensions: autoconsciència emocional, assertivitat, autoestima, autorealització, independència, relacions interpersonals, responsabilitat social, empatia, resolució de conflictes, consciència de la realitat, flexibilitat, tolerància a l'estrès, control d'impulsos, felicitat i optimisme.

MSCEIT (Mayer Salovey Caruso Emotional Intelligence Test) intenta ser més rigorós en la mesura; a diferència de l'anterior, intenta posar a prova les habilitats de l'individu. Per exemple, presenta cares de persones perquè s'identifiquin les emocions que transmeten. El test mesura dimensions referides a quatre àrees: el maneig de les emocions, la seva comprensió, la seva utilització i la seva percepció. Es diu que Mayer i Salovey foren els primers a parlar d'"intel·ligència emocional" (1990), i sabem també que els seus estudis van inspirar el treball posterior de Goleman. Caruso, expert en el desenvolupament de directius, va col·laborar amb Salovey i Mayer en la creació de la MSCEIT, que ve a ser una nova versió de l'anterior MEIS (Multifactor Emotional Intelligence Scale).

ECI (Emotional Competence Inventory), de Hay-McBer, basat en els treballs de Goleman i Boyatzis, és una eina d'avaluació 360°; el test és emplenat, per tant, per persones pròximes a la persona avaluada (fins a un nombre màxim de dotze). Proporciona informació de vint competències que corresponen a quatre àrees: autoconeixement, autogestió, coneixement dels altres i habilitats socials. Òbviament, aquest instrument de mesura s'identifica amb el model d'intel·ligència emocional de Goleman. Pot ser utilitzat tant per avaluar individus com per avaluar col·lectius dins d'una organització.

EQ Map, de Q-Metrics, és un test d'autoavaluació (especialment dirigit a directius), és a dir, conté les claus perquè el mateix individu obtingui la seva mesura. Fou creat per un equip liderat per Orioli i Cooper, que es va basar en el model desenvolupat en el llibre *Executive EQ*, de Cooper i Sawaf. Mesura vint dimensions incloses en cinc àrees: entorn habitual, consciència emocional, competències, valors i actituds, i resultats. Amb aquest test potser es pot obtenir informació més àmplia que amb l'EQ-i, de Bar-On, però cal tenir present que es tracta de diferents models–conceptes d'intel·ligència emocional.

FEWS (Frankfurt Emotion Work Scales), elaborat per Zapf, Vogt, Seifert, Mertini i Isic (1999), estableix cinc dimensions del treball emocional:

1. L'emoció positiva. Mesura si el treball requereix mostrar emocions agradables.
2. L'emoció negativa. Mesura si el treball requereix mostrar emocions desagradables i certa varietat d'emocions.
3. Sensibilitat. Mesura si el treball requereix empatia i coneixement dels sentiments dels clients.
4. Control d'interacció. Es refereix al grau de control que té el treballador sobre les seves interaccions socials amb els clients.
5. Dissonància emocional. Es refereix a l'exhibició d'emocions no sentides i a la supressió de les emocions sentides perquè no són desitjables per a l'organització.

Si ens centrem en l'àmbit de l'esport i les emocions ens trobem amb un nombre més ampli i menys actual d'instruments. Els més utilitzats d'aquells que hem revisat són: Befindlichkeitsskalen, que considera l'activació i l'avaluació de les emocions (BFL: Abele i Brehm 1993), Multiple Affect Adjective Check List (MAACL: Zuckerman i Lubin 1965), Profile Mood States (POMS: McNair, Lorr i Droppleman 1971), Positive Affect Negative Affect Schedule (PANAS: Watson, Clark i Tellegen 1988), Feeling Scale (FS: Hardy i Rejeski 1989), Exercise Induced Feeling Inventory (EFI: Gauvin i Rejeski 1993), Subjective Exercise Experiences Scale (SEES: McAuley i Courneya 1994) i Brunel Mood Scale (BRUMS: Terry, Lane, Lane i Keohane 1999).

El Perfil dels Estats d'Ànim (POMS), dissenyat per McNair, Lorr i Droppleman (1971) per a l'àmbit clínic, s'ha convertit en un instrument important per a la investigació en psicologia de l'esport. L'interès inicial, per la seva efectivitat en la predicció del rendiment esportiu, ha derivat, fruit del nombre creixent d'estudis, en una sèrie d'aplicacions. S'ha utilitzat per analitzar l'efecte de la participació en programes d'exercici, així com en el seguiment psicològic del sobreentrenament i la fatiga. Ha estat adaptat a diferents segments de la població i a diversos idiomes. Tot i que existeixen certes dificultats de tipus metodològic que afecten el desenvolupament de l'escala, els resultats obtinguts amb el POMS en diverses investigacions en confirmen la viabilitat i popularitat (Andrade Fernández et al. 2000).

El PANAS també ha estat molt utilitzat en l'esport. Considera estats d'afecte positius (felicitat, atenció, tranquil·litat) i negatius (tristesa, culpabilitat, por, fatiga, timidesa). Aquest instrument fou dissenyat per estudiar respostes afectives en la vida diària, entre les quals, respostes com la fatiga, la por o la timidesa tenen tendència a convergir en estats d'ànim d'afecte negatiu; en canvi, l'atenció, la tranquil·litat o la felicitat ho fan sobre un estat d'afecte positiu.

Cal dir, però, que tant en el qüestionari POMS com en el PANAS es confon l'emoció amb estat d'ànim o sentiments, ja que s'hi introdueixen adjectius com *cansat* o *actiu*, que responen a una perspectiva enèrgica. En altres ocasions es parla de *confós*, *desconcertat* o *atent*, tot fent al·lusió a una visió més de caire conductual que no pas emocional. Tot i que anteriorment ja hem parlat d'aquesta distinció, m'agradaria recordar que una de les diferències fonamentals entre emoció i estat d'ànim té a veure amb l'element temps. Una emoció és un fenomen físic en què es produeixen una sèrie de canvis fisiològics que afecten les nostres hormones, els nostres músculs i les vísceres. Aquests canvis tenen una durada limitada de minuts o, com a molt, d'algunes hores (Alonso Puig 2010).

Un estat d'ànim és quelcom molt més perllongat en el temps, ja que pot durar dies, mesos i anys. D'alguna forma podem dir que ens quedem congelats en un

tipus d'emoció, fins al punt que ens hi arribem a identificar, gairebé com si formés part de la realitat que som. Per tant, com afirma Alonso Puig (2010), sentim emocions i vivim en estats d'ànim.

Com a més actuals, cal citar dos instruments presentats i validats en tesis doctorals. D'una banda, tenim el presentat per González Rodríguez (2009) en la seva tesi doctoral *Análisis y validación de un cuestionario de inteligencia emocional en diferentes contextos deportivos*, a la Universitat del País Basc. González, en la seva investigació, parteix dels treball iniciat per altres investigadors (Arruza i Ugalde 2002; Arruza, Arribas, González, Romero i Ruiz 2005). Aquests investigadors pretenen desenvolupar un instrument que mesuri el nivell d'intel·ligència emocional dels esportistes, específic en aquest context. Segons l'autor, en la seva tesi es va arribar a un instrument que, tot i no mostrar encara uns índexs de fiabilitat i validesa satisfactoris, va constituir un bon punt de partida de cara a construir una escala de mesura de la intel·ligència emocional des del model de Salovey i Mayer en el context competitiu. Els passos realitzats en la tesi es consideren els passos inicials en el procés de validació del qüestionari CIED, tant en les seves versions inicials, derivades de les anàlisis estadístiques i d'acord interjutges, com en la versió reespecificada resultant de les dues anteriors (CIED v 2.0). Tot i que es reconeix en les conclusions de la tesi que no s'ha arribat a una versió definitiva, els processos psicomètrics utilitzats es consideren rigorosos.

D'altra banda, tenim l'instrument INECOD (Inventario de Emociones para la Competición Deportiva), presentat en la tesi doctoral de Checa (2012). Aquest instrument presenta bons índexs de fiabilitat, validesa de constructe, validesa convergent i validesa de criteri per poder ésser utilitzat en contextos esportius. Per a la creació d'aquest inventari Checa es va basar en altres models anteriors: el Tension and Effort Stress Inventory (TESI), de Svevak (1993); la Positive and Negative Affect Scale, de Hanin (2000), i l'Sport Emotion Questionnaire (SEQ) de Jones, Lanes, Bray, Uphill i Catlin (2005). Tot i que encara falta aplicar-lo més, el model mostra fiabilitat i validesa.

L'any 2007 s'inicia un procés d'investigació interdisciplinari entre el grup d'investigació en jocs esportius (GREJE), integrat per investigadors de diferents centres d'Europa i de l'Amèrica Llatina, i el grup d'investigació en orientació psicopedagògica especialitzat en l'educació de competències emocionals, el GROP. Aquest treball cooperatiu va permetre l'elaboració del qüestionari GES (Games and Emotions Scale), que és el principal instrument que utilitzem en la nostra recerca.

El procés d'elaboració d'aquest qüestionari va requerir una revisió exhaustiva de la bibliografia especialitzada sobre jocs esportius i emocions, i va poder constatar la inexistència d'un instrument que inclogués els dos àmbits conceptuals de referència: d'una banda, els dominis d'acció motriu (Parlebas 2001), que inclouen les categories de psicomotor, cooperació, oposició i cooperació–oposició; de l'altra, la diferenciació de tretze emocions corresponents a les categories d'emocions positives, negatives i neutres (*borderline*), segons Lazarus (1999, 2000), i ambigües, segons Bisquerra (2000). La fiabilitat i validació d'aquest instrument es reflecteix en l'article de Lavega, March i Filella (2013) en la *Revista de Investigación Educativa*.

Per a l'elaboració de l'instrument de mesura de les emocions en la nostra investigació ens hem centrat en les emocions que descriuen Lazarus i Bisquerra, i d'aquestes, concretament en les que creiem que estan més relacionades amb el nostre objecte d'estudi. Per aquest motiu a continuació presentem el quadre comparatiu entre els dos autors.

Taula 16. Quadre comparatiu de les emocions segons Lazarus (2000, 1991) i Bisquerra (2000)

Emocions	Lazarus (2000) a partir de Lazarus (1991) <i>The Sport Psychologist</i>	Bisquerra (2000)
<b>Negatives</b>		
Ira	Ira ( <i>anger</i> )	Ira
Ansietat	Ansietat ( <i>anxiety</i> )	Angoixa
Por	Por ( <i>fright</i> )	Por
Culpabilitat	Culpabilitat ( <i>guilt</i> )	-----
Vergonya	Vergonya ( <i>shame</i> )	Vergonya
Tristesa	Tristesa ( <i>sadness</i> )	Tristesa
Enveja	Enveja ( <i>envy</i> )	-----
Gelosia	Gelosia ( <i>jealousy</i> )	-----
Aversió	-----	Aversió
<b>Positives</b>		
Felicitat	Felicitat ( <i>happiness</i> )	Felicitat
Orgull	Orgull —sentir-se orgullós— ( <i>pride</i> )	-----
Alleujament	Alleujament ( <i>relief</i> )	-----
Esperança	Esperança ( <i>hope</i> )	
Amor	Amor ( <i>love</i> )	Amor
Gratitud	Gratitud ( <i>gratitude</i> )	-----
Compassió	Compassió ( <i>compassion</i> )	
Alegria	-----	Alegria
Humor	-----	Humor
<b>Ambigües</b>		
Esperança	-----	Esperança
Compassió	-----	Compassió
Sorpresa	-----	Sorpresa
<b>Estètiques</b>		
Estètiques	-----	Estètiques

En el capítol de metodologia dediquem un apartat a l'explicació del qüestionari GES, i hi incidim en la seva validació i en les adaptacions que hi hem fet per al nostre estudi.

Caldrà veure si la nostra investigació amb la base de l'instrument validat GES de mesura de les emocions aporta un valor afegit a tots aquests conceptes: d'una banda, una educació física emocional, és a dir, el desenvolupament de competències emocionals a través de l'activitat física, i de l'altra, si el domini de la cooperació és el que presenta emocions més intenses en els alumnes.

# ***PART II***

## ***ESTUDI EMPÍRIC***

### ***CAPÍTOL 4***

#### ***Objectius de l'estudi***

Aquest capítol descriu amb detall els objectius i les hipòtesis que ens proposem en aquesta investigació, i es fa referència tant als docents implicats en el projecte com als alumnes de cicle superior d'educació primària que han participat en la recerca.

##### **4.1. Objectius de l'estudi i hipòtesis**

Motivats per tota l'exposició feta fins ara i interessats sobretot en la importància del paper del docent d'educació física en la seva tasca diària de proposar als alumnes unes determinades situacions motrius que no siguin fruit de l'atzar, sinó pensades i analitzades en funció dels propòsits pedagògics, caminem per aconseguir una educació física emocional.

Així, l'objecte d'estudi d'aquesta investigació serà veure quines conseqüències emocionals s'originen en els alumnes quan participen en diferents experiències motrius, i estudiar la relació que hi ha entre el joc motor i les emocions. A partir del marc teòric, volem estudiar si determinades famílies de jocs (dominis d'acció motriu) generen diferents intensitats d'emocions.



Per arribar a l'objecte d'estudi de la recerca ens plantejem uns primers objectius, dels quals deriven les hipòtesis pertinents.

Objectiu 1 (O<sub>1</sub>):

*Observar quines repercussions es donen després de l'aplicació d'un programa de consciència emocional, en un primer moment en els docents i posteriorment en els alumnes de cicle superior de primària.*

D'aquest objectiu en deriven les següents hipòtesis:

Hipòtesi 1 (H<sub>1</sub>):

*Després de l'aplicació d'un programa de consciència emocional, els docents mostren millores en aquesta competència.*

Hipòtesi 2 (H<sub>2</sub>):

*Després de l'aplicació d'un programa de consciència emocional, els alumnes de cicle superior d'educació primària mostren millores en aquesta competència.*

Un cop aplicat el programa de consciència emocional, s'aplica la segona part del programa de consciència emocional, en aquest cas solament en els alumnes de cicle superior d'educació primària. En deriva el següent objectiu:

Objectiu 2 (O<sub>2</sub>):

*Observar i analitzar les respostes emocionals dels alumnes de cicle superior de primària en situacions de joc de diferents dominis d'acció motriu.*

La segona part del programa fa referència als jocs de diferents dominis d'acció motriu, i en diferents situacions, amb victòria i sense. En sorgeixen, en conseqüència, una tercera hipòtesi (H<sub>3</sub>) i dues subhipòtesis més, en funció de les variables independents relacionades amb les característiques de la situació

de joc (amb victòria o sense) (SH<sub>3.1</sub>) i amb les característiques dels participants (sexe) (SH<sub>3.2</sub>).

Hipòtesi 3 (H<sub>3</sub>):

*Cada domini d'acció motriu genera un determinat tipus d'emocions en l'alumnat de cycle superior d'educació primària.*

Subhipòtesi 3.1 (SH<sub>3.1</sub>):

*Cada domini d'acció motriu genera un determinat tipus d'emocions, en funció de si existeix victòria o no-victòria en els jocs, en els alumnes de cycle superior de primària.*

Subhipòtesi 3.2 (SH<sub>3.2</sub>):

*Cada domini d'acció motriu genera un determinat tipus d'emocions, independentment del curs i el sexe, en els alumnes de cycle superior de primària.*



# CAPÍTOL 5

## **Metodologia**

Un cop descrits els objectius i les hipòtesis en el capítol anterior, en aquest es recullen els aspectes més empírics de la nostra investigació, és a dir, la part metodològica: des del disseny, la temporalització, els participants, l'instrument de mesura, fins al procediment, la validesa i fiabilitat de les dades i un apartat sobre l'ètica en la investigació.

### **5.1. Disseny de la investigació**

La nostra investigació es pot classificar en funció de diferents criteris, establerts per Bisquerra (1989).

El disseny de la investigació se situa dins de la *metodologia quasiexperimental* amb posttest que, segons la naturalesa de les dades, combina la metodologia *quantitativa* i la *qualitativa*, ja que utilitza fonts d'investigació empíriques basades en l'observació i l'experimentació a través de la proposta d'un projecte pedagògic que també s'avalua amb dades qualitatives.

Es realitza una recerca *aplicada*, orientada a prendre decisions i de caràcter ideogràfic, en un context *natural* i *ecològic*. El context és el lloc on es desenvolupa la sessió d'educació física, ja sigui el gimnàs o el pavelló poliesportiu. Aquest context s'eleva a la categoria d'objecte d'estudi i, sense "manipular-ne" les condicions habituals, es fa la investigació d'un procés formatiu al voltant de l'educació emocional. Per aquest motiu també es tracta d'una recerca amb un enfocament clarament qualitatiu, natural o ecològic.

El treball de camp es duu a terme durant dos trimestres d'un curs escolar, concretament des de l'octubre de 2010 fins al gener del 2011.

Després d'una primera valoració de la consciència emocional en els docents i en els alumnes, fruit de l'aplicació d'un programa pedagògic, que fa referència a  $H_1$  i  $H_2$ , es realitza l'anàlisi i la valoració de la part de jocs amb els alumnes ( $H_3$ ).

Concretament, en la  $H_3$  es pretén cercar la relació entre les variables independents, corresponents als diferents dominis d'acció motriu (jocs psicomotors, jocs de cooperació, jocs d'oposició, jocs de cooperació-oposició i jocs amb victòria i sense), i les variables dependents, que fan referència a "la intensitat" de les diferents emocions (positives, negatives i ambigües) que experimenten els protagonistes en cadascuna de les situacions de joc plantejades. El sexe dels participants també es considera una altra variable.

La realitat a estudiar es presenta amb variables controlades i dirigides pel plantejament de la investigació: es manipula la variable independent (situacions motrius de diferents dominis d'acció) per estudiar-ne els efectes sobre les variables dependents (emocions) en grups constituïts/naturals, grups classe.

A partir de les **dades qualitatives** la recerca estudia la relació entre les següents variables:

- Variables independents:
  - a) Programa de consciència emocional per als docents
  - b) Programa de consciència emocional per als alumnes
  
- Variables dependents:
  - a) Competència en consciència emocional

A partir de les **dades quantitatives** la recerca estudia la relació entre les següents variables:

- Variables independents:
  - a) Relacionades amb les característiques dels practicants:

- Sexe: masculí, femení
- b) Relacionades amb les característiques de la situació motriu:
  - Domini d'acció motriu: psicomotor, cooperació, oposició, cooperació–oposició
  - Tipus de competició: sense competició, guanyar, perdre
- Variables dependents:
  - a) Tipus d'emoció : positiva, negativa i ambigua
  - b) Intensitat de l'emoció: de 0 a 10
- Variables neutralitzades (variables paràsites):
  - a) Edat (tots els grups eren homogenis: alumnat de cicle superior d'educació primària).
  - b) Tipus d'intervenció pedagògica (en tots els grups es va fer el mateix tipus d'intervenció).
  - c) Incertesa del medi exterior en les situacions motrius (anul·lada).

## **5.2. Temporalització. Pla de treball**

En el següent apartat s'hi especifica el pla de treball, amb el calendari d'execució de les diferents accions descrites, que es van dur a terme per satisfer els objectius de la investigació.

Esquemàticament, la temporalització de la recerca respon a:

- Finals de 2009: inici de la revisió bibliogràfica més específica.
- Any (2010: revisió bibliogràfica i disseny del marc teòric.
- Juliol–agost de 2010: disseny i elaboració del programa de consciència emocional i jocs.

- Setembre de 2010: aplicació pràctica del programa en un grup d'alumnes, primeres valoracions i propostes de millora. Disseny definitiu del programa.
- Octubre de 2010: jornades de formació amb els mestres col·laboradors encarregats de dur a terme la part pràctica. Dues sessions sobre consciència emocional i una tercera sessió de presentació i disseny consensuat del programa de consciència emocional.
- Des de l'octubre de 2010 fins al gener de 2011: aplicació dels programes de consciència emocional i de les sessions de jocs a l'hora d'educació física en els grups d'alumnes escollits. Aquest programa es va aplicar en els alumnes de cicle superior de primària, en dues fases, amb un total de nou sessions: cinc sessions específiques de treball de consciència emocional en les mateixes sessions d'educació física a través d'activitats vivencials, i quatre sessions específiques de jocs de diferents dominis d'acció motriu, amb una sessió dedicada a cada domini (psicomotor, cooperació, oposició i cooperació–oposició).
- Febrer–març de 2011: recollida de dades i grup de discussió amb els mestres col·laboradors.
- Abril–juny de 2011: organització, revisió i anàlisi de dades.
- Juliol–agost de 2011: creació d'una base de dades i introducció de les dades a la base.
- 2012: descripció i anàlisi de les dades. Revisió i tancament del marc teòric. Conclusions i propostes de futur.

### 5.3. Participants

La investigació que presentem ha estat un projecte cooperatiu entre diferents escoles de Lleida. S'hi han vist implicats els mestres especialistes d'educació física i els alumnes de cicle superior de primària de cadascun dels centres educatius.

La recerca en general considera un nombre de 860 participants, corresponents a grups escolars de cicle superior d'educació primària (de deu a dotze anys) de diferents escoles de Lleida capital i poblacions de les comarques de Lleida. El total de centres educatius i docents implicats ha estat d'onze escoles i quinze docents especialistes en l'àrea d'educació física. De les onze escoles participants, tres solament van aplicar la primera part del programa, és a dir, la formació dels alumnes en consciència emocional.

Un cop feta una tria inicial, i després de comprovar que existien dades suficients de cadascun dels alumnes i que no hi havia cap errada important, el nombre total d'alumnes que ens van aportar dades per a la H<sub>3</sub> (valoració de les emocions en les diferents situacions motrius) responent a la GES va ser de 606.

A continuació mostrem una taula amb les dades dels centres implicats en la recerca. Els centres ombrejats són els que solament van aplicar la primera fase del programa.



Taula 17. Centres educatius implicats en el projecte

CENTRES EDUCATIUS IMPLICATS								
Nom	Tipologia	Nivells	Situació geogràfica	Nre. total alumnes	Nre. total mestres	Nre. alumnes Cicle Superior implicats	Nre. Alumnes NEE implicats	Nre. Docents implicats
Col·legi Claver	Concertat	Infantil Primària ESO Batxillerat	Raimat (Lleida)	1.300	100	78	2	2
Frederic Godàs	Públic	Infantil Primària	Lleida	435	32	110	0	1
Pràctiques I	Públic	Infantil Primària	Lleida	233	20	52	2	1
Pràctiques II	Públic	Infantil Primària	Lleida	490	29	51	1	1
Riu Segre	Públic	Infantil Primària	Lleida	467	34	108	0	2
Joc de la Bola	Públic	Infantil Primària	Lleida	498	34	104	1	2
Sagrada Família	Concertat	Infantil Primària ESO Batxillerat	Lleida	940	75	50	1	1
Comtes de Torregrossa	Públic	Infantil Primària	Alcarràs	493	41	143	18	1
Gaspar de Portolà	Públic	Infantil Primària	Balaguer	430	33	97	0	2
La Noguera	Públic	Infantil Primària	Balaguer	240	19	50	2	1
Alfred Potrony	Públic	Infantil Primària	Térmens	100	13	19	0	1
TOTAL				5.626	430	658 204	23 4	15

### **5.3.1. Selecció de les escoles on es va realitzar l'experiència**

Un cop definida la investigació es va demanar el permís al Departament d'Educació per poder dur a terme la part pràctica de l'experiència i la recollida de dades amb un nombre considerable d'alumnes en diferents escoles de la província de Lleida.

El Departament d'Educació ens va respondre que la nostra proposta era acceptada per ser aplicada a les escoles i que calia gestionar-ho a través dels Serveis Educatius del Segrià, concretament des del Centre de Recursos Pedagògics. Des dels Serveis Educatius es va enviar un correu electrònic informant les diferents escoles del Segrià de la possibilitat de col·laborar en la investigació sobre jocs i emocions, i es va donar l'opció que els mestres especialistes en educació física que hi estiguessin interessats es posessin en contacte amb l'equip investigador.

A partir de la disposició expressada pels mestres en aquesta investigació, per aplicar el programa es van seleccionar els centres d'intervenció amb una mostra intencional. Vam partir de les escoles que van mostrar més interès ja que consideràvem que era imprescindible tenir predisposició per poder dur a terme l'aplicació.

La resposta va ésser prou bona per tirar endavant el projecte, ja que van mostrar-hi interès més de deu escoles.

Un cop vam haver parlat personalment amb cadascun dels mestres de les diferents escoles es va dur a terme una primera reunió per informar-los. Ara bé, teníem en compte que cadascú era lliure de seguir endavant amb el projecte o descartar-lo, ja que érem conscients que el projecte requeria força dedicació. Des del centre de recursos vam aconseguir que a cadascun dels mestres participants els donessin un certificat com a assistents a un curs de trenta hores de formació.

Un cop tots els mestres especialistes en educació física que van participar en la primera jornada informativa del projecte van decidir implicar-s'hi i a dur-lo a terme, es va enviar una carta informativa a les direccions dels centres educatius per tal que els equips directius també hi donessin la seva conformitat.

Aquesta selecció ens indica que ens situem davant d'uns mestres motivats, que donen un valor positiu a la formació i a la investigació, ja que consideren que poden tenir repercussions favorables tant en l'àmbit personal com professional, i, a més, mostren interès a introduir el tema de l'educació emocional en el seu camp, l'educació física.

A partir d'aquest moment es va iniciar la formació dels diferents mestres implicats.

#### **5.4. Instruments**

Per analitzar totes les dades s'han utilitzat uns instruments principals que detallem a continuació

##### **5.4.1. GES (Games and Emotions Scale)**

La GES és una escala dissenyada pel Grup de Recerca Emergent de Jocs Esportius (GREJE) de l'INEFC de la Universitat de Lleida i pel Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica (GROP) de la Universitat de Lleida. És una escala validada (Lavega et al. 2013) i publicada en l'article "Juegos deportivos y emociones. Propiedades psicométricas de la escala GES para ser aplicada en la Educación Física y el Deporte".

L'objectiu d'aquest estudi era validar l'escala jocs esportius i emocions (GES), basada en tres tipus d'emocions —positives, negatives i ambigües—, en les quatre situacions de jocs esportius corresponents a diferents dominis d'acció motriu. El treball es va dur a terme amb 851 estudiants universitaris de ciències

de l'activitat física i l'esport de quatre universitats espanyoles, una d'anglesa i una de portuguesa.

La GES va presentar una fiabilitat correcta i va mostrar valors adequats de consistència interna. Es va obtenir una bona validesa de constructe, que va confirmar l'estructura factorial del qüestionari en els tres tipus d'emocions, i va demostrar la necessitat de diferenciar entre els quatre dominis d'acció motriu. La validesa convergent va mostrar bons resultats en comparar la GES i el qüestionari Profile of Moods States (POMS). La validesa de contingut, duta a terme mitjançant la valoració de vint-i-quatre jutges de prestigi internacional, dotze especialistes en jocs esportius i dotze especialistes en educació emocional, va confirmar que l'estructura de la GES era adequada per estudiar la relació entre jocs esportius i emocions. Podem concloure que el qüestionari va demostrar validesa i fiabilitat per enregistrar la intensitat de les emocions en la pràctica de jocs esportius.

En la seva versió original, l'escala GES recull puntuacions de zero a deu dels subjectes corresponents a les tretze emocions (positives, negatives i ambigües), després de realitzar cadascun dels jocs motors. Per a cada joc sense victòria o sense competició aquesta escala inclou tretze ítems: quatre per a les emocions positives (alegria, humor, amor i felicitat), sis per a emocions negatives (por, ansietat, ràbia, tristesa, rebuig i vergonya) i tres per a emocions ambigües (sorpresa, esperança i compassió). Per a cadascun dels jocs amb victòria el qüestionari inclou vint-i-sis ítems corresponents a les tretze emocions anteriorment descrites per a la victòria i les mateixes tretze per a la derrota. En el cas d'un joc sense victòria l'alumne ha de respondre amb un valor de zero a deu per a cadascuna de les tretze emocions que es presenten de manera desordenada. Si el joc és competitiu, cadascun dels alumnes ha d'enregistrar un valor de zero a deu per a les mateixes emocions, però solament en l'apartat corresponent a la victòria o a la derrota, en funció de quin hagi estat l'èxit de la seva participació.

En la nostra investigació es va fer ús de l'escala GES per avaluar les emocions que suscitaven als alumnes de cicle superior de primària diferents situacions

motrius ( $H_3$ ). Vam afegir-hi petits canvis per facilitar-los la comprensió del qüestionari; així doncs, a diferència de l'escala original, no vam deixar en blanc la casella de cada emoció, sinó que se li van donar els valors de zero a deu, una casella per a cada valor, igual que les qualificacions que els alumnes reben en les proves d'avaluació, de manera que els alumnes posaven una creu damunt del nombre que creien més adient per valorar l'emoció que havien sentit.

S'hi va afegir, també, una casella amb les inicials NS/NC (No ho sap / No contesta), perquè els alumnes poguessin assenyalar-la en el cas que no coneguessin aquella emoció, i a la vegada, per diferenciar-ho de la puntuació 0 (zero), que significava que no havien experimentat aquella emoció.

També s'hi va incloure un espai de descripció qualitativa, en què els alumnes, a banda d'haver puntuat cadascuna de les emocions, responien a la pregunta "Què has sentit?". D'aquesta manera, vam poder observar si hi havia correlació i si les respostes qualitatives i quantitatives coincidien, a banda de donar-hi un valor afegit.

Les emocions escollides van ser dotze en lloc de les tretze que preveia la GES. Quant a les emocions positives, la GES incorporava felicitat, humor, amor i alegria. En l'adaptació del nostre instrument, per facilitar-ne la comprensió als alumnes, vam escollir les emocions positives d'alegria, gratitud (estima) i alleujament. Vam suprimir l'humor, ja que els alumnes l'entenien com riure, passar-s'ho bé, i aquest factor el valoràvem amb l'alegria.

Quant a emocions negatives, la GES, com ja hem citat anteriorment, assenyalaria rebuig (menyspreu), tristesa, por, ansietat, ràbia i vergonya. En l'instrument que vam utilitzar vam excloure'n l'emoció del rebuig i vam afegir-hi la culpabilitat.

Les emocions ambigües van ser les mateixes en la GES que en la nostra adaptació de l'instrument: sorpresa, compassió i esperança.

Les emocions que vam escollir per a l'estudi i la seva definició en relació amb el joc s'especifiquen en la taula 18.

Taula 18. Emocions que apareixen en l'adaptació de l'instrument de mesura GES (Games and Emotions Scale)

Emocions	Agradables o positives	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Alegria:</b> Es produeix per un succés agradable. Hi associem entusiasme, eufòria, excitació, diversió, plaer, gratificació, satisfacció, capritx, èxtasi. <i>La sentim quan guanyem, quan aconseguim l'objectiu d'un joc, una fita, quan ens passen molts cops la pilota...</i></li> <li>- <b>Gratitud/Estima:</b> Desitjar l'afecte o participar-hi no és necessàriament recíproc. Encara que Lazarus (1991, 2000) assenyala la gratitud com una cosa diferent d'amor, com que Bisquerra (2000) no la diferencia, nosaltres les englobem dins de l'emoció de l'amor, considerada per tots dos autors. L'associem a afecte, estimació, tendresa, simpatia, empatia, acceptació, cordialitat, confiança, amabilitat, afinitat, respecte, devoció, adoració, veneració... <i>La sentim quan els companys ens tenen en consideració, quan ens trien per formar part de l'equip, quan ens ajuden a aconseguir una fita...</i></li> <li>- <b>Alleujament:</b> Alleugerir (o disminuir) una persona d'una càrrega o d'un pes, tant físic com emocional. Podríem definir-ho amb l'expressió "Quin descans!". No la considera Bisquerra, però creiem que és una emoció interessant a l'hora de resoldre diverses situacions motrius. <i>La sentim quan aconseguim marcar un punt que ens dóna un cert avantatge, quan estem a punt de guanyar i guanyem, quan hi ha companys de l'equip morts i aconseguim salvar-los...</i></li> </ul>
----------	------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

**Desagradables o negatives**

- **Ràbia:** Una humiliació o acció ofensiva contra mi o el que és meu. Hi associem ira, còlera, rancúnia, odi, fúria, indignació, exasperació, irritabilitat, violència, enuig, impotència...

*La sentim quan perdem, quan no aconseguim un repte (gol, cistella, millorar en els tocs de pilota amb raqueta, mantenir un cercol rodant a la cintura...), quan l'àrbitre no ens dóna la raó o xiula una falta en contra del nostre equip...*

- **Ansietat/Nerviosisme:** Enfrontar-se a una amenaça incerta, existencial. És una mena d'inquietud, de preocupació davant de situacions que desconeixem o que intuïm que ens poden portar a algun lloc incert. Lazarus parla d'ansietat, i Bisquerra, d'angoixa. Nosaltres els englobem tot incloent-hi angoixa, desesperació, inquietud, estrès, preocupació, anhel, consternació, nerviosisme...

*La sentim quan alguna fita no ens surt, quan estem a punt de guanyar, abans de començar un joc, quan hem de donar el màxim de les nostres aptituds...*

- **Culpabilitat:** Sentir-se responsable perquè alguna cosa no va com esperàvem o perquè hem fet quelcom incorrecte. La culpabilitat és l'emoció que consumeix una major quantitat d'energia emocional, ja que et sents immobilitzat en el present per alguna cosa que ja ha passat. Bisquerra no la considera i hi ha autors que la consideren dins de la vergonya.

*La sentim quan fallem un objectiu, quan el nostre equip perd i ens en sentim responsables...*

- **Enveja:** Sensació d'entrar, de forma espontània i irrefrenable, en una competició amb l'altre en què sempre es perd. Col·loquem la persona envejada en una posició de superioritat, abundància i benestar. Com a conseqüència d'aquesta exaltació del que té un tercer o del que és, en sorgirà la impotència, la frustració, el desànim i la creença de ser inferior. La ràbia i la ira acompanyaran aquesta vivència i mantindran una insana dependència de l'envejós cap a l'envejat. Bisquerra no la

		<p>considera i hi ha autors que la consideren dins de la ira.</p> <p><i>La sentim quan ens guanyen, els altres fan alguna acció millor que nosaltres, ens avantatgen...</i></p> <p>- <b>Vergonya:</b> Fallar en l'execució d'alguna cosa que considerem ideal per a cadascun. Inclou timidesa, inseguretats, vergonya aliena, pudor, rubor, posar-se vermell... Hi ha autors que la relacionen amb la culpabilitat. En el seu cas, Lazarus i Bisquerra coincideixen a considerar-la com una emoció pròpia.</p> <p><i>La sentim quan hem de realitzar una acció davant els companys, quan ens equivoquem en alguna acció, quan hem perdut i ens escridassen...</i></p>
	<p><b>Ambigües</b></p>	<p>- <b>Sorpresa:</b> Ve provocada per alguna cosa imprevista o estranya; pot ser agradable o desagradable. Lazarus no la considera.</p> <p><i>La sentim quan esperàvem perdre i finalment guanyem, fins i tot quan estem guanyant i d'entrada ho veiem difícil, quan ens trien per formar part d'un equip que no esperàvem....</i></p> <p>- <b>Esperança:</b> Témer el pitjor però desitjar millorar. Confiar que millorin les condicions d'una situació que pot empitjorar. Els dos autors, Lazarus i Bisquerra, la citen, però el primer com a positiva i el segon com a ambigua.</p> <p><i>La sentim quan estem perdent i anhelem guanyar...</i></p> <p>- <b>Compassió:</b> Commoure'ns pel sofriment d'altres que desitgen ajuda. Igual que l'esperança, la compassió és considerada tant per Lazarus com per Bisquerra, però pel primer com a positiva i per l'altre com a ambigua.</p> <p><i>La sentim quan els companys perden, quan a algun company no li passen la pilota...</i></p>

Ateses les característiques d'aquesta, recerca que permet aprofundir en diferents àrees d'interès, es va plantejar, en una primera fase, realitzar les següents anàlisis estadístiques.



En primer lloc, es va dur a terme una anàlisi estadística descriptiva (freqüències, taules de contingència, distribució de proporcions...), amb el programa SPSS (v18). Paral·lelament, es va realitzar una anàlisi estadística multivariant de la variància per poder estudiar la relació entre totes les variables implicades.

Aquestes anàlisis es van combinar amb l'anàlisi de dades qualitatives extretes del diari del docent i de la part qualitativa que quedava reflectida en la GES i que alhora donava fiabilitat i validesa a les dades quantitatives.

#### **5.4.2. Diari personal dels docents**

Per a l'obtenció de dades qualitatives es va utilitzar els diaris personals dels docents. Aquest instrument es va emprar al llarg de tota l'aplicació pràctica. L'anàlisi dels diaris dels docents ens va donar informació bàsicament de dos aspectes: els relacionats amb la valoració del programa i els relacionats amb els avenços i les mancances dels alumnes en relació amb l'educació emocional.

Concretament els diaris dels docents ens van donar informació amb relació a:

- El programa, la unitat didàctica: aspectes pràctics.
- Repercussions sobre els alumnes: aspectes positius, negatius i aprenentatges i competències assolides o treballades.
- Repercussions sobre els docents: qüestions sobre la pràctica i les metodologies que utilitzen; la consciència emocional, tant d'ells mateixos com dels alumnes; perspectives de futur.

Després de la lectura amb profunditat dels diaris, es va anar assenyalant totes les anotacions que feien referència a les categories que volíem definir. A partir de tota la informació que es va obtenir d'aquesta anàlisi, vam definir unes *categories* que feien referència a:

- El programa
- Els docents
- Els alumnes

Dins de cada categoria es van definir uns indicadors, que veiem en la taula següent.

*Taula 19. Categories i indicadors per a l'anàlisi del diari dels docents*

<b>Categoria</b>	<b>Indicadors</b>	<b>Definició</b>
1. Programa	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aspectes positius</li> <li>- Aspectes negatius</li> <li>- Modificacions</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tot allò positiu, bo, beneficiós, que els docents valoren del programa.</li> <li>- Tot allò negatiu, les dificultats que els docents han trobat en el programa.</li> <li>- Aquells aspectes que els docents han inclòs en el programa per adaptar-lo a les necessitats del seu grup d'alumnes, les modificacions que hi han fet.</li> </ul>
2. Alumnes	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aspectes positius</li> <li>- Aspectes negatius</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tot allò positiu, bo, beneficiós, que els docents veuen en els alumnes durant el procés i en finalitzar el programa. Competències, aprenentatges que el programa ha aportat als alumnes.</li> <li>- Tot allò negatiu, les dificultats que els docents han vist en els alumnes.</li> </ul>
3. Docents	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aspectes metodològics</li> <li>- Consciència emocional i dominis d'acció motriu</li> <li>- Perspectives de futur</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Qüestions relacionades amb les metodologies dels docents.</li> <li>-Qüestions relacionades amb el tema de la consciència emocional i els dominis d'acció motriu.</li> <li>-Qüestions sobre la repercussió del programa i les seves perspectives de futur.</li> </ul>

### 5.4.3. Grup de discussió

En finalitzar tot el procés de recerca, es va realitzar un grup de discussió amb set dels quinze docents que van dur a terme l'experiència. Vam enregistrar-ho i després es va transcriure-ho, per poder-ho categoritzar i analitzar. El grup de discussió realitzat amb els docents, igual que els diaris, ens ha donat informació amb relació a:

- El programa, la unitat didàctica: aspectes pràctics.
- Repercussions sobre els alumnes: aspectes positius, negatius i aprenentatges i competències assolides o treballades.
- Repercussions sobre els docents: qüestions sobre la pràctica i les metodologies que utilitzen; la consciència emocional, tant d'ells mateixos com dels alumnes; perspectives de futur.

A partir de tota la informació que s'obté de la transcripció, definim unes categories, les mateixes que hem definit en l'anàlisi dels diaris, que fan referència a:

- El programa
- Els docents
- Els alumnes

Dins de cada categoria hi definim els indicadors que veiem en la taula següent.

*Taula 20. Categories i indicadors per a l'anàlisi del grup de discussió*

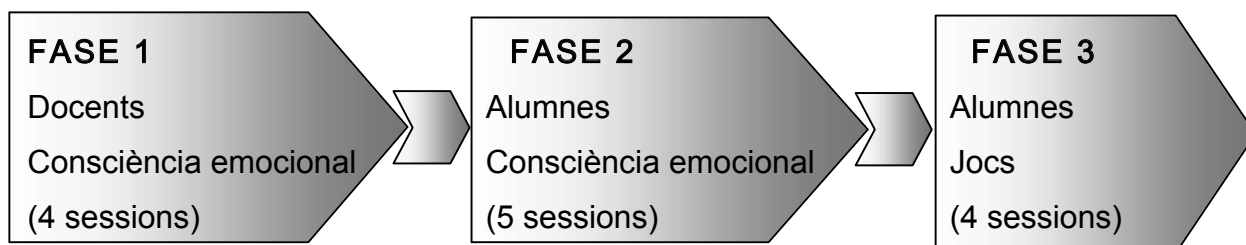
<b>Categoria</b>	<b>Indicadors</b>	<b>Definició</b>
1. Programa	<ul style="list-style-type: none"><li>- Aspectes positius</li><li>- Aspectes negatius</li><li>- Modificacions</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Tot allò positiu, bo, beneficiós, que els docents valoren del programa.</li><li>- Tot allò negatiu, les dificultats que els docents han trobat en el programa.</li><li>- Aquells aspectes que els docents han inclòs en el programa per adaptar-lo a les necessitats del seu grup d'alumnes, modificacions que hi han fet.</li></ul>

2. Alumnes	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aspectes positius</li>   <li>- Aspectes negatius</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tot allò positiu, bo, beneficiós, que els docents veuen en els alumnes durant el procés i en finalitzar el programa. Competències, aprenentatges que el programa ha aportat als alumnes.</li>   <li>- Tot allò negatiu, les dificultats que els docents han vist en els alumnes.</li> </ul>
3. Docents	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aspectes metodològics</li>   <li>- Consciència emocional i dominis d'acció motriu</li>   <li>- Perspectives de futur</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Qüestions relacionades amb les metodologies dels docents.</li>   <li>-Qüestions relacionades amb el tema de la consciència emocional i els dominis d'acció motriu.</li>   <li>-Qüestions sobre la repercussió del programa i les seves perspectives de futur.</li> </ul>

### 5.5. Procediment

En aquest projecte cal distingir-hi tres fases que engloben la formació dels docents especialistes en educació física implicats en el procés i el treball de camp amb els discents; aquest, a la vegada, es va dividir en dues parts.

Les fases en el procés de formació sobre consciència emocional dels diferents agents implicats en la investigació (docents i alumnes) s'esquematitzen en la figura següent:



*Figura 12. Fases en el procés de formació sobre consciència emocional*

### **5.5.1. Formació dels docents**

La primera fase fa referència a la formació que els docents van rebre per poder aplicar el programa de consciència emocional en els seus alumnes. Vam dissenyar un programa de formació específica per als docents, bàsicament amb dues finalitats: la primera, formar-los en consciència emocional, i la segona, preparar-los per poder aplicar el programa en els alumnes i recollir-ne les dades necessàries amb rigor.

#### **5.5.1.1. Programa: “El despertar de la consciència emocional en els docents”**

La finalitat principal de les sessions amb el professorat va ser formar-los per a la implementació d'un programa d'educació emocional en els alumnes de cicle superior de primària, ja que abans d'aplicar-lo és important conèixer-lo, reflexionar-hi i valorar-lo.

Els objectius generals que ens vam plantejar amb els docents implicats en l'aplicació pràctica del programa feien referència a:

- Reflexionar sobre la consciència emocional.
- Experimentar la consciència emocional en els docents.
- Presentar-los el programa de consciència emocional i jocs.
- Definir i consensuar el programa entre tots.
- Donar-los les estratègies necessàries per poder aplicar el programa de consciència emocional correctament en els seus alumnes.
- Recollir les dades necessàries per fer-ne l'anàlisi.
- Avaluat-ne i valorar-ne tot el procés.

### 5.5.1.2. Pla de treball

Per assolir aquests objectius es van dur a terme quatre sessions de tres hores de durada cadascuna, a més d'una primera jornada informativa d'una hora de durada.

#### a) Fase de contacte inicial

Aquesta primera sessió, d'una hora de durada, es va dur a terme per informar els mestres que havien mostrat interès a participar en l'experiència. Fou una primera presa de contacte que considerem molt important, ja que s'havia d'arribar a un compromís de treball conjunt; els mestres havien de mostrar-hi interès i acceptar les condicions que els presentàvem, les quals implicaven assistir a unes sessions de formació prèvies, en què es treballaria el contingut de la consciència emocional amb els docents i es presentaria i discutiria el programa que més endavant haurien d'aplicar amb els alumnes, així com a una altra sessió de valoració i posada en comú, un cop feta l'aplicació.

#### b) Primera sessió de formació

En aquesta primera jornada, de tres hores de durada, es van dur a terme propostes per assolir els següents objectius:

- Reflexionar sobre la importància de l'educació emocional i la seva justificació.
- Adquirir una base teòrica i pràctica sobre l'educació emocional.
- Experimentar la consciència emocional en els docents.
- Adquirir un millor coneixement de la consciència emocional.
- Reflexionar sobre l'objectiu del projecte "Jocs i emocions".

Les propostes que es van desenvolupar van anar encaminades a avaluar els coneixements previs sobre consciència emocional dels docents; a partir d'aquí, es van donar explicacions concretes i es van desenvolupar dinàmiques sobre la consciència emocional. Per nosaltres era molt necessari que els docents

poguessin adquirir uns coneixements bàsics sobre el que posteriorment haurien de treballar amb els seus alumnes.

La sessió va ser valorada de manera molt positiva pels docents, els quals s'esperaven començar directament amb l'explicació del contingut del programa i, en canvi, es van veure immersos en una sessió teoricopràctica sobre la importància i l'aportació de l'educació emocional, que molts desconeixien.

Vam contextualitzar i justificar l'educació emocional, vam definir-ne els continguts i ens vam centrar en el primer, la consciència emocional, de la qual vam definir el concepte d'emoció, així com les seves dimensions, i en vam fer algunes classificacions. Finalment, es va fer una reflexió sobre l'objectiu del projecte "Jocs i emocions".

El factor sorpresa pel fet de presentar als docents una sessió inesperada va contribuir que mostressin encara molta més motivació i ganes de saber-ne més, sobre el projecte, i de seguir endavant amb l'aplicació.

#### c) Segona sessió de formació

La segona sessió de formació del professorat es va iniciar amb algunes dinàmiques de consciència emocional; es van presentar algunes imatges i els docents havien d'expressar quina emoció els suggeria cadascuna. L'activitat ens va servir per poder anar donant idees clares sobre les emocions, així com també per poder valorar els coneixements que els docents anaven adquirint.

A continuació es va presentar el programa "**El despertar de la consciència emocional en els alumnes**" i es va intentar discutir, valorar i consensuar les diferents activitats que es presentaven entre tots els assistents.

En aquesta sessió vam intentar assolir els següents objectius:

- Presentar el programa "Jocs i emocions".
- Definir i consensuar el programa entre tots.

Per poder dur a terme una anàlisi depurada dels resultats d'aquest programa, era necessari seguir uns passos de manera acurada i estricta. Es creia molt important donar les pautes necessàries i clares perquè els docents no es trobessin amb cap dificultat a l'hora d'aplicar el programa amb els alumnes, i perquè mostressin seguretat i desimboltura. Per aquest motiu es va dedicar el temps necessari a explicar, analitzar i valorar els diferents aspectes i activitats. D'aquesta manera, vam aconseguir definir i pactar les activitats que, entre tots els docents, es van creure més convenients.

#### d) Tercera sessió de formació

La tercera sessió va servir bàsicament per proporcionar als docents les estratègies necessàries per poder aplicar el programa correctament amb els seus alumnes. Se'n va revisar les diferents activitats i es van resoldre els dubtes que anaven sorgint.

Entre tots els docents es va consensuar el pla de treball i la temporalització de l'aplicació. També se'ls va informar que, mentre l'apliquessin amb els alumnes, els docents podrien anar exposant els seus dubtes a través del correu electrònic, per poder-los donar suport i resoldre d'aquesta manera qualsevol qüestió en tan poc menor temps com fos possible.

Per acabar aquesta sessió, es va dur a terme una valoració final de la consciència emocional dels docents.

#### e) Quarta sessió

Un cop els docents havien finalitzat l'aplicació del programa, es va realitzar una darrera sessió per poder recollir les dades i els documents i per tal de fer una valoració conjunta de tot el procés. Concretament en aquesta sessió es va dur a terme:



- La recollida de dades i material per a la valoració.
- Una posada en comú, per part dels docents implicats, de la motivació, el programa, els resultats, etc.
- Unes propostes de millora.

### 5.5.1.3. Instruments per a la seva avaluació

En l'àmbit dels docents, es van realitzar diverses actuacions i es va avaluar, amb instruments quantitius i qualitius, tant l'apartat de formació en la consciència emocional ( $H_1$ ) com el mateix programa. Era imprescindible l'assoliment d'unes competències emocionals bàsiques dels docents que els mostressin capacitats per conduir el programa amb els alumnes.

Concretament, per poder avaluar la **consciència emocional** dels docents implicats, vam dur a terme una avaluació inicial; una de formativa, per poder ajustar el programa, i una avaluació final, per poder adonar-nos dels assoliments reals dels docents i veure si estaven preparats per aplicar el programa amb els seus alumnes.

A continuació expliquem de manera més detallada com es van realitzar aquestes valoracions (tant de la consciència emocional dels docents com del programa).

#### **Avaluació de la consciència emocional dels docents**

Per avaluar la consciència emocional dels docents es va dur a terme una **avaluació inicial**, per valorar els coneixements previs dels docents, que es va realitzar a través de l'activitat que tot seguit expliquem.

Se's va proposar diferents situacions i havien d'anotar el que creien que sentirien si es trobessin en aquella situació concreta. Eren situacions properes a ells i feien referència a:

- Situació 1: Estàs fent classe amb els alumnes de cinquè de primària. És la tercera vegada que un company entra a la classe i la interromp. Què sents?
- Situació 2: Compres un bitllet de loteria i et toquen 30.000 euros. Què sents?
- Situació 3: A l'escola hi ha un company que fa molts dies que està de baixa per una greu malaltia. Què sents?
- Situació 4: Has suspès les oposicions quatre cops. Què sents?
- Situació 5: Estàs a la cua d'un supermercat i de sobte una senyora se't cola. Què sents?
- Situació 6: Te'n vas a Nova York amb totes les despeses pagades. Què sents?

L'**avaluació final** de la consciència emocional dels docents es va realitzar en la darrera sessió, a través d'aquesta mateixa activitat, però amb altres situacions.

- Situació 1: Hi ha un alumne que fa dies que no rendeix gaire a l'escola. Com a tutor no pares d'insistir-l'hi i de renyar-lo, perquè és un bon alumne. Han passat dos mesos i l'alumne segueix igual o pitjor. Demanes tutoria amb els pares i el dia esperat apareix el pare i et comenta que fa dos mesos i mig que la seva dona està ingressada amb una greu malaltia. Què sents?
- Situació 2: Fa anys que treballes a la mateixa escola, sempre donant el millor de tu mateix. Aquest curs hi ha un canvi inesperat de direcció i tu intueixes que comptaran amb tu com a cap d'estudis, però arriba un mestre novell i el trien a ell. Què sents?
- Situació 3: Es realitza la reunió d'inici de curs amb tots els pares i mares del centre. Aquest curs voleu dur a terme un programa de teatre i expressió corporal amb els alumnes, molt important per a vosaltres. Per explicar-ho detalladament als pares i mares uns quants mestres heu

decidit fer una mena de teatre. Et toca iniciar l'acte, sortir a escena. Què sents?

- Situació 4: Et queden dues hores per acabar de presentar les notes de fi de curs. Et disposes a passar-les a l'ordinador i no funciona. Aconsegueixes solucionar els problemes i lliurar les notes a temps. Què sents?
- Situació 5: Els alumnes et preparen una festa de fi de curs i tots es mostren molt contents. Què sents?
- Situació 6: Vas amb pressa, et saltes un semàfor i t'emportes un ciclista. Sembla que el noi no s'ha fet mal, però està molt nerviós. Què sents?

A partir de les respostes dels docents en aquestes situacions, se'n va fer una categorització i la posterior anàlisi estadística, per observar si les seves respostes en les situacions finals eren més encertades que les de les situacions inicials, i avaluar així el grau d'assoliment i millora de la consciència emocional.

### **Avaluació del programa de consciència emocional per part dels docents**

Quant al **programa**, se'n va realitzar una **avaluació a l'inici**, un cop presentat, per poder resoldre'n dubtes o millorar-ne alguns aspectes que els docents poguessin observar. Aquesta valoració es va realitzar a través d'una posada en comú, en què, després de cada activitat que es proposava, els docents opinaven i comentaven, i a través de les seves aportacions s'anava perfilant el programa definitiu.

L'**avaluació final del programa** es va realitzar durant la darrera trobada amb els docents implicats, a través d'un **qüestionari** elaborat i tramitat pels Serveis Educatius del Segrià que feia referència a l'avaluació de l'acció formativa, un **diari personal** que durant tot el procés els docents anaven elaborant i un **grup de discussió** amb alguns docents implicats.

El qüestionari de valoració de l'activitat formativa que presenta el Servei Educatiu, a banda d'una part de qüestions amb relació al perfil professional del docent, fa referència a la valoració de l'acció formativa amb les següents preguntes, que cal valorar d'u a quatre:

- Grau d'assoliment dels objectius.
- Els objectius responen a les vostres necessitats formatives?
- Els continguts tractats han estat adequats per assolir els objectius?
- Considereu que les estratègies metodològiques emprades són adequades?
- Considereu que el material de suport utilitzat ha estat adequat?
- Com valoreu el domini dels continguts per part de la persona formadora?
- Com valoreu la capacitat de comunicació de la persona formadora?
- La informació rebuda prèviament sobre l'activitat formativa ha estat suficient?
- Considereu adequats els horaris?
- Considereu adequat el calendari?
- Considereu adequat el lloc?
- L'ambient de treball us ha resultat satisfactori?
- Aplicareu els aprenentatges adquirits?
- La formació servirà per a millorar la vostra pràctica educativa?
- Valoreu globalment l'activitat:
- Altres observacions o comentaris que vulgueu realitzar...

El **diari dels docents** i el **grup de discussió**, explicats en l'apartat d'instruments (5.4.), ens van donar informacions relacionades amb:

- El programa, la unitat didàctica: aspectes pràctics.
- Repercussions sobre els alumnes: aspectes positius, negatius i aprenentatges i competències assolides o treballades.
- Repercussions sobre els docents: qüestions sobre la pràctica i les metodologies que utilitzen; la consciència emocional, tant d'ells mateixos com dels alumnes; perspectives de futur.

## **5.5.2. Formació discents**

Un cop els docents ja havien rebut la formació i estaven en condicions de dur a terme el programa amb els alumnes, es va iniciar el procés d'aplicació.

### **5.5.2.1. Programa: "Jocs i emocions". "El Despertar de la Consciència Emocional en els Discents"**

La primera fase de l'aplicació del treball de camp amb els discents constava de l'aplicació d'un programa vivencial, que ens va permetre acostar els alumnes de cicle superior de les diferents escoles de la província de Lleida a la consciència emocional. Durant la segona fase es va realitzar l'aplicació pràctica de quatre sessions de jocs, cada sessió d'un determinat domini d'acció motriu, amb l'objectiu específic d'obtenció de dades a través de la GES.

Atenent al criteri d'interacció motriu es va fer ús de jocs corresponents a quatre dominis d'acció motriu (psicomotors, cooperació, oposició i cooperació–oposició). Com que l'experiència es va realitzar a les instal·lacions esportives de les escoles participants, totes les situacions de joc es van donar en un medi estable, que no generava cap incertesa o imprevist en les respostes dels participants. Dels quatre dominis se'n va seleccionar un mateix nombre de situacions amb victòria o sense (competició). Així doncs, es va realitzar quatre sessions de jocs: una primera sessió de jocs psicomotors amb victòria i jocs psicomotors sense victòria; una segona sessió de jocs de cooperació amb victòria i jocs de cooperació sense victòria; la tercera sessió fou de jocs d'oposició amb victòria i jocs d'oposició sense victòria; i la quarta sessió va desenvolupar jocs de cooperació–oposició amb victòria i sense victòria. A través d'aquests jocs vam recollir dades que ens van permetre analitzar les emocions que aquests jocs susciten entre els alumnes.

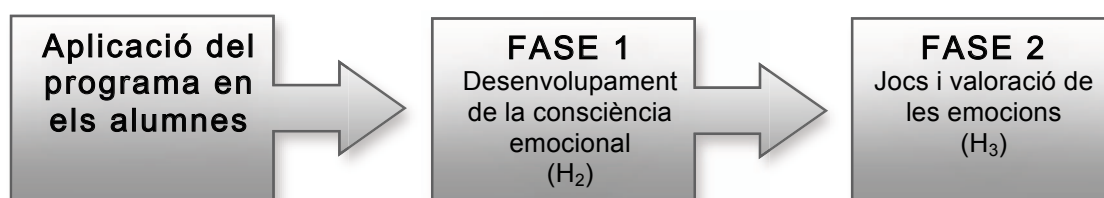
D'aquesta manera es va poder estudiar fins a quin punt la relació de les diferents emocions que produeixen els diferents jocs i tipus de jocs és significativa.

### 5.5.2.2. Pla de treball

Un cop realitzades les sessions de formació i de presentació del programa amb els docents, se'n va concretar conjuntament l'aplicació.

Durant el primer trimestre del curs escolar es va creure oportú aplicar la primera part del programa, és a dir, la part més específica de consciència emocional. I després, en funció de la realitat de cada centre implicat, es van realitzar les quatre sessions de jocs i emocions per a l'obtenció de les dades. Així, de cara al segon trimestre tots els centres es van comprometre a tenir les dades recollides.

L'aplicació del programa en els alumnes va constar de dues fases:



*Figura 13. Fases en l'aplicació del programa en els alumnes*

Tal com mostra la figura anterior, en una primera fase es va desenvolupar la consciència emocional, i en la segona fase els alumnes, després de vivenciar les diferents pràctiques motrius (jocs) abans esmentades, havien de respondre al qüestionari (de valoració de les emocions) GES.

A continuació presentem un quadre resum de les activitats del programa de consciència emocional i jocs per als alumnes de cicle superior de primària, (després d'haver estat presentats, avaluats i discutits amb el grup de mestres implicats).

Taula 21. "El despertar de la consciència emocional en els alumnes".

Formació inicial

Sessió	Activitats	Durada	Material necessari
<b>1. Emocions i sentiments , agradables o desagradables ?</b>	Posa't a prova	10 min	Graelles, bolígrafs i situacions
	Relleus d'emocions	20 min	Folis grans i retoladors de colors
	Expressió d'emocions	12 min	Papers amb diferents emocions
	Reflexionem sobre la sessió	10 min	Fitxa amb les preguntes per a cada alumne
<b>2. Presentem i sentim les emocions més bàsiques</b>	Globus en l'aire	10 min	Globus
	Controles l'emoció?	10 min	Globus
	Esculpir emocions	20 min	Cap
	Reflexionem sobre la sessió	10 min	Fitxes de valoració
<b>3. Juga i sent</b>	Què sents quan jugues a...?	25 min	Equip de música i CD
	El cos ens delata	20 min	Material divers
	Reflexionem sobre la sessió	10 min	Fitxes de valoració
<b>4. Expressa't</b>	Escolta, sent i expressa	30 min	Paper d'embalar, retoladors, i una pilota
	Preparació de l'activitat: representem emocions	10 min	Màscares blanques
	Reflexionem sobre la sessió	10 min	Fitxes de valoració
<b>5. Avaluem la consciència emocional</b>	Representem emocions	30 min	Cap
	Avalua la teva consciència emocional	10 min	Graelles, bolígrafs i situacions
	Reflexionem sobre la sessió	10 min	Fitxes de valoració

Taula 22. "El despertar de la consciència emocional en els alumnes".

*Vivència conscient de jocs motors*

<b>Sessió</b>	<b>Activitats</b>	<b>Durada</b>	<b>Material necessari</b>
<b>6. Jocs psicomotors</b>	Experimentació pilotes (sense victòria [SV])	12 min	Pilotes
	Practiquem tocs (SV)	12 min	Pilotes i raquetes
	Tocs amb pilotes (amb victòria [AV])	12 min	Raquetes i pilotes
	Encistellem (AV)	12 min	Cistelles i pilotes de bàsquet
<b>7. Jocs cooperatius</b>	Cursa de llits (AV)	12 min	Matalassos
	Passem i guanyem (AV)	12 min	Pilotes
	Cadires cooperatives (SV)	12 min	Cadires
	Massatge amb parella (SV)	12 min	Pilotes
<b>8. Jocs d'oposició</b>	Prendre cues (AV)	12 min	Mocadors
	Escalfamans (AV)	12 min	Cap
	Llebres paret (SV)	12 min	Pilotes
	Terratrèmol (SV)	12 min	Cap
<b>9. Jocs d'oposició– col·laboració</b>	Pilotes fora (AV)	12 min	Pilotes
	Deu passes (AV)	12 min	Pilota
	Stop (SV)	12 min	Cap
	Pilota assegurada (SV)	12 min	Pilotes



### 5.5.2.3. Instruments per a la seva avaluació

La unitat didàctica fou el mitjà a través del qual es van recollir les dades de la investigació. Es va donar molta importància a l'avaluació, que va ésser molt acurada i tingué en compte tots els aspectes que ens podien donar informació, no solament a nosaltres per a la investigació, sinó també als mateixos docents per poder avaluar els alumnes. Per tant, es va avaluar tant el programa com el resultat de la seva implementació.

#### Avaluació de la consciència emocional dels alumnes

Quant a l'avaluació de la consciència emocional dels alumnes, és a dir, dels objectius plantejats amb relació al contingut de la primera part de la unitat de programació i amb relació a la H<sub>2</sub>, es va realitzar tres tipus de valoració.

Hi va haver una **avaluació inicial**, que es va dur a terme a través d'unes situacions prèvies, de la mateixa manera que s'havia plantejat als docents. Proposàvem als alumnes diferents situacions i havien d'anar anotant en l'instrument de mesura GES, prèviament donat pel docent, el que creien que sentirien si es trobessin en aquella situació concreta. En la graella hi havia un total de dotze emocions, positives, negatives i ambigües, i calia que valoressin cada emoció en una escala de zero a deu, entenent que:

- Una puntuació de zero equival a gens.
- Una puntuació d'u a tres equival a poc, regular.
- Una puntuació de quatre a sis equival a normal.
- Una puntuació de set a vuit equival a bastant, notable.
- Una puntuació de nou a deu equival a molt, excel·lent.

En aquesta avaluació inicial, es va tenir en compte la resposta NS/NC (No ho sap / No contesta), anotada pels alumnes quan no coneixen què significava alguna de les emocions donades, és a dir, si no tenien clar si havien sentit o no alguna de les emocions proposades, o no coneixien amb certesa què

significava alguna de les emocions. Calia especificar-los que era millor que possessin un NS/NC abans que valorar amb un zero una determinada emoció, ja que entenem que, si no la coneixen, tampoc no saben si l'han sentida o no.

Les situacions que es van donar als alumnes per saber el que sentien estaven adaptades al seu nivell i es va intentar que fossin situacions quotidianes. Concretament feien referència a:

- Situació 1: Estàs jugant un partit de futbol amb els amics al pati de l'escola. De sobte, un adversari et dona una puntada de manera descarada i et fa mal. Què sents?
- Situació 2: Els teus pares decideixen d'anar a viure en un altre país i tu has de marxar amb ells. Has de deixar el lloc on vius, els amics i amigues, l'escola, etc., i començar de nou en un lloc que desconeixes del tot. Què sents?
- Situació 3: Sortint de l'escola, tenies una mica de pressa i sense voler has donat una empenta a un nen de segon curs, l'has fet caure i s'ha fet mal. Què sents?

L'**avaluació final** de la consciència emocional dels alumnes es va realitzar en la cinquena sessió, just abans d'iniciar les sessions dels jocs. Aquesta avaluació es va dur a terme a través de les respostes que els alumnes donaven sobre el que sentien en cadascuna de les situacions que els proposàvem. Les situacions feien referència a:

- Situació 1: Durant tot el curs t'has estat esforçant molt per poder aconseguir un premi que es concedeix a una sola persona. Es tracta d'un viatge de dos dies durant el qual es practiquen esports d'aventura amb nens i nenes d'altres escoles que, com tu, han guanyat el premi. Què sents?
- Situació 2: Un company de classe es posa malalt dos dies abans d'anar d'excursió de final de curs. Ell hi havia posat molta il·lusió i ara no hi pot anar. Què sents?

- Situació 3: Estàs a punt de sortir a escena, esteu representant una obra de teatre en la qual tu tens un paper protagonista. Surts i et quedes en blanc, no saps què dir. Què sents?

La segona part del programa sobre consciència emocional i jocs es va avaluar a través de l'observació i anàlisi de la intensitat en els diferents tipus d'emocions (dades quantitatives) amb l'instrument de mesura GES, que els alumnes omplien en les sessions de jocs.

### **Avaluació del progrés dels alumnes i del programa**

Els instruments utilitzats per avaluar tot el progrés dels alumnes i el programa van ser el diari del docent i el grup de discussió.

Per a cada objectiu general, es van definir prèviament uns indicadors, és a dir, uns criteris d'èxit. Aquests criteris d'avaluació feien referència al resultat de la implementació del programa i servien al docent per avaluar-lo i fer-ne posteriors anotacions en el diari personal.

Els criteris en relació amb els assoliments dels alumnes responien a:

- Coneix i anomena correctament les emocions treballades.
- Diferencia entre emocions agradables i desagradables.
- Entén i respecta que cada persona senti, davant d'un mateix fet, emocions diferents.
- Pren consciència dels seus aprenentatges i avenços.
- Gaudeix en la realització de les diferents activitats.
- Respecta les normes dels jocs.

Els criteris d'avaluació del programa responien a:

- Serveix per assolir els objectius proposats.
- És aplicable.
- Les activitats s'adeqüen als alumnes.
- La seva aplicació ha resultat positiva.

Els instruments que el docent va utilitzar dins de la unitat didàctica per avaluar tant els alumnes com el programa van ser: l'observació sistemàtica, qüestionaris amb preguntes qualitatives i posades en comú.

El docent recollia, en cadascuna de les sessions, les aportacions dels alumnes per poder-les anotar en el seu diari personal i aportar, així, dades al grup de discussió en finalitzar tot el procés.

El **diari personal** que el docent va dur a terme al llarg de totes les sessions ens va servir per avaluar tant el programa com el resultat d'implementar-lo. Concretament el diari del docent constava dels següents apartats:

- Explicació de les activitats de cada sessió, amb la durada aproximada i el material necessari per poder dur a terme cadascuna de les activitats. Si el material necessari es troba dins l'apartat de material complementari (MC) de la unitat didàctica es marcarà posant MC al costat del material citat.
- Un apartat de valoració de la sessió. En aquest apartat es diferenciarà:
  - Punts forts de la sessió: faran referència als aspectes que millors resultats han tingut al llarg de tota la sessió. Aquests aspectes poden ser l'organització, les activitats concretes, el material, el clima, la motivació, la resposta dels alumnes, la metodologia, etc.
  - Punts febles: respondran als aspectes que canviaríem o milloraríem. És important posar-hi el motiu i també alguna proposta, si és el cas.
  - Anècdotes: en aquest apartat es demanava al docent que anotés alguna frase, comentari o vivència que s'hagués donat durant la

sessió i que es cregués que era interessant de tenir-la en compte per a la valoració i les conclusions de la investigació.

L'anàlisi dels diaris dels docents ens va donar informació bàsicament de dos aspectes: de la valoració del programa i dels avenços i les mancances dels alumnes pel que fa a l'educació emocional.

En la següent taula podem veure-hi resumida l'avaluació.

*Taula 23. Resum de l'avaluació del programa i dels alumnes*

<b>Avaluació</b>					
<b>Programa</b>			<b>Alumnes</b>		
<b>Qui avalua?</b>	<b>Com avalua?</b>	<b>Quan avalua?</b>	<b>Qui avalua?</b>	<b>Com avalua?</b>	<b>Quan avalua?</b>
- Docent	- Posada en comú  - Diari  - Posada en comú	- Avaluació inicial  - Avaluació formativa. Sessions 1-9  - Avaluació final	- Docent	-Situacions i instrument de mesura  -Situacions finals, instrument de mesura GES. Sessió 5  - Graella d'observació GES. Sessions 6-9  - Diari	- Avaluació inicial (consciència emocional)  - Avaluació final (consciència emocional)  - Avaluació formativa (jocs)  - Avaluació formativa i final
-Alumne	- Preguntes de reflexió  - Preguntes concretes	- Avaluació formativa. Sessions 1-5  - Avaluació final	- Alumne	- Preguntes de reflexió	- Avaluació formativa i final

Dediquem un apartat d'aquest capítol al qüestionari GES, utilitzat com a instrument per a les hipòtesis H<sub>2</sub> i H<sub>3</sub>, atesa la seva complexitat, i

n'especifiquem la validació, justificació i adaptació. També especifiquem la categorització dels diaris dels docents i el grup de discussió.

## **5.6. Validesa i fiabilitat de les dades**

La validesa i la fiabilitat són qualitats essencials que tot estudi d'investigació científica ha de tenir en compte en la recollida de dades. Aquests aspectes garanteixen que els resultats obtinguts en la investigació i les conclusions que se'n derivin puguin arribar a ser creïbles i mereixedors d'una major confiança. Els següents apartats aporten dades que justifiquen aquests criteris en el nostre estudi.

### **5.6.1. Rol del professorat**

Com afirma Stenhouse (2004), tota investigació hauria de ser aplicada per professors si allò que realment es busca és la millora del procés d'ensenyament–aprenentatge. Tenint en compte aquesta afirmació, podem dir que, en la nostra investigació, els docents van ser els agents directament implicats en tot el procés i van assumir tant el rol de mestre com el d'investigador; per aquest motiu, fou necessari pactar i unificar uns criteris en tot el procés.

En les sessions prèvies de formació del professorat es van deixar unificats els aspectes bàsics amb relació al rol del docent en cadascun dels moments, des de la unificació dels criteris a l'hora de la formació sobre consciència emocional amb els alumnes o el procediment a seguir en l'aplicació pedagògica dels jocs, fins als aspectes clau en el registre de dades.

La unitat didàctica que es va presentar partia d'un enfocament constructivista i en general es basava en una metodologia globalitzada, activa i diversa. No cal dir que preveia el principi d'atenció a la diversitat, i que procurava adaptar l'ajuda pedagògica a les característiques individuals dels alumnes. Es va partir

dels coneixements previs dels alumnes, dels seus interessos i de les seves necessitats personals.

En la primera part del programa, en les cinc primeres sessions, el rol del docent fou de mediador de l'aprenentatge: donava als alumnes models d'actuació, en motivava la participació, dinamitzava el grup i els proporcionava seguretat a l'hora de compartir experiències. L'actitud de l'educador havia de ser oberta, flexible i empàtica.

El docent presentava les activitats i feia de guia, orientador i acompanyant del procés, i deixava que fossin els discents qui descobrissin els seus aprenentatges.

Les activitats van estar pensades per afavorir la comunicació i l'intercanvi, per expressar emocions i sentiments, establir relacions entre iguals, buscar alternatives davant de problemes, escoltar, respectar les opinions i conèixer les emocions dels altres. Cada una de les activitats donava peu a reflexionar sobre el que havia succeït. L'educador era conscient que aquest moment havia de ser interessant i motivador per als participants, havia de fer que se sentissin a gust i valorats pels altres; d'aquesta manera, aconseguia un bon context comunicatiu, a més de productiu.

L'educador havia d'aconseguir que els participants donessin les seves opinions i havia d'anar guiant-los a través de les preguntes següents:

- Què has sentit?
- Pots recordar una altra situació amb la mateixa emoció?
- Creus que aquestes emocions són agradables o desagradables?
- Tots sentim la mateixa emoció en situacions similars?

Els docents havien de posar èmfasi a fer conèixer als alumnes que les emocions s'experimenten en el cos a partir de respostes fisiològiques, com palpitations, respiració accelerada, tensió muscular, dolor a l'estómac, etc., i que, d'aquestes emocions, en deriva el nostre comportament, ja que, si som

capaços de prendre consciència d'aquests aspectes, ens trobarem en camí de conèixer-nos millor, a nosaltres mateixos i als altres.

Els docents han d'intentar relacionar les emocions amb les situacions que les facin viure, i han de reflexionar sobre el fet que la vida en si produeix emocions diferents en cada persona. És important tenir present que tothom té emocions, i que cada situació pot provocar emocions molt diferents en una persona respecte a una altra.

Per aquest motiu, calia que l'educador tingués en compte les següents premisses:

- Evitar els judicis de valor.
- Tot el que els alumnes comenten en relació amb les emocions i el que senten és legítim.

En les primeres sessions de consciència emocional es va proporcionar als docents unes idees clau que havien de tenir en compte a l'hora de l'aplicació del programa en els alumnes. En cada sessió s'especificaven unes idees bàsiques que era important que els docents tinguessin ben presents abans i durant l'aplicació de la sessió. Aquestes idees clau les mostrem a continuació:

**Idees clares sobre CONSCIÈNCIA EMOCIONAL:  
què cal CONÈIXER i SABER per després SABER FER**

- Estem envoltats d'emocions.
- Normalment l'emoció es presenta de forma imprevista i provocada per un estímul intern (pensament) o extern (fets, actituds o comportaments dels altres o de l'entorn).
- Les emocions es contagien; per això és important crear o motivar un clima emocional positiu.



- Les emocions ens donen informació útil i molt valuosa sobre nosaltres i els altres.
  - Les emocions poden ser agradables o desagradables.
- Totes s'han de sentir, n'hem de ser conscients, i no podem jutjar ningú per allò que sent. En tot cas, el que sí que es pot jutjar és la conducta que se'n deriva.
- Existeixen unes emocions que s'anomenen ambigües, com la sorpresa, l'esperança i la compassió, que poden ser agradables i desagradables.
- L'expressió corporal, el cos, ens dóna molta informació de les emocions.
  - Hi ha aspectes fisiològics que ens produeixen les emocions que no es poden dissimular, que són inevitables (la suor, posar-se vermell...). Cal estar-hi atents, ja que són senyals que ens poden ajudar a adonar-nos que alguna cosa ens ha desequilibrat i aprendre a prevenir-ho.
  - Altres aspectes més conductuals, com el to de veu, sí que es poden dissimular.
  - Hi ha emocions que costa expressar, perquè no estan ben vistes i la societat ens les ha ensenyat a dissimular, com l'enveja.
- A vegades volem fer creure una cosa, o la diem amb la paraula, però, en canvi, el cos en mostra una altra de ben diferent. Cal coherència entre els diferents senyals per expressar veritablement el que sentim.
- Hi ha persones a qui costa més expressar les emocions, allò que senten.
- Emocions estètiques: la música, la pintura, l'escultura, la dansa... també ens fan sentir emocions. Poden ser un recurs per generar-ne de positives o per regular-ne de desagradables.
- Cada persona, davant d'un fet determinat, sent una emoció que no ha de ser la mateixa que la que sentim nosaltres. Això mereix respecte.

- Les emocions negatives són perjudicials per a la salut; si sempre estem tristos o enrabiats podem tenir problemes d'estómac o de queixals, ens baixen les defenses i és més fàcil posar-nos malalts.
- Sentir emocions positives, com l'alegria, l'amor, la gratitud..., és més saludable; ens aporten més energia i milloren el nostre sistema immunològic.
- A vegades és complicat prendre consciència d'allò que sentim, perquè topem amb nosaltres mateixos (les nostres pors, les distorsions cognitives...).
- És important escoltar-nos i observar els senyals que el cos ens aporta per saber què ens passa, què sentim: punys tancats, mandíbula tensa, mans a les butxaques, braços encreuats, cor accelerat, suor... Si coneixem aquests senyals podem, en situacions similars, anticipar-nos a què sentirem i prevenir-ho.
- Si som bons observadors, molts cops ens és més fàcil saber què senten els companys que nosaltres mateixos. Ells són el nostre mirall; per això és important l'altre en el nostre propi creixement.
- És legítim i saludable ser conscients d'allò que sentim per poder-ho aprofitar i gestionar en el nostre benefici.
- Estem envoltats d'emocions, que són les que ens mouen per viure.
- Prendre consciència del que sentim és quelcom més que posar-hi nom, és identificar l'estímul, comprendre per què aquest estímul, i no un altre, em fa sentir de tal manera o tal altra...
- Prendre consciència és el primer pas per gestionar, si cal, el que sentim.

Tots aquests aspectes van ser essencials en l'aplicació de la unitat didàctica per poder aconseguir amb èxit el seu propòsit, ajudar els nens i nenes a consolidar el vocabulari emocional i a prendre consciència de l'estat emocional en les diferents situacions.

En la segona part del programa sobre jocs, el rol del docent fou més el d'observador. Calia presentar els diferents jocs amb claredat, s'havia d'intentar que se'n respectessin les normes, i facilitar-ne, d'aquesta manera, la posada en pràctica sense interrupcions importants. Així, s'aconseguia que els alumnes fossin capaços de reconèixer les emocions viscudes a través dels diferents jocs i de transcriure-les.

### 5.6.2. Triangulació de dades

L'extensió del concepte de triangulació implica que, com major sigui la varietat de les metodologies, dades i investigadors utilitzats en l'anàlisi d'un problema específic, major serà la fiabilitat dels resultats finals (González 2005). El prefix *tri-*, de *triangulació*, no fa referència literalment a la utilització de tres tipus de mesura (Oppermann 2000), sinó a la pluralitat d'enfocaments i instruments d'investigació.

Denzin (1970) ha estat un dels autors que més atenció ha posat en el fenomen de la triangulació. Segons aquest autor, la triangulació pot ser de dades, d'investigadors, de teories, de mètodes o múltiple. La figura següent mostra aquesta classificació, adaptada de Denzin (1970) i Rodríguez (2005).

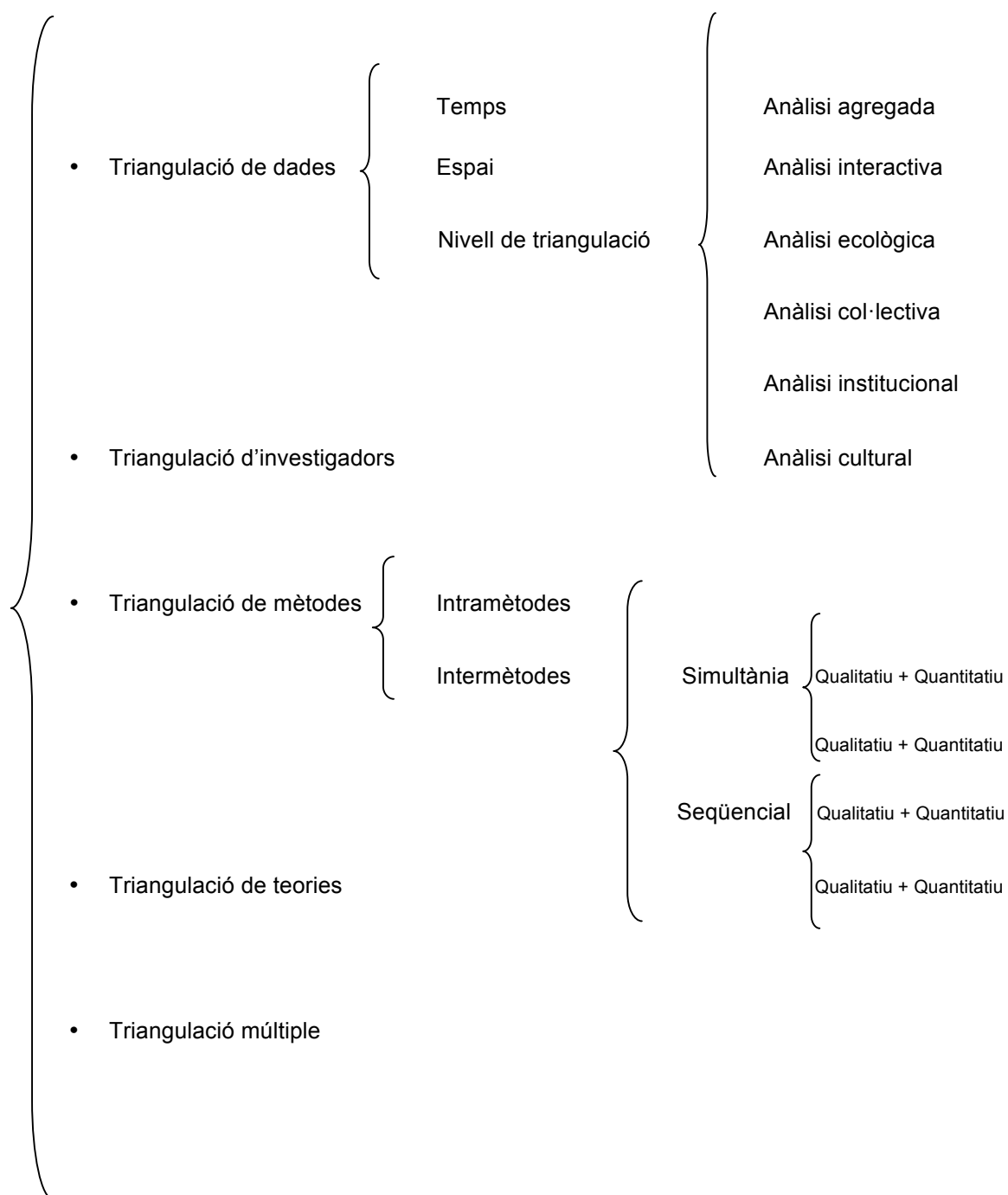


Figura 14. Tipus de triangulació. Adaptat de Denzin (1970) i Rodríguez (2005)

Guba i Lincoln (1989) en relació amb la millora de la validesa de la investigació, fa referència a introduir judicis crítics d'altres investigadors que siguin capaços de realitzar aquesta funció i ho desitgin, així com la triangulació de diferents fonts de dades, diferents investigadors, diferents perspectives teòriques o diferents mètodes, amb la finalitat de contrastar les dades i interpretacions.

Les estratègies més importants de triangulació fan referència a les fonts de dades, en què, sigui quina sigui la tècnica que s'utilitzi, l'objectiu sempre serà ampliar el tipus de dades (és a dir, utilitzar diferents fonts de dades que arribin a una mateixa conclusió); als investigadors, fet que suposa la participació de diferents observadors que posteriorment contrasten les seves interpretacions; a la metodologia, que pot realitzar-se dins d'un mètode o entre mètodes, i a la utilització de diferents teories, en què es proposa la integració en el disseny de la investigació de diferents perspectives teòriques que poden contrastar adequadament un conjunt de dades (Bericat 1998).

En aquest sentit Oppermann (2000) comenta que la triangulació no és solament un pont entre els mètodes qualitatius i quantitatius, sinó un principi inspirador de la investigació orientat invariablement cap al progrés científic. És per damunt de tot un procés d'ampliació i verificació dels resultats.

En la nostra investigació s'han tingut presents aquestes estratègies, i s'ha utilitzat tant la triangulació de dades, d'investigadors i de teories com de mètodes. Per aquest motiu s'ha vinculat l'estudi a una crítica constant a través de grups d'experts en educació física, praxeologia motriu i educació emocional, i s'ha assistit a algunes de les reunions que aquests grups realitzen de manera assídua per tractar diferents investigacions, tesis doctorals, treballs de doctorat, ponències en congressos, cursos, formacions... Concretament, aquests grups pertanyen a l'INEFC de Lleida i a l'ICE de la UdL, i estan coordinats pels directors de la investigació, Pere Lavega i Gemma Filella, respectivament (l'un, en l'àmbit motor, i l'altra, en l'àmbit emocional). Aquest fet també ens ha aportat complementació teòrica de les diferents disciplines, no solament amb la recerca bibliogràfica, sinó també amb les visions i aportacions dels diferents experts.

El fet de recollir i analitzar dades, tant quantitatives com qualitatives, també ens ha permès veure si aquestes dades van en una mateixa direcció.

### **5.6.3. Rol de la investigadora**

En aquesta recerca la investigadora ha protagonitzat diferents rols, en funció del moment de la investigació i de les actuacions que calia realitzar. A continuació s'especifiquen els diferents rols de la investigadora i les seves principals funcions en cadascun d'ells.

#### **5.6.3.1. En la introducció dels docents en la recerca**

Concretament la nostra tasca en aquest moment inicial de la investigació va estar relacionada amb la gestió de les diferents activitats per poder concretar els participants: trucades telefòniques i correus electrònics a totes aquelles persones que en aquell moment vam valorar com a necessàries, per exposar-los les nostres inquietuds i motivacions i aconseguir motivar-los per col·laborar en la recerca.

#### **5.6.3.2. En la formació dels docents**

En el procés de formació dels docents implicats en la recerca, el rol de la investigadora va ser molt actiu, ja que, juntament amb els directors de la tesi, va semblar correcte que realitzés aquesta formació dels diferents docents que s'havien compromès a participar en la recerca. Per tant, va ser la mateixa investigadora l'encarregada de dissenyar i dur a terme les diferents sessions de formació adreçades als mestres implicats.

El nostre rol en aquesta part concreta del procés va ser de formadora.

### **5.6.3.3. Observació participant (en el procés d'intervenció com a docent en una de les escoles participants)**

El fet d'estar de mestra d'educació física a l'escola Alfred Potrony, de Tèrmens, ens va aportar la possibilitat de desenvolupar, en diferents moments de la nostra tasca professional, activitats d'investigació–acció dins l'aula.

A l'escola de Tèrmens també es va aplicar el programa amb els alumnes de cycle superior de primària i, com a mestra, hi vaig participar en qualitat d'observadora participant, ja que era la mateixa investigadora qui hi feia les classes i hi presentava, observava i valorava les diferents activitats de la programació.

Cal dir que durant el curs anterior a l'aplicació del programa, ja havíem experimentat les activitats amb els alumnes, per poder analitzar-les i valorar-ne la utilitat i efectivitat.

### **5.6.3.4. En el procés d'avaluació de l'experiència amb el professorat**

El rol en aquesta part del procés de la investigació va ser de moderadora i conductora de la sessió de valoració.

Vam realitzar un grup de discussió amb set mestres dels quinze totals que participaven en l'experiència. La sessió es va gravar i nosaltres mateixos els anàvem presentant diferents qüestions perquè cadascun dels mestres poguessin expressar-se, valorar i opinar sobre tot el procés d'aplicació de la unitat didàctica i la seva repercussió.

## 5.7. Ètica en la investigació

Els científics socials encara es troben lluny d'un consens universal de normes i regles ètiques que caldria complir en qualsevol procés d'investigació, sobretot pel que fa a la protecció dels drets dels participants.

El 1979 apareix *l'Informe Belmont*, que postula tres principis ètics primordials sobre els quals es basen les normes de conducta ètica en la investigació: el principi de beneficència, el principi de respecte a la dignitat humana i el principi de justícia (Ander-Egg 1996; Bisquerra 1998; Howe i Moses 1999).

El *principi de beneficència* parteix de la base de no produir cap mal als participants, independentment de si s'hi han presentat com a voluntaris o no. Per aquest motiu s'han de garantir una sèrie de qüestions:

- Els participants no sofriran cap dany, per això es realitzarà un estudi de possibles riscos.
- La relació "especial" entre subjectes i investigador no pot ser utilitzada en cap cas amb alguna finalitat diferent de la definida des d'un principi en la investigació.
- Tan aviat com sigui possible s'han de compartir els resultats amb el públic.
- El grau de risc mai no pot excedir els possibles beneficis.

Amb relació al *principi del respecte a la dignitat humana*, d'una banda hi ha el dret a l'autodeterminació, segons el qual els subjectes tenen dret a decidir voluntàriament la seva participació sense estar exposats a represàlies, i d'altra banda, el dret al coneixement absolut de la informació, encara que en algunes ocasions s'hagi d'ocultar perquè l'estudi ofereixi informació significativa. En aquest cas s'utilitza la recopilació encoberta de dades, la qual cosa implica obtenir la informació sense el coneixement del subjecte i, per tant, sense el seu consentiment. Això solament serà acceptable si els riscos són reduïts i no se'n viola la privacitat.



I per acabar, hi ha el *principi de justícia*: cal tenir en consideració el dret a un tracte just i equitatiu, en què no es discrimini els subjectes i es practiqui en tot moment un tracte respectuós i amable, i el dret a la privacitat, segons el qual l'investigador no ha d'envair la intimitat dels participants més enllà del que sigui necessari. Els participants tenen dret que la informació que es proporioni es mantingui en estricta confidencialitat i anonimat.

En la nostra investigació, atenent als principis descrits anteriorment, es garanteixen en la seva totalitat les qüestions que es descriuen a continuació.

Els subjectes no van córrer cap risc en la investigació. Van participar-hi en total normalitat, en la seva condició d'estudiants i alumnes de sessions d'educació física, dins el marc normal i natural de l'escolarització. Fou en aquestes mateixes sessions que es van extreure les dades per a l'estudi.

La relació existent entre la investigadora i els subjectes es va correspondre exclusivament a la mateixa relació professor–alumnes en el cas de l'escola on la investigadora és docent. Pel que fa als altres casos, la investigadora no coneix els subjectes ni hi té relació. La relació única ha estat amb els docents de les altres escoles i s'ha basat en una relació cordial i estrictament professional.

Els resultats obtinguts en la investigació es compartiran, tan aviat com sigui possible, a través d'articles científics, publicacions i participació en congressos i seminaris, i s'expedirà un informe resum per a cadascun dels docents i de les escoles participants.

Els subjectes participants, en la condició d'alumnes, no han tingut l'oportunitat ni de ser voluntaris, ni de descartar-ne la participació. Atès que les dades dels alumnes i dels centres s'han mantingut sempre en l'anonimat, solament fou necessari comunicar-ho a la direcció del centre i obtenir-ne l'aprovació. En el cas del docents participants, sí que la seva participació va ser totalment voluntària.

La informació sobre els participants s'ha mantingut en la més estricta confidencialitat mitjançant l'anonimat de les dades.

Tots els subjectes han estat tractats de manera respectuosa, independentment del sexe, edat, religió, classe social...

Amb totes aquestes dades queda especificada la part metodològica de la investigació, per donar pas, en el proper capítol, als resultats.

## 5.8. Resum del procés metodològic

El procés metodològic el podem resumir en tres fases:

Primera fase: aplicació del programa de consciència emocional als docents.

*O<sub>1</sub>: Observar quines repercussions es donen després de l'aplicació d'un programa de consciència emocional, en un primer moment en els docents i posteriorment en els alumnes de cicle superior de primària.*

*H<sub>1</sub>: Després de l'aplicació d'un programa de consciència emocional, els docents mostren millores en aquesta competència.*

Taula 24. Quadre resum metodològic de la primera fase

Dades		Instruments	Anàlisi
Qualitatives	Programa	Valoració inicial: graella de preguntes obertes	Posada en comú i buidatge de les graelles
	Consciència emocional	Graella de situacions inicials i finals	Categorització i anàlisi estadística

Segona fase: aplicació del programa de consciència emocional als alumnes.

H<sub>2</sub>: *Després de l'aplicació d'un programa de consciència emocional, els alumnes de cicle superior d'educació primària mostren millores en aquesta competència.*

Taula 25. Quadre resum metodològic de la segona fase

Dades		Instruments	Anàlisi
Qualitatives	Programa	Valoració contínua a través del diari dels docents	Categorització
Quantitatives	Consciència emocional	GES	Anàlisi estadística de situacions inicials i finals

Tercera fase: aplicació del programa "Jocs i emocions" als alumnes.

O<sub>2</sub>: *Observar i analitzar les respostes emocionals dels alumnes de cicle superior de primària en situacions de joc de diferents dominis d'acció motriu.*

H<sub>3</sub>: *Cada domini d'acció motriu genera un determinat tipus d'emocions en l'alumnat de cicle superior d'educació primària.*

SH<sub>3.1</sub>: *Cada domini d'acció motriu genera un determinat tipus d'emocions, en funció de si existeix victòria o no-victòria en els jocs, en els alumnes de cicle superior de primària.*

SH<sub>3.2</sub>: *Cada domini d'acció motriu genera un determinat tipus d'emocions, independentment del curs i el sexe, en els alumnes de cicle superior de primària.*

Taula 26. Quadre resum metodològic de la tercera fase

Dades		Instruments	Anàlisi
Qualitatives	Programa	. Diari dels docents . Grup de discussió	Categorització
Quantitatives	. Emocions i dominis . Amb victòria i sense . Sexe	GES	Anàlisi estadística



# *CAPÍTOL 6*

## *Resultats*

En aquest capítol es presenten els resultats obtinguts en la investigació pel que fa a la formació dels docents, sobre el programa de consciència emocional, i pel que fa a la formació dels alumnes en consciència emocional, en funció dels dominis d'acció motriu, de si existeix competició o no i de si existeix victòria o derrota.

Abans d'iniciar la descripció dels resultats obtinguts volem deixar constància que, per tal de ser fidels a les paraules dels docents, n'hem respectat les expressions i singularitats lingüístiques.

### **6.1. Formació del professorat en educació física emocional**

#### **6.1.1. Avaluació inicial i avaluació final de la consciència emocional**

Amb relació a la  $H_1$ :

*Després de l'aplicació d'un programa de consciència emocional, els docents mostren millores en aquesta competència.*

L'anàlisi de les dades obtingudes en el programa aplicat als docents per tal de valorar si havien assolit els objectius sobre consciència emocional es va realitzar utilitzant un qüestionari inicial i un qüestionari final amb sis preguntes de situacions diverses, en què els docents havien d'identificar l'emoció que sentirien en cadascuna de les situacions. Aquest qüestionari es detalla i

especifica en l'anterior capítol de la investigació, concretament en l'apartat d'instruments. Les respostes es van categoritzar segons els següents criteris:

- Categoria 1: si la resposta dels docents no era pertinent, si donaven respostes diferents del que se'ls preguntava. Per exemple, una resposta del tipus 1 seria respondre "Quina sort!" davant la qüestió "Què sentiries si et toqués la loteria?".
- Categoria 2: si la resposta que es donava no era una emoció, sinó més aviat una actitud o comportament. Per exemple, una resposta de la categoria 2 seria "Em sento cansat".
- Categoria 3: la resposta era correcta i responia una emoció correcta davant la situació plantejada, com per exemple "Sento alegria".

Per a l'anàlisi de les respostes dels deu docents implicats en la recerca es va seguir la llegenda següent:

#### *Llegenda*

D: docent

SI: situacions inicials (pretest)

SF: situacions finals (posttest)

1: categoria 1 (no responen a la pregunta de consciència emocional; resposta no pertinent)

2: categoria 2 (no és emoció)

3: categoria 3 (sí que identifica l'emoció)

En les **situacions inicials** es van donar:

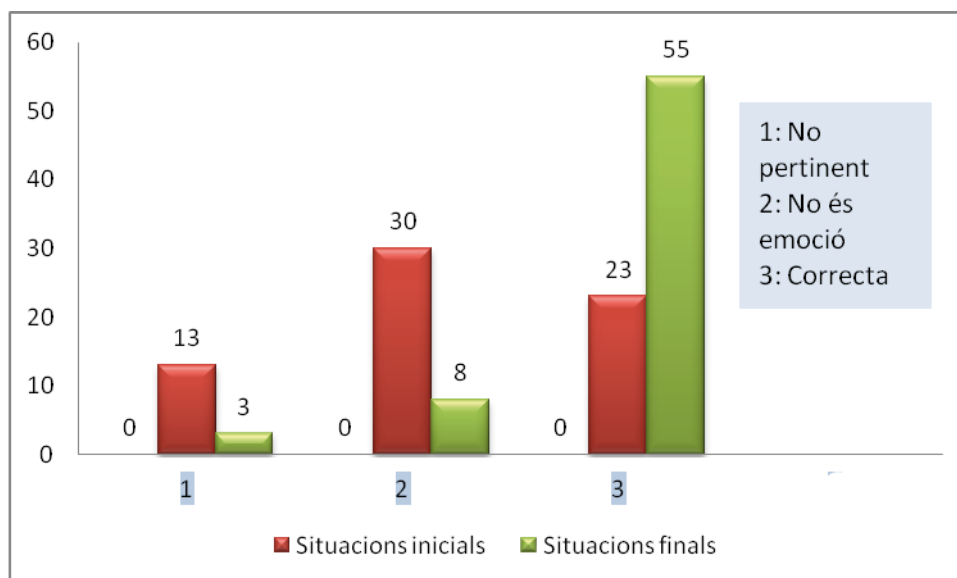
- 13 respostes incorrectes, en què no identificaven l'emoció (categoria 1).
- 30 respostes en què donaven una resposta, però no era emoció (categoria 2).
- 23 respostes correctes, en què sí que s'identificava l'emoció (categoria 3).

En les **situacions finals** es van donar:

- 3 respostes de la categoria 1
- 8 respostes de la categoria 2
- 55 respostes de la categoria 3

La següent taula ens mostra el nombre de respostes de cada tipus (1/2/3) en les situacions inicials i en les situacions finals.

*Taula 27. Nombre de respostes de cada tipus obtingudes en les situacions inicials i en les finals*



L'observació dels gràfics ens indica que, abans de la formació, en la **valoració inicial**, els docents, en un 45,45 % de les respostes, mostraven un desconeixement de les emocions, responien però no identificaven correctament l'emoció (2). Eren respostes que ens mostraven una actitud, un comportament, davant d'una emoció. Apareixien respostes del tipus:

Subjecte 1: "Em sentiria molt malament".

Subjecte 4: "Preocupat".

Subjecte 5: "Preocupada, intentaria parlar amb ell per interessar-me pel seu estat de salut i animar-lo, prestant la meva ajuda".

Subjecte 7: "Molt bé, cridaria!".

El 34,84 % de les respostes dels docents van ser correctes, ja que identificaven l'emoció que sentien (3). Per exemple, algunes de les respostes que es van donar eren:

Subjecte 3: "Feliç".

Subjecte 4: "Content".

Subjecte 8: "Sorprès".



I en un 19,69 % no responien a la pregunta de consciència emocional (1), sinó donaven respostes no pertinents, del tipus:

Subjecte 2: “Ho deixo per impossible”.

Subjecte 4: “Prefereixo no entrar en discussió”.

Subjecte 6: “No m’agrada viatjar amb avió i ho passaria malament, però suposo que faria un esforç per anar a conèixer Nova York”.

Subjecte 7: “Quina sort! Pot ser veritat, això?”.

En la **valoració final**, un cop realitzada la formació dels docents, es va observar un increment en les respostes de la categoria 3. Així en el 83,33 % de les respostes es va identificar correctament l’emoció. Es va donar, doncs, un clar aprenentatge a identificar emocions, així com també a diferenciar-les dels comportaments. El 12,12 % de les respostes van ésser de la categoria 2, i el 4,54 % de respostes, de la categoria 1, en les quals no responien o no identificaven l’emoció.

En conclusió, podríem dir que la formació dels docents es va assolir correctament i que es mostraven preparats per dur a terme el programa amb els alumnes. Per tant, la  $H_1$  quedava confirmada, perquè les dades ens indicaven que: Després de l’aplicació d’un programa de consciència emocional, els docents mostren millores en aquesta competència.

## **6.2. Formació de l’alumnat en educació física emocional**

### **6.2.1. Avaluació inicial i final de la consciència emocional**

Per a l’anàlisi de l’estadística es va seguir la llegenda següent:

#### *Llegenda*

Tip. Error: Error Típic

gl.: Graus de llibertat

sig.: Significació

M: Mitjana

DT: Desviació Típica

p: Nivell de probabilitat

Taula 28. Contrastos dels efectes del model. General

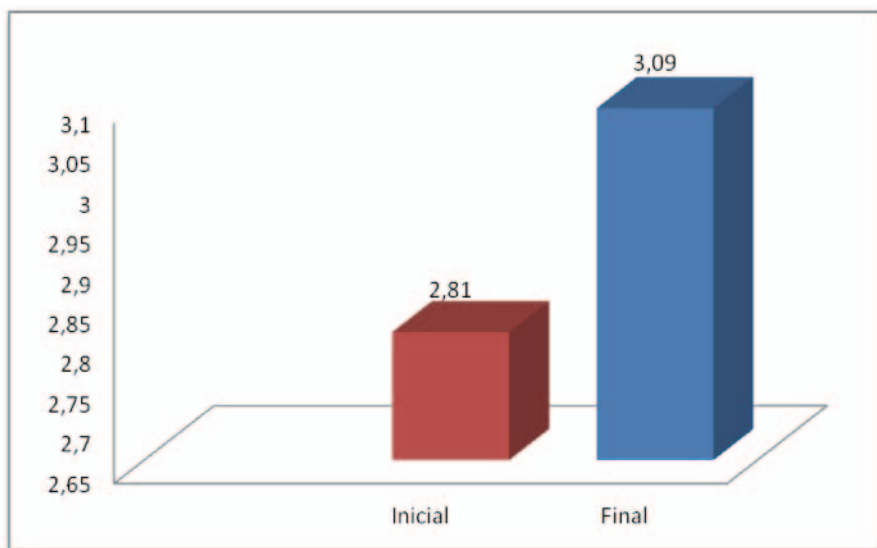
Origen	Tipus III		
	khi quadrat de Wald	gl.	sig.
(Intersecció)	4.557,711	1	< ,001
emo_3	413,664	2	< ,001
sexe	,687	1	,407
situació	38,510	1	< ,001
Curs	,113	1	,736
emo_3 * sexe	7,754	2	,021
emo_3 * situació	77,097	2	< ,001
emo_3 * Curs	1,206	2	,547
sexe * situació	1,408	1	,235
sexe * Curs	4,781	1	,029
situació * Curs	14,810	1	< ,001

Amb relació a la (H<sub>2</sub>):

*Després de l'aplicació d'un programa de consciència emocional, els alumnes de cycle superior d'educació primària mostren millores en aquesta competència.*

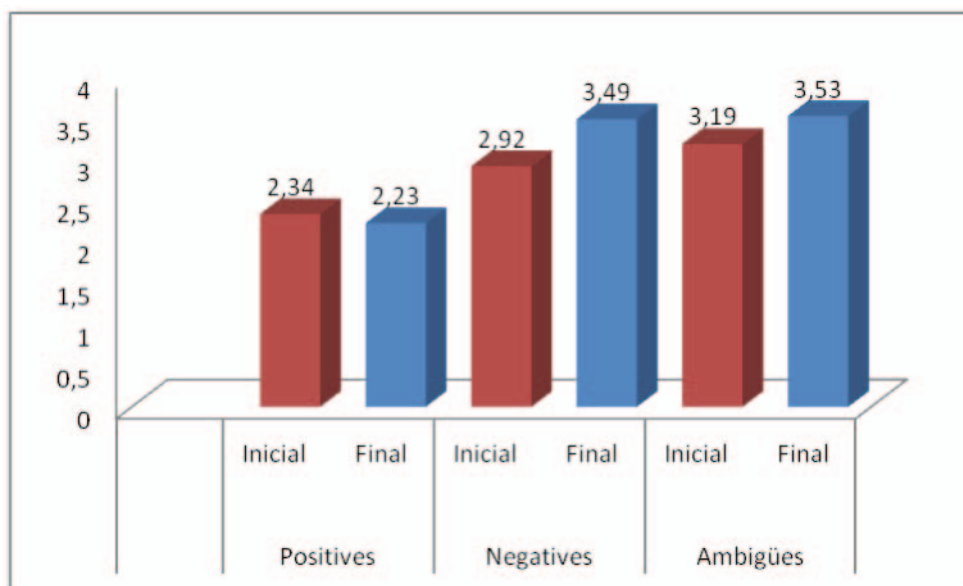
L'anàlisi de les **dades quantitatives** de les situacions inicials i situacions finals per valorar la millora en consciència emocional es va realitzar de forma diferent amb els alumnes, ja que la recollida de les dades també es va fer amb un instrument diferent. Tot i que l'activitat era la mateixa (respondre a com se sentirien en determinades situacions, per identificar-ne l'emoció), els alumnes van anotar les respostes en l'instrument de mesura de les emocions GES. Emprant equacions d'estimació generalitzades es va comparar la *intensitat* de les respostes globals en les situacions inicials i en les situacions finals (SI-SF). Es van observar diferències significatives ( $p < ,001$ ) a favor de la situació final ( $M = 3,09$ ;  $DT = ,053$ ) respecte a la situació inicial ( $M = 2,81$ ;  $DT = ,044$ ). Aquests resultats ens van indicar que els alumnes havien assolit la formació i que estaven preparats per a la intervenció de la investigació, fet que ens garantia l'obtenció de dades en la segona part de l'aplicació.

Taula 29. Situacions inicials i situacions finals dels alumnes



En funció dels tres **tipus d'emoció** es va observar que la mitjana, en les emocions negatives i en les ambigües, era més elevada en les situacions finals, i també es veieren diferències significatives entre els tres tipus d'emoció ( $p < ,001$ ). Aquest fet ens va indicar que els alumnes coneixien les emocions positives que mostrava la GES i que hi estaven més familiaritzats, i que les negatives i les ambigües eren emocions que no identificaven amb tanta facilitat.

Taula 30. Situacions inicials i situacions finals i tipus d'emocions



Taula 31. Comparacions per parells de les situacions inicials i de les finals i tipus d'emocions

(I) Tipus d'emoció	(J) Tipus d'emoció	Diferència de mitjanes (I-J)	Tip. error	gl.	sig.	Interval de confiança de Wald per a la diferència 95 %	
						Inferior	Superior
Positives	Negatives	-,92 <sup>a</sup>	,049	1	,001	-1,01	-,82
	Ambigües	-1,08 <sup>a</sup>	,064	1	,001	-1,20	-,95

No es van observar diferències significatives ( $p = ,407$ ) en la variable **sexe**: tant els nens com les nenes van donar respostes emocionals similars davant les diferents situacions de joc.

Tampoc no es van observar diferències significatives ( $p = ,736$ ) en la variable **curs**, ja que les respostes dels alumnes de cinquè i sisè curs d'educació primària van ser similars.

### **Anàlisi de la variable NS/NC**

Es va creure convenient comparar el nombre de respostes en blanc que hi havia en la situació inicial i en la situació final (SI-SF). Els resultats ens indicaven que hi havia menys respostes en blanc en la SF ( $p = ,001$ ).

En funció del tipus d'emocions es va veure que, respecte a les emocions positives (cat. ref.), les negatives tenien menys respostes NS/NC ( $p < ,001$ ), i les ambigües, més ( $p < ,001$ ). Tot i això, la interacció entre situació i tipus d'emoció mostrava que les emocions negatives i les ambigües eren les que disminuïen les respostes NS/NC en la SF. Aquest fet es justifica partint de la idea que els alumnes identifiquen amb més facilitat les emocions positives. El fet de jugar, moure's, participar... és per a ells motivador i els aporta benestar; no estan habituats a reflexionar sobre què senten i identificar emocions negatives i sobretot ambigües, la qual cosa els costa més.

Després de l'aplicació de la primera part de la unitat didàctica de consciència emocional, es va donar un clar aprenentatge i van mostrar molta més consciència en totes les emocions.

Les **dades qualitatives** obtingudes del **diari dels docents** van evidenciar les repercussions del programa en els alumnes.

Amb relació a la categoria dels **alumnes**, vam destacar dos indicadors que feien referència als aspectes positius i als aspectes negatius que els docents van anar anotant en els seus diaris.

En l'indicador d'**aspectes positius** citem, a tall d'exemple, algunes anotacions dels docents que ens aporten evidències clares:

Subjecte 2: “[...] Quan els he preguntat com es sentien després de les activitats, molts alumnes incorporaven emocions que havíem treballat en les sessions anteriors [...]”.

Subjecte 4: “[...] Un alumne comenta: —A mi, senyoreta, m'agrada molt parlar d'emocions, però a vegades em costa [...]”.

Subjecte 7: “[...] Penso que els alumnes s'han conegut molt més fent aquest treball i això els és positiu [...]”.

En l'indicador d'**aspectes negatius** algunes anotacions fan referència a:

Subjecte 1: “[...] poca motivació dels nois a realitzar activitats d'expressió corporal [...]”.

Subjecte 2: “[...] els costa molt perdre, no ho accepten [...]”.

Subjecte 3: “[...] no saben jugar sols, sense cap directriu del mestre [...]”

Als diaris dels docents es van constatar anotacions que ens indicaven que els alumnes havien adquirit un coneixement sobre consciència emocional, alhora que també hi havia anotacions que ens feien adonar de la importància d'aquest treball i de la necessitat d'un treball continu, donat que es notaven mancances, tot i els progressos.

Els docents comentaven la necessitat i la utilitat d'incloure el treball de reflexió al llarg de tot el curs, en totes les seves sessions, sobretot en la part final, i aconseguir així un hàbit de consciència emocional i aprenentatge en l'àmbit emocional, més que no pas una unitat didàctica puntual.

En la categoria dels **alumnes**, en l'anàlisi del **grup de discussió**, es van trobar evidències clares sobre aspectes positius, aprenentatges i millores que els havia aportat el programa, així com també alguns aspectes negatius a tenir en compte.

Quant als **aspectes positius**, els docents van afirmar que:

Subjecte 1: “[...] El programa ha estat molt positiu per als alumnes, s’ho han passat molt bé [...]”

Subjecte 3: “[...] Han anat descobrint noves emocions i això ha estat positiu [...]”

Subjecte 5: “[...] Ha estat una canya!!! Han conegut moltes emocions, els nens s’han conegut més entre ells, s’han soltat, nens molt tímids s’han posat a plorar, s’han contat coses, els ha ajudat molt [...]”

Quant als **aspectes que caldria millorar**, és a dir, aquelles dificultats que els docents van detectar en els alumnes, es destaquen:

Subjecte 3: “[...] no estan habituats a reflexionar, a realitzar activitats per conèixer-se, i els costa fer reflexions més profundes [...]”.

Subjecte 5: “[...] de sentiments n’hi ha molts i només coneixien els més elementals [...]”.

Subjecte 6: “[...] es pensaven que les emocions només es veien a la cara [...]”.

Quant a l’educació emocional pròpiament dita, els docents van veure tant les mancances dels alumnes com les seves pròpies. El fet d’aplicar el programa no solament havia servit als alumnes, sinó també a ells, com a mestres i com a persones. Tant en el diari personal com en el grup de discussió, hi vam trobar comentaris que confirmaven que els havien sorprès moltes coses i que havien après molt sobre les emocions. Era com si se’ls hagués obert una nova finestra, plena de nous recursos i possibilitats, que els beneficiava tant a ells, com a docents, com també als alumnes, i que els havia proporcionat aprenentatges nous, necessaris i molt útils.

En conclusió, podem dir que la H<sub>2</sub> es confirmava, ja que: Després de l'aplicació d'un programa de consciència emocional, els alumnes de cicle superior d'educació primària mostren millores en aquesta competència.

### 6.2.2. Consciència emocional i dominis d'acció motriu

*Taula 32. General consciència emocional i dominis.  
Contrastos dels efectes del model*

Origen	Tipus III		
	Khi quadrat de Wald	gl.	sig.
(Intersecció)	2.155,636	1	< ,001
domini	18,038	3	< ,001
emo_3	1.565,730	2	< ,001
Curs	6,290	1	,012
sexe	,017	1	,895
result_3	231,990	2	< ,001
domini * emo_3	20,084	6	,003
domini * Curs	5,315	3	,150
domini * sexe	1,372	3	,712
domini * result_3	44,598	6	< ,001
emo_3 * Curs	9,036	2	,011
emo_3 * sexe	11,306	2	,004
emo_3 * result_3	850,530	4	< ,001
Curs * sexe	3,567	1	,059
Curs * result_3	2,062	2	,357
sexe * result_3	6,113	2	,047

A continuació es presenten els resultats obtinguts en relació amb la hipòtesi 3 (H<sub>3</sub>):

*Cada domini d'acció motriu genera un determinat tipus d'emocions en l'alumnat de cicle superior d'educació primària.*

Subhipòtesi 3.1 (SH<sub>3.1</sub>):

*Cada domini d'acció motriu genera un determinat tipus d'emocions, en funció de si existeix victòria o no-victòria en els jocs, en els alumnes de cicle superior de primària.*

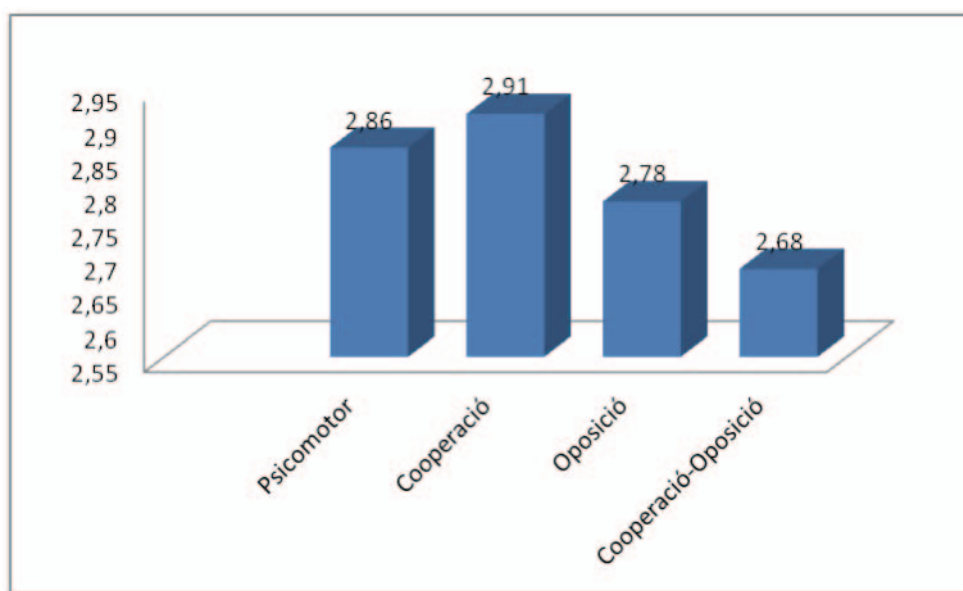
Subhipòtesi 3.2 (SH<sub>3.2</sub>):

*Cada domini d'acció motriu genera un determinat tipus d'emocions, independentment del curs i el sexe, en els alumnes de cicle superior de primària.*

- **Domini d'acció motriu**

Els jocs cooperatius van enregistrar valors més alts significativament ( $M = 2,91$ ) que els jocs d'oposició ( $M = 2,78$ ,  $p = ,009$ ). També van enregistrar valors significativament superiors que els dels jocs de cooperació-oposició ( $M = 2,68$ ;  $p < ,001$ ). No es van trobar diferències significatives ( $p = ,414$ ) entre els jocs psicomotors i els jocs de cooperació.

*Taula 33. Intensitat de les emocions i dominis d'acció motriu*





Taula 34. Comparacions per parells en la intensitat de les emocions i els dominis d'acció motriu

(I) Domini	(J)_Domini	Diferència de mitjanes (I-J)	Tip. error	gl.	sig.	Interval de confiança de Wald per a la diferència 95 %	
						Inferior	Superior
Cooperació	Psicomotor	,05	,058	1	,414	-,07	,16
	Oposició	,13 <sup>a</sup>	,051	1	,009	,03	,23
	Cooperació–oposició	,23 <sup>a</sup>	,055	1	< ,001	,12	,34

#### - Tipus d'emoció

Es van trobar diferències significatives entre els tres tipus d'emocions ( $p < ,001$ ). Les emocions positives van obtenir els valors més intensos ( $M = 4,5$ ;  $DT = ,85$ ), les emocions negatives van activar valors significativament més baixos ( $M = 1,38$ ;  $DT = ,46$ ) i les emocions ambigües van enregistrar valors significativament més baixos que les emocions positives ( $M = 2,48$ ;  $DT = ,87$ ;  $p < ,001$ ).

#### - Curs

Es van observar diferències significatives entre els alumnes dels dos cursos d'educació primària. Els alumnes de sisè obtingueren resultats significativament superiors ( $M = 2,99$ ;  $DT = ,104$ ) que els alumnes de 5è ( $M = 2,62$ ;  $DT = ,085$ ;  $p = ,012$ ).

#### - Sexe

No es van observar diferències significatives entre el sexe masculí i el sexe femení ( $p = ,895$ ).

#### - Guanyar / Perdre / No-competició

Es va observar que no competir va enregistrar valors significativament inferiors ( $M = 2,67$ ) respecte a guanyar ( $M = 3,22$ ;  $p < ,001$ ). També va enregistrar valors significativament inferiors que perdre ( $M = 2,52$ ;  $p < ,001$ ).

Taula 35. Comparacions per parells en el resultat

(I) Resultat	(J) Resultat	Diferència de mitjanes (I-J)	Tip. error	gl.	sig.	Interval de confiança de Wald per a la diferència 95 %	
						Inferior	Superior
No-competició	Guanyar	-,55 <sup>a</sup>	,037	1	< ,001	-,62	-,48
	Perdre	,15 <sup>a</sup>	,039	1	< ,001	,08	,23

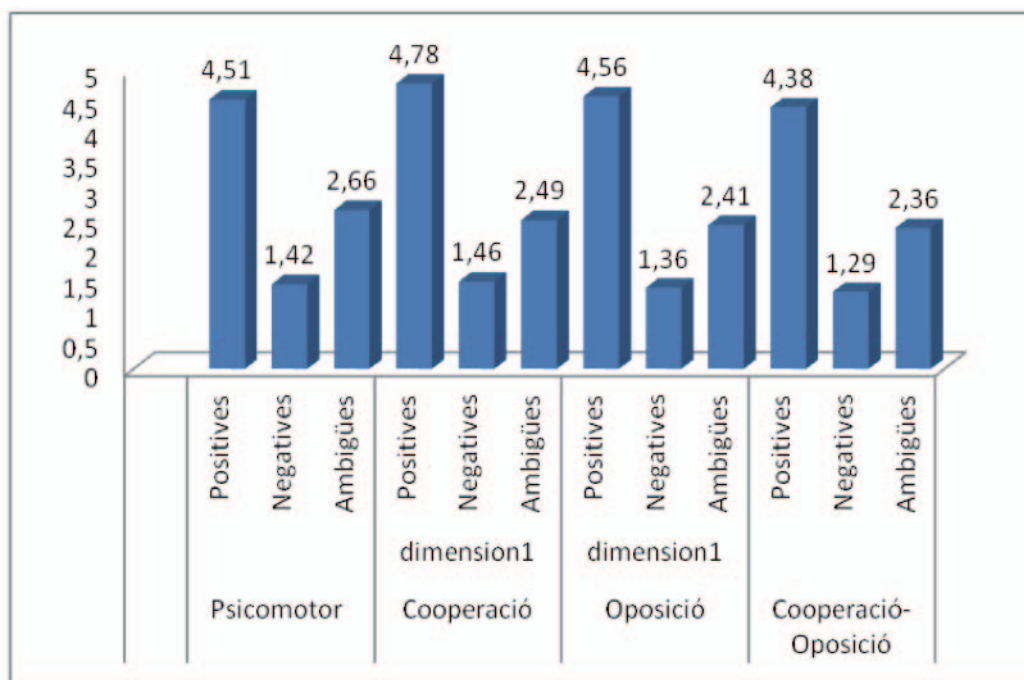
#### - Domini d'acció motriu i emoció

La interacció entre el domini d'acció motriu i emoció va ser significativa ( $p < ,001$ ). Es van observar comportaments diferents dels identificats en l'anàlisi dels factors en general. Els resultats de les emocions positives en els jocs psicomotors no van ser significativament diferents ( $p = ,643$ ) dels de les emocions positives del domini d'oposició. Tampoc no van ser significativament diferents ( $p = ,267$ ) respecte a les emocions positives del domini cooperació-oposició.

Els resultats de les emocions negatives en els jocs psicomotors no van ser significativament diferents ( $p = ,329$ ) dels de les emocions positives del domini d'oposició.

Els resultats de les emocions positives en els jocs cooperatius van ser significativament superiors ( $M = 4,78$ ) als enregistrats en els jocs psicomotors ( $M = 4,51$ ;  $p = ,013$ ) en les emocions positives del domini d'oposició. Tampoc no van ser significativament diferents ( $p = ,267$ ) respecte a les emocions positives del domini cooperació-oposició.

Taula 36. Emocions i dominis



Taula 37. Estimacions en emocions i dominis

Domini	Tipus d'emoció	Mitjana	Tip. error	Interval de confiança de Wald 95 %	
				Inferior	Superior
Cooperació	Positives	4,78	,105	4,57	4,98
	Negatives	1,46	,056	1,35	1,57
	Ambigües	2,49	,097	2,30	2,68

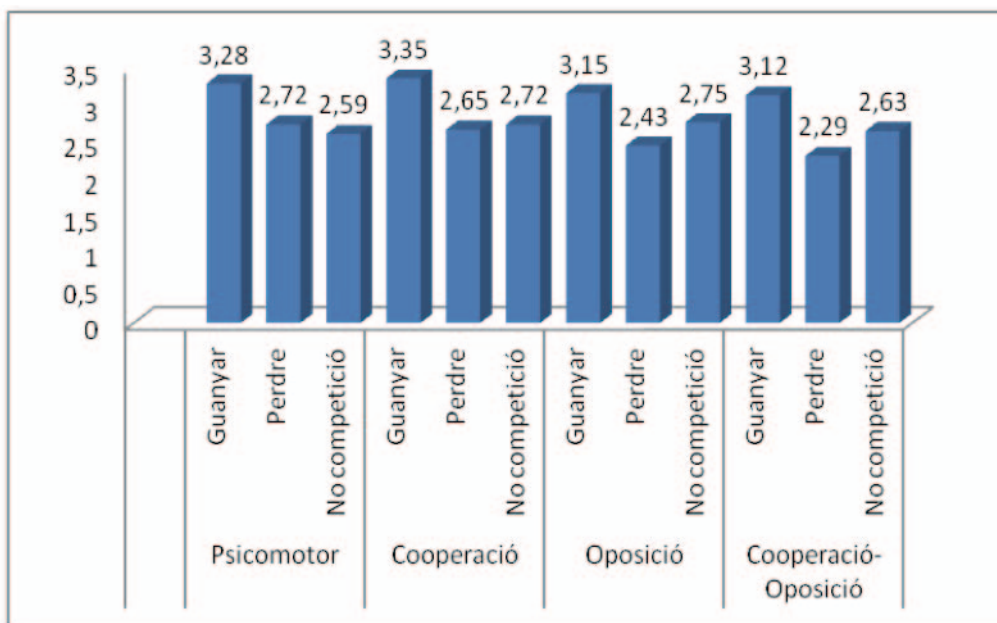
**- Domini i resultat (guanyar / perdre / no-competició)**

La interacció entre el domini d'acció motriu i el resultat va ser significativa ( $p < ,001$ ). Es van observar comportaments diferents dels identificats en l'anàlisi dels factors en general. Els valors en guanyar no van ser significativament diferents en comparar els jocs psicòmotors amb els jocs d'oposició ( $p = ,065$ ). Els valors en perdre no van ser significativament diferents en comparar els jocs psicòmotors amb els jocs de cooperació ( $p = ,524$ ). En els jocs sense competició els valors dels jocs psicòmotors no van ser significativament diferents dels jocs de cooperació–oposició ( $p = ,069$ ). En aquest tipus de jocs sense competició els valors dels jocs de cooperació–oposició no van ser significativament diferents dels dels jocs de cooperació ( $p = ,166$ ).

Taula 38. Estimacions en la interacció entre domini i resultat

Domini	Resultat	Mitjana	Tip. error	Interval de confiança de Wald 95 %	
				Inferior	Superior
Psicomotor	Guanyar	3,28	,080	3,12	3,44
	Perdre	2,72	,099	2,52	2,91
	No-competició	2,59	,065	2,47	2,72
Cooperació	Guanyar	3,35	,080	3,20	3,51
	Perdre	2,65	,081	2,50	2,81
	No-competició	2,72	,071	2,58	2,86
Oposició	Guanyar	3,15	,080	2,99	3,31
	Perdre	2,43	,082	2,27	2,59
	No-competició	2,75	,073	2,61	2,90
Cooperació–oposició	Guanyar	3,12	,082	2,96	3,28
	Perdre	2,29	,087	2,12	2,46
	No-competició	2,63	,077	2,48	2,78

Taula 39. Domini i resultat



- Tipus d'emoció i resultat (guanyar / perdre / no-competició)

La interacció entre el tipus d'emoció i el resultat va ser significativa ( $p < ,001$ ). Els alumnes van enregistrar valors d'emocions positives significativament superiors en guanyar ( $M = 5,98$ ) que en perdre ( $M = 2,98$ ;  $p < ,001$ ). Guanyar

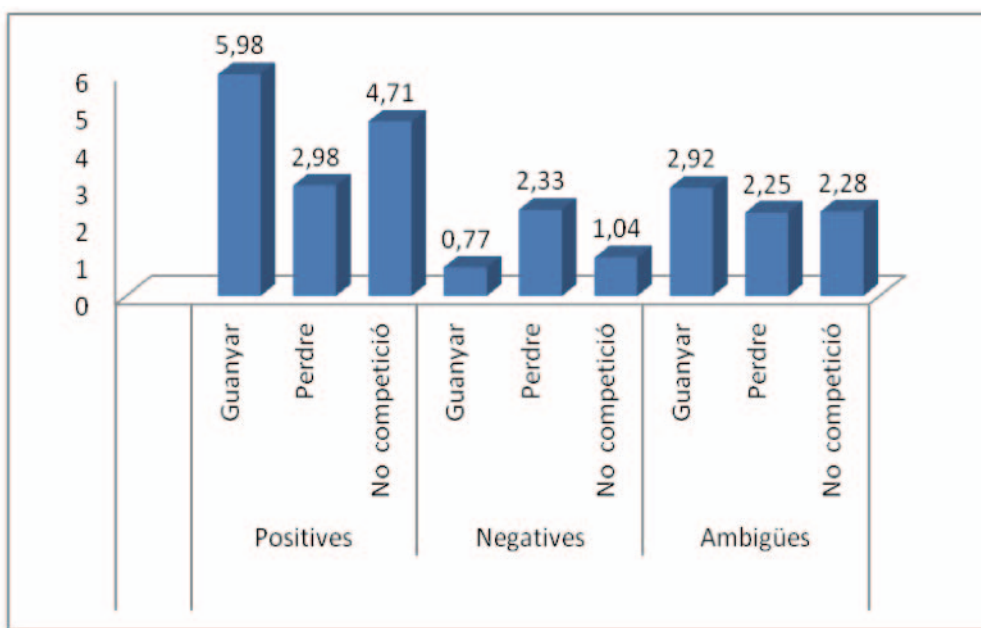
també va enregistrar valors d'emocions positives significativament superiors ( $M = 5,98$ ) que els aconseguits en no competir ( $M = 4,71$ ;  $p < ,001$ ).

Els alumnes van enregistrar valors d'emocions negatives significativament superiors en perdre ( $M = 2,33$ ) que en guanyar ( $M = 0,77$ ;  $p < ,001$ ). Perdre també va enregistrar valors d'emocions positives significativament superiors ( $M = 2,33$ ) que els aconseguits en no competir ( $M = 1,04$ ;  $p < ,001$ ).

Taula 40. Estimacions en la interacció entre tipus d'emoció i resultat

Tipus d'emoció	Resultat	Mitjana	Tip. error	Interval de confiança de Wald 95 %	
				Inferior	Superior
Negatives	Guanyar	,77	,044	,69	,86
	Perdre	2,33	,073	2,19	2,47
	No-competició	1,04	,048	,95	1,14

Taula 41. Tipus d'emoció i resultat



### 6.2.3. Consciència emocional i competició / no-competició

La intensitat de les emocions va originar diferències significatives ( $p < ,001$ ) en comparar els jocs amb presència de competició o amb absència. La intensitat va ser significativament més elevada en els jocs amb presència de competició ( $M = 2,86$ ), davant de la no-competició ( $M = 2,66$ ;  $p < ,001$ ).

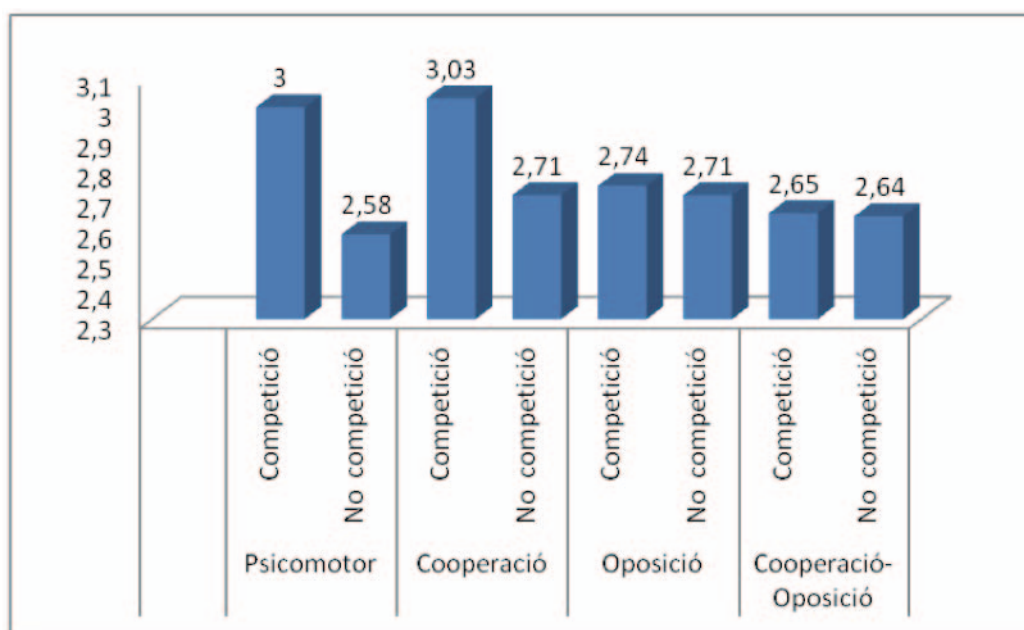
Taula 42. Comparacions per parells en competició / no-competició

(I) Resultat 2	(J) Resultat 2	Diferència de mitjanes (I-J)	Tip. error	gl.	sig.	Interval de confiança de Wald per a la diferència 95 %	
						Inferior	Superior
Competició	No-competició	,19 <sup>a</sup>	,026	1	< ,001	,14	,25
No-competició	Competició	-,19 <sup>a</sup>	,026	1	< ,001	-,25	-,14

#### - Domini i competició / no-competició

Les diferències foren significatives en la interacció domini i presència de competició o absència ( $p < ,001$ ). Amb presència de competició els valors foren significativament més elevats en el domini psicomotor ( $M = 3,00$ ), davant del domini de la cooperació–oposició ( $M = 2,65$ ;  $p < ,001$ ). El domini psicomotor amb presència de competició ( $M = 3,00$ ) també va enregistrar valors significativament més elevats que el domini d'oposició ( $M = 2,74$ ;  $p < ,001$ ).

Taula 43. Dominis i competició / no-competició



Taula 44. Comparacions per parells en la interacció entre dominis i competició / no-competició

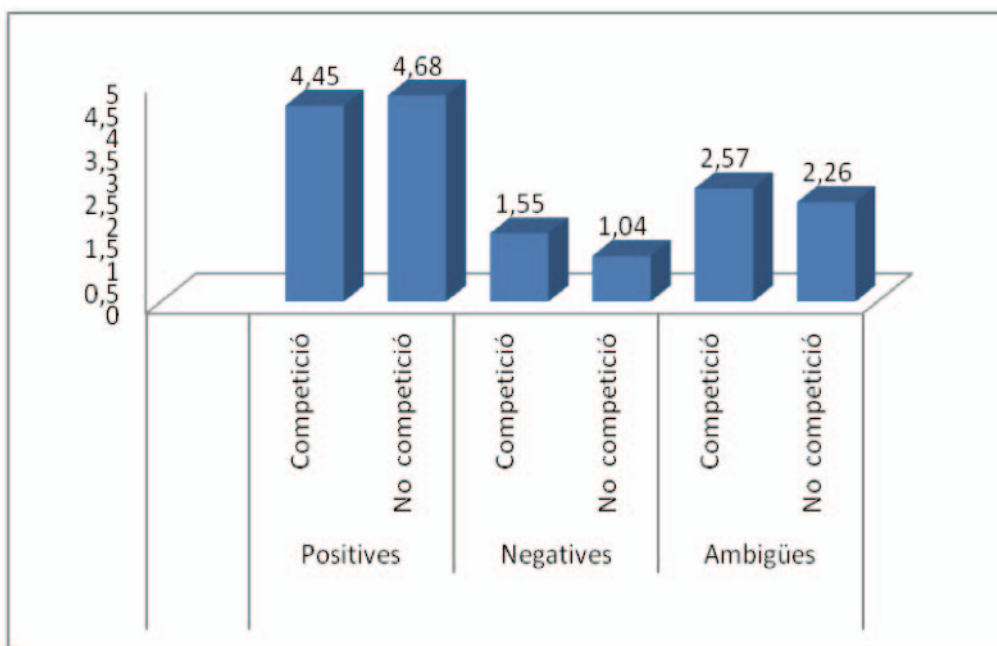
(I) domini*result_2	(J) domini*result_2	Diferència de mitjanes (I-J)	Tip. error	gl.	sig.	Interval de confiança de Wald per a la diferència 95 %	
						Inferior	Superior
[domini=psic]* [result_2=competició]	[domini=psic]*[result_2=no comp]	,42 <sup>a</sup>	,050	1	<,001	,32	,52
	[domini=coop]*[result_2=comp]	-,03	,062	1	,655	-,15	,09
	[domini=coop]*[result_2=no comp]	,28 <sup>a</sup>	,066	1	<,001	,15	,41
	[domini=opos]*[result_2=comp]	,25 <sup>a</sup>	,066	1	<,001	,12	,38
	[domini=opos]*[result_2=no comp]	,29 <sup>a</sup>	,073	1	<,001	,14	,43
	[domini=c- o]*[result_2=comp]	,34 <sup>a</sup>	,072	1	<,001	,20	,48
	[domini=c-o]*[result_2=no comp]	,36 <sup>a</sup>	,075	1	<,001	,21	,51

- Tipus d'emoció i competició / no-competició

Les diferències foren significatives en comparar els tipus d'emocions i la presència de competició o no ( $p < ,001$ ). La intensitat més alta es va observar sempre en les emocions positives, tant si hi havia competició com si no.

Amb presència de competició les emocions positives van enregistrar valors significativament més elevats ( $M = 4,45$ ) que les emocions negatives ( $M = 1,55$ ;  $p < ,001$ ). Les emocions negatives, tot i que van obtenir els valors més baixos, es van activar amb major intensitat en els jocs amb presència de competició ( $M = 1,55$ ).

Taula 45. Tipus d'emoció i competició / no-competició



Taula 46. Comparacions per parells en la interacció entre tipus d'emoció i competició / no-competició

(I) emo_3*result_2	(J) emo_3*result_2	Diferència de mitjanes (I-J)	Tip. error	gl.	sig.	Interval de confiança de Wald per a la diferència 95 %	
						Inferior	Superior
[emo_3=posit]* [result_2=comp]	[emo_3=posit]*[result_2=no comp]	-,24 <sup>a</sup>	,062	1	< ,001	-,36	-,11
	[emo_3=negat]*[result_2=comp]	2,90 <sup>a</sup>	,104	1	< ,001	2,70	3,10
	[emo_3=negat]*[result_2=no comp]	3,41 <sup>a</sup>	,095	1	< ,001	3,22	3,59
	[emo_3=ambig]*[result_2=comp]	1,88 <sup>a</sup>	,088	1	< ,001	1,71	2,05
	[emo_3=ambig]*[result_2=negat]	2,19 <sup>a</sup>	,090	1	< ,001	2,02	2,37



### 6.2.4. Consciència emocional i guanyar/perdre

A continuació es mostren les dades obtingudes en relació amb la subhipòtesi 3.1 (SH<sub>3.1</sub>):

*Cada domini d'acció motriu genera un determinat tipus d'emocions, en funció de si existeix victòria o no-victòria en els jocs, en els alumnes de cicle superior de primària.*

Es van observar diferències significatives ( $p < ,001$ ) tenint en compte la variable guanyar i perdre. La intensitat va ser més elevada quan els alumnes van guanyar ( $M = 3,20$ ) que quan van perdre ( $M = 2,55$ ).

Taula 47. Comparacions per parells en el fet de guanyar i perdre

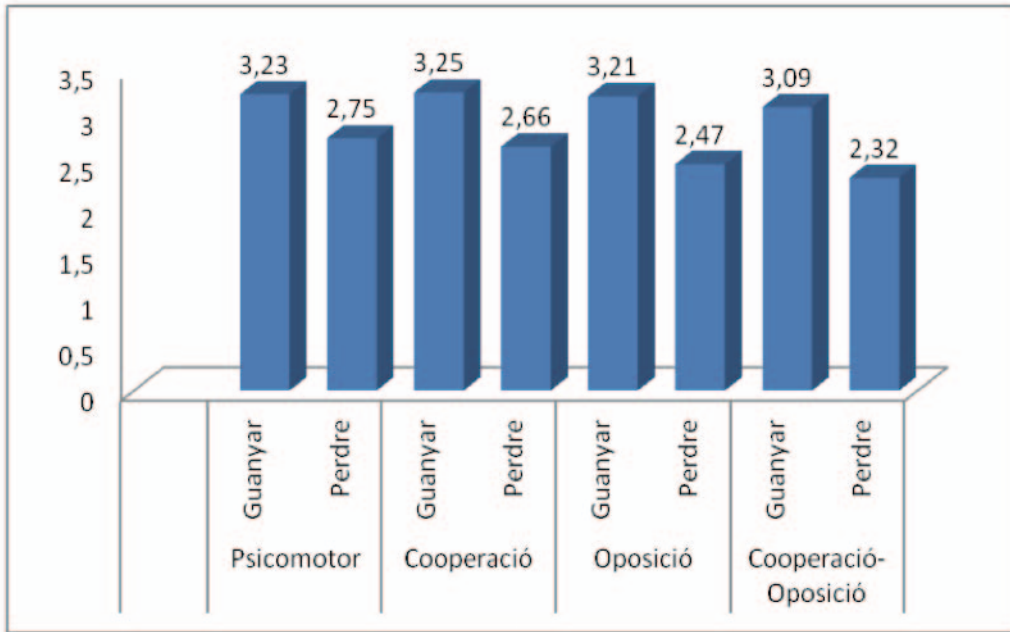
(I) Resultat	(J) Resultat	Diferència de mitjanes (I-J)	Tip. error	gl.	sig.	Interval de confiança de Wald per a la diferència 95 %	
						Inferior	Superior
Guanyar	Perdre	,64 <sup>a</sup>	,059	1	< ,001	,53	,76
Perdre	Guanyar	-,64 <sup>a</sup>	,059	1	< ,001	-,76	-,53

#### - Domini i guanyar/perdre

Les diferències foren significatives ( $p < ,001$ ) en comparar el domini i la variable guanyar/perdre. En guanyar, el domini de la cooperació va enregistrar valors significativament més elevats ( $M = 3,25$ ) que el domini de la cooperació-oposició ( $M = 3,09$ ;  $p < ,001$ ). També van ser significativament més elevats que els del domini d'oposició ( $M = 3,21$ ;  $p < ,001$ ).

En perdre, el domini psicomotor va enregistrar valors significativament més elevats ( $M = 2,75$ ) que el domini de cooperació-oposició ( $M = 2,32$ ;  $p < ,001$ ).

Taula 48. Domini i guanyar/perdre



Taula 49. Comparacions per parells en la interacció entre domini i guanyar/perdre

(I) domini*result_3	(J) domini*result_3	Diferència de mitjanes (I-J)	Tip. error	gl	sig.	Interval de confiança de Wald per a la diferència 95 %	
						Inferior	Superior
[domini=c-o] *[result_3=perdre]	[domini=psic]*[result_3=guanyar]	-,90 <sup>a</sup>	,097	1	< ,001	-1,09	-,71
	[domini=psic]*[result_3=perdre]	-,42 <sup>a</sup>	,109	1	< ,001	-,63	-,21
	[domini=coop]*[result_3=guanyar]	-,93 <sup>a</sup>	,095	1	< ,001	-1,12	-,74
	[domini=coop]*[result_3=perdre]	-,34 <sup>a</sup>	,086	1	< ,001	-,51	-,17
	[domini=opos]*[result_3=guanyar]	-,89 <sup>a</sup>	,094	1	< ,001	-1,07	-,71
	[domini=opos]*[result_3=perdre]	-,15 <sup>a</sup>	,075	1	< ,001	-,30	,00
	[domini=c-o]*[result_3=guanyar]	-,76 <sup>a</sup>	,082	1	< ,001	-,93	-,60

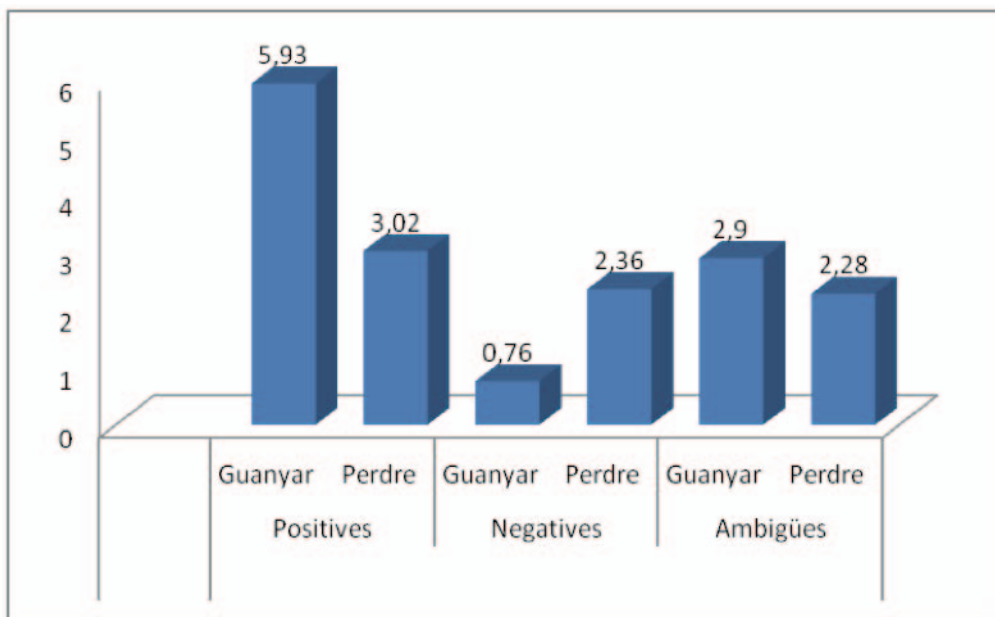
- Tipus d'emoció i guanyar/perdre

En la interacció entre el tipus d'emoció i la variable guanyar/perdre, s'hi va observar que les emocions positives sempre mostraven la intensitat més elevada, tant si hi havia victòria (M = 5,93) com si hi havia derrota (M = 3,02), davant de les emocions negatives i les emocions ambigües.

La intensitat més alta, en qualsevol dels casos, es donà en les emocions positives quan hi havia victòria ( $M = 5,93$ ).

Tot i que les emocions negatives mostraven una intensitat més baixa que les positives, cal dir que aquesta intensitat en les emocions negatives va ser significativament més elevada quan els alumnes van perdre ( $M = 2,36$ ) que quan van guanyar ( $M = 0,76$ ;  $p < ,001$ ).

Taula 50. Tipus d'emoció i guanyar/perdre



En guanyar, les emocions positives van enregistrar valors significativament més elevats ( $M = 5,93$ ) que les emocions negatives ( $M = 0,76$ ;  $p < ,001$ ). També van ser significativament més elevats que en les emocions ambigües ( $M = 2,9$ ;  $p < ,001$ ).

Taula 51. Comparacions per parells en la interacció entre tipus d'emoció i guanyar/perdre

(I) emo_3*result_3	(J) emo_3*result_3	Diferència de mitjanes (I-J)	Tip. error	gl.	sig.	Interval de confiança de Wald per a la diferència 95 %	
						Inferior	Superior
[emo_3=positives]* [result_3=guanyar]	[emo_3=posit]*[result_3=perdre]	2,92 <sup>a</sup>	,123	1	<,001	2,68	3,16
	[emo_3=negat]*[result_3=guanyar]	5,18 <sup>a</sup>	,117	1	<,001	4,95	5,41
	[emo_3=negat]*[result_3=perdre]	3,58 <sup>a</sup>	,119	1	<,001	3,34	3,81
	[emo_3=ambig]*[result_3=guanyar]	3,04 <sup>a</sup>	,120	1	<,001	2,80	3,27
	[emo_3=ambig]*[result_3=perdre]	3,66 <sup>a</sup>	,120	1	<,001	3,42	3,89
[emo_3=positives]* [result_3=perdre]	[emo_3=posit]*[result_3=guanyar]	-2,92 <sup>a</sup>	,123	1	<,001	-3,16	-2,68
	[emo_3=negat]*[result_3=guanyar]	2,26 <sup>a</sup>	,099	1	<,001	2,07	2,45
	[emo_3=negat]*[result_3=perdre]	,66 <sup>a</sup>	,120	1	<,001	,42	,89
	[emo_3=ambig]*[result_3=guanyar]	,12	,117	1	,305	-,11	,35
	[emo_3=ambig]*[result_3=perdre]	,74 <sup>a</sup>	,092	1	<,001	,56	,92

En els diaris dels docents i en el grup de discussió vam trobar **dades qualitatives** referides a aquest apartat que anaven en la mateixa línia; així, un cop categoritzades i analitzades les dades dels dos instruments, vam poder aportar-hi algunes conclusions.

En el **diari dels docents**, en la categoria de **docents** es van diferenciar tres indicadors, i el que feia referència a **aspectes metodològics** fou el que ens va donar informació vàlida per a la hipòtesi en qüestió. Concretament, els docents, amb relació a aquest aspecte, van anotar i destacar:

Subjecte 1: “[...] Després de tantes sessions sobre emocions, volen activitats més dinàmiques, no estan acostumats a fer expressió corporal i menys a expressar com es senten [...]”.

Subjecte 2: “[...] Fan poques activitats d’expressió corporal, no en saben [...]”.

Subjecte 3: “[...] Els costa treballar amb equip, sempre acaben enfadats [...]”.

En l'indicador de **consciència emocional i dominis d'acció motriu**, els docents van indicar:

Subjecte 5: “[...] En general, tots els jocs han estat motivadors, però el fet de cooperar és el que més els ha agradat [...]”.

Subjecte 6: “[...] Es veu molt clar com canvien les seves reaccions davant el tipus de joc, sobretot si hi ha o no competició [...]..”

Subjecte 7: “[...] Hem après a jugar amb grup, els jocs de cooperació són molt divertits i fa que no s'enfadin tant [...]”.

En el **grup de discussió** vam anotar també un indicador sobre qüestions relacionades amb el tema de la **consciència emocional i els dominis d'acció motriu**. Aquest indicador ens va donar informació com:

Subjecte 1: “[...] tinc claríssim que els jocs de cooperació són els que produeixen emocions més agradables als alumnes [...]”.

Subjecte 2: “[...] em va impactar molt el joc de les cadires cooperatives, veure com s'ajudaven entre ells, com buscaven diferents estratègies i com marxaven contents, molt contents, tot el grup, ningú no s'enfadava... no com quan fas jocs d'oposició, que sempre s'enfaden [...]”.

Subjecte 4: “[...] penso que s'ha de fer de tot, però seria útil programar en funció de les característiques del grup, fer menys jocs d'oposició i més cooperació [...]”.

Subjecte 5: “[...] no s'han de treure jocs per evitar conflictes, sinó escollir-los correctament, a consciència, i reconduir-los [...]”.

Subjecte 6: “[...] els de cinquè és un grup difícil, són superagressius, un grup complicat i crec que ha anat molt bé aquest treball [...]”.

L'indicador que feia referència a **qüestions metodològiques**, dins la categoria dels **docents**, va permetre que ens adonéssim d'aspectes tan interessants com:

Subjecte 3: “[...] els tinc malacostumats, als alumnes, ja que no els faig escriure mai a les classes d'educació física i menys reflexionar sobre el que senten [...]”.

Subjecte 3: “[...] els meus només volen saltar i córrer, quan fem expressió corporal sempre em diuen que això no és gimnàstica [...]”.

Subjecte 6: “[...] Jo pensava que eren més conscients de les emocions, trobo que és un tema que el donem per sabut i que [...] si el treballéssim més ajudaria molt [...]”.

Amb totes les dades obtingudes podem concloure que les hipòtesis es confirmaven, doncs:

Hipòtesi 3 (H<sub>3</sub>):

*Cada domini d'acció motriu genera un determinat tipus d'emocions en l'alumnat de cycle superior d'educació primària.*

Subhipòtesi 3.1 (SH<sub>3.1</sub>):

*Cada domini d'acció motriu genera un determinat tipus d'emocions, en funció de si existeix victòria o no-victòria en els jocs, en els alumnes de cycle superior de primària.*

Subhipòtesi 3.2 (SH<sub>3.2</sub>):

*Cada domini d'acció motriu genera un determinat tipus d'emocions, independentment del curs i el sexe, en els alumnes de cycle superior de primària.*

## **6.3. Avaluació del programa**

### **6.3.1. Dades quantitatives**

Per tal d'avaluar el programa “Jocs i emocions” vam utilitzar també les dades quantitatives obtingudes del qüestionari de valoració de l'activitat formativa realitzada als docents, ja que ens donava puntuacions molt clares que mostraven la satisfacció dels docents vers el programa.

Els resultats obtinguts en cadascun dels indicadors els podem veure en la taula següent:

Taula 52. Qüestionari de valoració de l'activitat formativa del programa "Jocs i emocions" per als docents

<b>Indicadors</b>	<b>Puntuació mitjana</b>
• Grau d'assoliment dels objectius.	3,3
• Els objectius responen a les vostres necessitats formatives?	3,1
• Els continguts s'adapten als objectius?	3,5
• Considereu que les estratègies metodològiques emprades són adequades?	3,3
• Considereu que el material de suport utilitzat ha estat adequat?	3,8
• Com valoreu el domini dels continguts per part de la persona formadora?	3,8
• Com valoreu la capacitat de comunicació de la persona formadora?	3,8
• La informació rebuda prèviament sobre l'activitat formativa ha estat suficient?	3,3
• Considereu adequats els horaris?	3,1
• Considereu adequat el calendari?	3
• Considereu adequat el lloc?	3,5
• L'ambient de treball us ha resultat satisfactori?	3,4
• Aplicareu els aprenentatges adquirits?	3
• La formació servirà per a millorar la vostra pràctica educativa?	3
• Valoreu globalment l'activitat.	3,4
• Altres observacions o comentaris que vulgueu realitzar...	Cap

El fet que no hi hagi cap indicador amb una puntuació mitjana menor de tres ens permet valorar com a positiu el conjunt de l'activitat formativa. En la taula hi observem puntuacions molt altes a l'hora de valorar els materials que es van facilitar als docents, és a dir, la unitat didàctica "Jocs i emocions", i també tot el material necessari per aplicar-la posteriorment amb els alumnes, com música,

màscares, globus, etc., la qual cosa els facilitava al màxim la tasca i minimitzava les dificultats amb què es podien trobar en el moment de l'aplicació.

Es van valorar també molt positivament el grau d'assoliment dels objectius i l'adequació de continguts, així com les estratègies metodològiques emprades i el domini dels continguts de la persona formadora. Tots aquests aspectes ens van aportar informació suficient perquè el programa quedés valorat amb molt bona nota i van corroborar les dades qualitatives obtingudes en els diaris dels docents i el grup de discussió.

### 6.3.2. Dades qualitatives

Quant a les dades qualitatives, amb relació al programa “Jocs i emocions”, obtingudes de l'anàlisi dels diaris dels docents i del grup de discussió, cal dir que es va definir una categoria específica per tal de poder avaluar el programa. Dins d'aquesta categoria del **programa**, en l'anàlisi dels **diaris dels docents**, hi vam trobar dades de cadascun dels indicadors que havíem definit.

Quant a l'indicador d'**aspectes positius** (el qual feia referència a aquelles evidències que ens indicaven tot allò positiu, bo i beneficiós que els docents van valorar del programa), en els diaris dels docents hi vam trobar:

Subjecte 1: “[...] Ha resultat força motivant, les activitats eren mogudes i han practicat quelcom diferent del que estan acostumats a fer [...]”.

Subjecte 4: “[...] El programa ha inspirat curiositat i interès [...]”.

Subjecte 7: “[...] El programa ens ha agradat molt i ens ha permès experimentar noves coses [...]”.

Quant a l'indicador d'**aspectes negatius** (el qual ens mostrava les dificultats que els docents havien trobat en el programa), vam trobar-hi anotacions del tipus:

Subjecte 1: “[...] La falta de temps per poder dur a terme totes les activitats de cada sessió em neguiteja una mica [...]”.



Subjecte 4: “[...] Manca de temps per poder fer totes les activitats acuradament [...]”.

Subjecte 6: “[...] El nombre d’alumnes és massa elevat [...]”.

Quant a l’indicador de **modificacions** (el qual feia referència a aquells aspectes que els docents van incloure en el programa per adaptar-lo a les necessitats del seu grup d’alumnes, és a dir, les modificacions que van fer dels diferents exercicis i activitats per poder-los dur a terme correctament), s’hi van trobar anotacions com per exemple:

Subjecte 1: “[...] no ens ha donat temps de fer totes les activitats i ho hem deixat per a la propera sessió [...]”.

Subjecte 3: “[...] en finalitzar la sessió i realitzar la posada en comú de com s’han sentit, no hem tingut temps de que tots els alumnes ho comentessin [...]”.

Subjecte 6: “[...] en algun joc vam fer que paressin més d’un, per fer-lo més dinàmic [...]”.

I en darrer lloc, en l’indicador que feia referència a les **perspectives de futur** del programa, s’hi va anotar:

Subjecte 2: “[...] Penso que caldria una continuïtat per poder veure més resultats [...]”.

Subjecte 7: “[...] Els mestres de l’escola també s’hi han implicat i el curs vinent ho incorporarem a la programació [...]”.

Subjecte 8: “[...] Més que com una unitat didàctica, crec que hauria de ser un treball de tot el curs [...]”.

Subjecte 10: “[...] Cal que reflexionem més sobre el que fem amb els alumnes [...]”.

En conclusió, podem dir que el programa es va valorar positivament, tot i que la majoria dels docents coincidien a esmentar la manca de temps per poder aplicar correctament les diferents activitats, ja que es requerien reflexions de la majoria de les activitats per fer que els alumnes fossin conscients del treball amb les emocions.

En general els alumnes van mostrar motivació i interès; comentaven que eren activitats que no estaven acostumats a fer i que, per aquest motiu, els agradaven. Els alumnes masculins destacaven de manera negativa les activitats d'expressió corporal; aquest fet podria estar relacionat amb la manca de treball d'aquest contingut que, encara avui, hi ha a les escoles.

**Punts forts del programa:** motivació, interès, curiositat, aprenentatges nous, metodologies variades i poc utilitzades.

**Punts a millorar del programa:** poc temps; extensió excessiva de la unitat didàctica; massa reflexions en sessions d'educació física, ja que estaven acostumats a passar més temps movent-se, és a dir, actuant més que no pas reflexionant i pensant.

En l'anàlisi del **grup de discussió**, en la categoria del **programa**, també hi vam trobar dades de cadascun dels indicadors assenyalats. Així, concretament, citem alguns dels **aspectes positius** que més es van repetir i en què van coincidir tots i cadascun dels docents que van participar en el grup de discussió:

Subjecte 1: “[...] els ha obert una nova finestra, una cosa que no sabien, que no havien treballat [...]”.

Subjecte 3: “[...] aquest programa de consciència emocional, pot ser molt útil [...]”.

Subjecte 5: “[...] és un tema diferent, l’han disfrutat, els ha motivat molt [...]”.

Quant a **aspectes negatius** del programa, els docents van coincidir que:

Subjecte 3: “[...] la principal dificultat ha estat el temps, perquè nosaltres entre que ens hem de canviar de roba i tot plegat [...]”.

Subjecte 4: “[...] El temps, i les sessions crec que eren massa llargues per fer-les bé [...]”.

Subjecte 6: “[...] El nombre de nens també importa molt, no és el mateix tenir una classe de 28–30 alumnes que una de 20, pots treballar molt millor [...]”.

Amb relació a les **modificacions** o canvis que els docents proposaren sobre el programa, s'observà que coincidiren a dir:

Subjecte 1: “[...] L’activitat d’escenificar la vaig fer amb dues sessions [...]”.

Subjecte 3: “[...] Jo trauria un joc de cada sessió per poder-ho fer millor [...]”.

Subjecte 5: “[...] Menys jocs a cada sessió, sí; menys sessions, no, ja que aleshores seria una pinzellada i [...] jo ho faria tot, ho tinc claríssim [...]”.

Subjecte 6: “[...] Com a molt vint nens, es podria fer bé, però quan ja passes de vint [...]”.

El darrer indicador en l’apartat del **docent** feia referència a la repercussió del programa i a les seves **perspectives de futur**. En aquest indicador els docents hi expressaren aspectes com:

Subjecte 1: “[...] Hem posat el primer granet de sorra, però encara falta [...]”.

Subjecte 2: “[...] Jo, aquest treball, penso que s’hauria d’incloure com un apartat més de la sessió, al final, que durés 10 minuts, i al llarg de tot el curs, doncs a cada sessió hi ha unes emocions que no es valoren i a vegades, peta algo i no saps per on ha sortit [...]”.

Subjecte 3: “[...] Jo crec que hauríem de reflexionar més sobre el que passa a les sessions i les repercussions que poden tenir el fet de proposar unes o altres activitats als alumnes [...]”.

Subjecte 4: “[...] penso que el treball ha anat molt bé; a mi, fins i tot la psicòloga del centre em va felicitar, doncs deia que els nens de sisè no semblaven els mateixos [...]”.

Subjecte 5: “[...] El treball està en què ells ho vagin coneixent i anar-ho introduint, no deixar-ho de mà i continuar-ho en cada sessió [...]”.

Subjecte 6: “[...] a mi m’ha sorprès el treball de les emocions [...] que els nens s’expressin és molt bo [...]”.

Finalitzem aquest apartat amb una reflexió a tall de conclusió sobre els aspectes forts i dèbils del programa que van sortir reflectits en el grup de discussió, per veure que coincideixen amb els mateixos aspectes que els docents també van apuntar en el seu diari.

**Punts forts del programa:** els docents van valorar molt positivament el treball sobre l'educació emocional. El van veure com quelcom necessari i de gran utilitat per a la formació dels alumnes. El fet que aquests prenguessin consciència de les seves emocions, segons els docents, els va aportar coneixement d'un mateix i dels altres, més seguretat, capacitat de gestió emocional i millor resolució en els conflictes, alhora que els va ajudar a tenir més empatia, fet que permet als alumnes aprendre a gestionar millor la frustració, afrontar millor les derrotes, valorar la superació i aprendre a tenir més en compte l'altre, és a dir, els companys.

Els docents s'adonen que, segons els jocs que plantegen als alumnes, poden fer que aquests sentin unes determinades emocions, la qual cosa els pot ser de gran ajuda en funció de les característiques dels alumnes i del grup classe. És a dir, que segons el que es vulgui treballar amb el grup serà millor presentar-los uns determinats jocs que uns altres. Molts cops els docents potser fan aquesta tria de manera intuïtiva, però en cap cas no s'ho havien plantejat com quelcom útil i valuós. El nostre estudi els ha ajudat a prendre'n consciència i a reforçar la idea de la importància de realitzar la tria de jocs en funció de les característiques dels alumnes i dels objectius proposats.

**Aspectes a millorar del programa:** amb relació al programa, els docents bàsicament hi van veure dos aspectes que caldria millorar. Un feia referència a la manca de temps per poder dur a terme totes les activitats plantejades. Aquest aspecte es podria millorar reduint-ne el nombre d'activitats o realitzant més sessions.

L'altre aspecte que citaven feia referència a la falta d'hàbit que hi ha de realitzar activitats de reflexió dins les classes d'educació física. Sovint es mostren preocupats perquè els fa la sensació que els nens han de córrer, s'han de moure i, si no és així, és com si no fessin activitat física, o pitjor encara, com si els alumnes no aprenguessin. Aquest aspecte el veiem justificat en la mateixa història de l'assignatura d'educació física. Veiem que als docents els costa introduir-hi noves metodologies i maneres de fer, provar-les, practicar-les, la qual cosa limita l'àrea i fa que es mantingui estancada i, en alguns casos,

caduca. És necessari donar un nou valor a l'assignatura i beneficiar-nos del seu gran potencial, que, en el tema de l'educació emocional, és immens.

En l'anàlisi del contingut del grup de discussió s'hi observaren dades similars, que complementaren i corroboraren les dades obtingudes en els diaris dels docents.

# ***PART III***

## ***APORTACIONS FINALS***

### ***CAPÍTOL 7***

#### ***Discussió i conclusions***

En el capítol anterior hem apuntat els resultats obtinguts en la investigació. En aquest apartat presentem la discussió dels resultats i les conclusions finals del nostre estudi, que, a la vegada, ens permeten elaborar diverses aportacions i reflexions sobre la pràctica i proposar diversos interrogants i suggeriments per a futures investigacions.

##### **7.1. Discussió dels resultats**

La discussió dels resultats cal centrar-la en l'afany de donar resposta a l'objecte d'estudi de la investigació. És interessant realitzar també una valoració dels objectius que ens proposàvem i respondre a les hipòtesis derivades de tot plegat.

Donant resposta a l'objectiu 1 (O<sub>1</sub>) que era:

*Observar quines repercussions es donen després de l'aplicació d'un programa de consciència emocional, en un primer moment e els docents i posteriorment en els alumnes de cicle superior de primària.*

Cal dir que aquest primer objectiu es va assolir de manera satisfactòria i ens va aportar dades suficients per poder extreure'n les conclusions que presentem més endavant.

Les repercussions que s'han observat al llarg del procés d'aplicació pràctica de la unitat didàctica de consciència emocional han estat suficients per poder valorar la necessitat de dur a terme un treball en competències emocionals, no solament amb els alumnes, sinó també amb els docents.

Es valora la importància de dur a terme experiències interdisciplinàries i transversals en l'etapa escolar, com més aviat millor. L'educació emocional ha de ser un contingut transversal que es desenvolupi des de cadascuna de les àrees curriculars, sense descuidar l'àrea d'educació física com a matèria imprescindible per viure les emocions sense necessitat d'imaginar-les. Aquesta àrea ens permet experimentar de manera vivencial, no solament amb la ment, de manera cognitiva, sinó sentint les emocions amb tot el cos.

Quant a la  $H_1$ , derivada d'aquest primer objectiu era:

*Després de l'aplicació d'un programa de consciència emocional, els docents mostren millores en aquesta competència.*

Hem pogut comprovar que els docents, després d'un procés de formació en educació emocional, milloren en aquesta competència. És cert també que, actualment, els mestres no reben formació prou específica en aquesta temàtica dins la seva formació inicial, tot i que cada cop són més les valoracions que es fan d'aquesta competència i més les demandes que es donen en el terreny de plans de formació als centres educatius.

El reconeixement de les pròpies emocions és un primer pas de tot un procés en educació emocional; cal que hi hagi una continuïtat, amb el desenvolupament d'altres competències emocionals, per poder assentar les bases teòriques de la intel·ligència emocional.

La proposta de formació i els continguts que defineixen Bisquerra i Pérez (2007) —consciència emocional, regulació emocional, autonomia personal, habilitats socials i habilitats de vida i benestar— han estat un bon marc de referència.

Aquesta formació adreçada als docents hauria de ser la base indiscutible per poder arribar a desenvolupar una educació física més actual en el marc de l'escola.

Tant a escala europea com al nostre país, s'està treballant sobre quines haurien de ser les competències bàsiques de tots els professionals que es volen dedicar a la docència.

Es fa imprescindible que els docents estiguin formats en aquesta competència per poder, així, ésser capaços de transmetre-la i desenvolupar-la amb els seus alumnes. En aquest sentit, Eckmann (2004) i també Horín (2003) centren les seves investigacions a indagar sobre si les competències emocionals poden arribar a formar part de les aptituds dels millors professors d'educació física o monitors esportius.

Les competències docents s'entenen com una manera genèrica, flexible, integradora i àmplia de "conèixer i comprendre" el camp acadèmic i científic, de "saber com actuar" per a l'aplicació pràctica i operativa del coneixement en l'àmbit de l'aprenentatge, i de "saber com ser", centrat en els valors bàsics de la convivència en democràcia, com a part integradora d'una manera d'entendre la vida personal, la capacitat de comprendre la interrelació amb els altres i estar atent a les necessitats de la societat per poder actuar-hi amb coherència i responsabilitat (Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya 2012).

Des de finals del segle passat, i a partir de les aportacions de camps del saber molt diferents, s'ha destacat la influència constant de les emocions en tota l'activitat humana, i la possibilitat de modificar-les i educar-les. La influència



mútua entre pensar, sentir i actuar porta a demanar una educació integrada dels tres elements, imprescindible en la societat actual.

Arís (2006), en relació amb l'educació emocional, comenta que pot semblar un repte, en les actuals circumstàncies, parlar de la concepció de l'escola com un espai per al creixement emocional, per a la implicació i per a la resolució de problemes d'una manera constructiva i formativa en si mateixa, però estem convençuts que és el repte de futur i que "es pot i s'ha" de treballar en aquesta direcció. Aquesta proposta vol anar més enllà de les dimensions relatives al treball del mestre i situar-nos en una visió global de les funcions de l'escola en l'educació emocional dels ciutadans de la societat futura.

Cada cop són més els programes que es dissenyen i s'apliquen sobre educació emocional en educació infantil (López Cassà 2003, 2007), en educació primària (Agulló 2003; Carpena i Aguilera 1998; Carpena 2006) i en la secundària (Obiols 2006). També cada vegada hi ha més escoles que mostren interès per aquesta temàtica i demanen formació en el centre o, fins i tot, mestres que en solitari es formen i decideixen aplicar dins la seva aula activitats, dinàmiques i estratègies d'educació emocional. Però, veient que quan s'apliquen programes coordinats els resultats són més positius, no solament en dades quantitatives de millora de la competència en qüestió, sinó també quant a percepció dels mateixos docents i alumnes de la falta —i alhora necessitat— d'aquesta competència, cal anar més enllà i apostar per programes transversals, interdisciplinaris i coordinats dins dels centres educatius. És per tots aquests motius que apostem per una educació moderna, l'eix vertebrador de la qual sigui l'educació emocional.

Centrant-nos en el que deia la H<sub>2</sub>:

*Després de l'aplicació d'un programa de consciència emocional, els alumnes de cicle superior d'educació primària mostren millores en aquesta competència.*

Cal dir que les dues hipòtesis han estat assolides i valorades de forma molt positiva, tant per part dels docents com dels alumnes.

És necessari que els alumnes desenvolupin competències emocionals. Aquesta afirmació està més que justificada, però si abans els mestres no s'han format i han valorat l'experiència com a vital i necessària, serà molt difícil que s'apliqui correctament i s'obtinguin els resultats esperats. Si no es creu en una cosa, difícilment es pot transmetre.

Queda justificada l'educació emocional com una formació per a la vida, que aporta un factor de qualitat al sistema educatiu (Scales i Leffert 1999), no com un contingut acadèmic més (Carranza i Mora 2003), sinó com la base de l'educació, i sobretot en l'àrea d'educació física, ja que és en aquest marc en el qual es donen les situacions més idònies per poder experimentar, vivenciar i desenvolupar les competències emocionals.

Un cop aplicat el programa de consciència emocional, es va implementar la segona part, en aquest cas solament amb els alumnes de cicle superior d'educació primària. D'aquesta aplicació en va derivar el següent objectiu (O<sub>2</sub>):

*Observar i analitzar les respostes emocionals dels alumnes de cicle superior de primària en situacions de joc de diferents dominis d'acció motriu.*

L'objectiu que ens plantejàvem en la segona part del programa es va assolir i ens va aportar resultats interessants per explicar la H<sub>3</sub>:

*Cada domini d'acció motriu genera un determinat tipus d'emocions en l'alumnat de cicle superior d'educació primària.*

Cal dir que els resultats obtinguts en l'anàlisi de les dades ens van mostrar que efectivament existeixen unes situacions motrius més propícies que d'altres a l'hora de suscitar emocions positives en els alumnes. D'entrada, es va confirmar que les situacions motrius que es plantegen en l'àrea d'educació física són idònies per desenvolupar la part afectiva de l'alumne. Les emocions juguen un paper molt important en l'activitat física i aquesta és capaç de promoure conductes prosocials, tal com ha estat demostrat per Lavega, Mateu, Lagardera i Filella (2010).

Buxarrais i Martínez (2000) expressen que l'escola ha de donar resposta a aquesta època d'incertesa i novetat constant, i que per aquest motiu és necessari reforçar la formació de la mateixa persona i educar emocionalment i volitivament.

Globalment, cal destacar que les emocions positives van obtenir els valors d'intensitat més elevats en els quatre dominis d'acció motriu i en els diferents resultats de la intervenció (guanyador, perdedor, sense competició). Les emocions ambigües van enregistrar intensitats intermèdies, i les emocions negatives, els valors més baixos. Aquests resultats coincideixen amb els obtinguts en altres investigacions amb alumnes més grans (Lavega, March i Filella 2013).

Podem afirmar que tots els jocs plantejats van desencadenar emocions, i també podem dir que cap dels jocs no va suscitar nivells gaire elevats d'emocions negatives. Aquest fet corrobora i encara dóna més importància a la idea que hem anat defensant en la nostra investigació: que els docents d'educació física no escullin els jocs ni les situacions motrius a l'atzar, sinó que es pensin i s'analitzin en funció dels objectius que es proposin. Pellicer (2011), en aquesta línia, comenta que, en funció de les característiques del grup classe —les seves expectatives, els seus interessos, el ritme d'aprenentatge, l'entorn cultural, etc.—, caldrà posar més èmfasi en un component emocional o un altre.

Tant els jocs de cooperació com els psicomotors van desencadenar sobretot emocions positives, vivències agradables. Aquest factor és molt important i cal tenir-lo en compte quan es tracta d'afavorir i potenciar una activitat física generadora d'experiències òptimes que facin fluir l'alumne i li aportin el benestar suficient per voler continuar practicant activitat física. Aquesta conclusió és clau, ja que ens permet justificar que l'educació física pensada no ha d'ésser necessàriament la responsable de l'abandonament de la pràctica esportiva per part dels alumnes. Si a través del nostre programa didàctic som capaços de desencadenar emocions positives, situacions agradables i estat de *flow* (Csikszentmihalyi 2003) en els alumnes, els estarem encaminant cap a la necessitat d'una pràctica esportiva, més que cap al seu abandonament. En

aquesta línia va el nou corrent anomenat psicologia positiva (Csikszentmihalyi 2003; Punset 2005; Seligman 2003).

Autors com Spence i Blanchard (2001) defensen la idea que realitzar activitat física de manera regular augmenta l'autoestima i la motivació per seguir aquesta pràctica i, en conseqüència, promou benestar i un estil de vida saludable. Aquest objectiu és clau en qualsevol àmbit de l'activitat física, i no solament el defensen autors, sinó que el podem veure citat en qualsevol projecte esportiu de tots els centres educatius, així com en jornades i activitats organitzades pels consells esportius i també pels ajuntaments.

Werner et al. (1996) afirmen que la pràctica de jocs esportius no hauria de tenir com a únic objectiu la millora del rendiment dels alumnes, sinó afavorir la diversió i la participació en els jocs per promoure així estils de vida saludables. González Correa i González Correa (2010), per tal d'evitar l'apatia dels alumnes, també aposten per una educació física integral, que fomenti l'autoconeixement, l'expressió, la creativitat i la relació amb els altres.

Per tots aquests motius veiem necessari que els estudiosos de la pedagogia i la didàctica de l'activitat física, i més concretament del joc motor, tinguin en consideració les característiques de l'alumne que aprèn, si està motivat per seguir practicant activitat física, i quins són els seus resultats en l'àmbit afectiu (Hargreaves 2000), atès que aquesta consideració és un valor afegit a tenir en compte en les investigacions, fins ara més centrades en la tàctica i la tècnica esportives que en l'àmbit afectiu i emocional, component que considerem molt important.

Promoure un estil de vida saludable no ha estat solament un objectiu plantejat des de l'àmbit de l'activitat física i l'esport, sinó que cada cop són més els esforços i àmbits que s'uneixen per aconseguir aquest objectiu d'àmbit general. El Pla català de l'esport a l'escola (PCEE) n'ha estat un exemple clar, perquè estableix entre els seus objectius generals incrementar notablement el nivell de pràctica esportiva i generalitzar l'esport en l'edat escolar. Així mateix, figuren entre els seus objectius específics per a l'edat escolar promoure la concepció

de l'activitat física i l'esport com a element fonamental d'un estil de vida saludable i afavorir que els centres educatius es constitueixin com a agents promotors d'aquests estils de vida. Per això, una de les seves mesures consisteix a impulsar la creació del projecte esportiu dins del projecte educatiu del centre, i potenciar la figura del coordinador esportiu.

Des de la Generalitat ja es duen a terme diferents programes educatius i esportius per al foment de l'activitat física i l'esport, atesa la seva transcendència en el desenvolupament personal i social dels escolars i en la millora de la salut pública. Considerant la creixent preocupació per l'augment del sedentarisme, de la sobrecàrrega i de l'obesitat en els nens i nenes en edat escolar, les diferents resolucions del PCEE persegueixen, entre altres objectius, la formació en hàbits saludables i l'educació en valors, alhora que es fomenta la pràctica de l'activitat física i l'esport amb l'ampliació del nombre d'escolars que en practiquen fora de l'horari estrictament lectiu.

És evident que les experiències emocionals no poden abordar-se com un contingut acadèmic més, sinó que es requereixen situacions vives, reals, que parteixin de l'experiència directa de l'alumne i el situïn davant de conflictes, dilemes, fites, limitacions, desitjos..., en definitiva, que el facin prendre consciència de les emocions que sent i aprengui a gestionar-les (Carranza i Mora 2003). L'anàlisi de dades ens confirma que el joc motor és un mitjà idoni per aconseguir aquest objectiu, ja que tots i cadascun dels jocs presentats als alumnes van desencadenar emocions.

La subhipòtesi 3.1 (SH<sub>3.1</sub>) deia:

*Cada domini d'acció motriu genera un determinat tipus d'emocions, en funció de si existeix victòria o no-victòria en els jocs, en els alumnes de cicle superior de primària.*

En relació amb aquesta subhipòtesi que ens plantejàvem, ja hem comentat en l'anàlisi de dades que el que més benestar provoca als alumnes és el fet de sentir-se guanyador i, si no és així, prefereixen la no-competició abans que una

derrota. Per tant, podem afirmar que la intensitat més elevada en emocions positives es dona quan els alumnes experimenten la victòria.

Els jocs que més emocions positives han desencadenat han estat els jocs de cooperació i, sobretot, els jocs sense competició.

En la societat actual es potencia força el valor de la competitivitat davant del de la companyonia, amb tots els valors que això comporta; en moltes ocasions, aquests són més perjudicials i negatius per als alumnes que no pas positius. Des de l'escola caldria realitzar un treball de reflexió i de compromís amb la manera de veure, tractar i gestionar la competició.

El treball en equip, associat a pactar, ajudar-se i mostrar generositat i solidaritat per tal d'aconseguir objectius comuns, desencadena estats emocionals més intensos que intentar assolir fites o objectius de caire més individual, sense tenir en compte els companys, així com realitzar jocs amb adversaris. Aquest aspecte queda reflectit i justificat en altres estudis sobre la intensitat de les emocions en els diferents dominis, realitzats des del grup de praxeologia de l'INEFC de Lleida en participants més grans. Aquests estudis coincideixen que el domini de la cooperació és el valorat amb major intensitat de les emocions. En canvi, així com en els estudis amb alumnes d'educació primària el segon domini més valorat fou el psicomotor, en els estudiants més grans aquest domini passava a obtenir resultats d'intensitat més baixa, i quedà en el darrer lloc dels quatre dominis (Lavega et al. 2013).

Això es podria associar al fet que els alumnes universitaris valoren més el contacte amb els companys; en canvi, en edats més joves, el contacte és important sempre que sigui per compartir i cooperar. Abans que hi hagi adversaris, prefereixen el joc psicomotor, en solitari. En aquestes edats els agrada provar i experimentar amb les seves possibilitats, és a dir, enfrontar-se a ells mateixos.

Les dades obtingudes ens mostren també que el fet de guanyar o perdre està fortament relativitzat en aquests resultats, almenys en relació amb la cultura

esportiva dominant; el que importa és participar-hi, ja que fer-ho és el que més emocions positives i ambigües ens aporta, es guanyi, es perdi o es tracti d'un joc sense victòria.

Prat (2000) comenta que en la societat en la qual vivim hi ha una creixent preocupació pel tema dels valors. En aquesta societat predominen valors com l'individualisme, l'èxit, el poder, la competitivitat, el consum, l'agressivitat, etc., però alhora es reclama una educació més humanista, sensible i crítica davant d'aquests valors socials existents.

Si els docents especialistes en l'àrea d'educació física volem evitar que els alumnes experimentin alts nivells d'emocions negatives com la ràbia, la culpabilitat, l'ansietat, la frustració, l'odi o la inseguretat, cal saber que tenim en les nostres mans la capacitat de decidir el tipus de joc que els presentem. Evitant o minimitzant els jocs de tipus més competitiu, en què es diferencia clarament els guanyadors dels perdedors, aconseguim provocar emocions més positives en els alumnes.

Cal tenir en compte, també, que, tant en la nostra investigació com en les dutes a terme des del GREJE, els alumnes van estar exposats als jocs amb un nivell de competició moderada, aspecte important a tenir en compte a l'hora de decidir sobre el plantejament de les sessions d'educació física, ja que hi ha estudis duts a terme en situacions d'alta competició (Jones i Sheffield 2007; Hanin 2000) en què les emocions negatives mostren registres més elevats d'intensitat.

En relació amb aquest tema, s'han fet investigacions amb propostes molt interessants per evitar tenir en compte el resultat dels jocs, és a dir, per evitar de diferenciar entre guanyadors i perdedors, com per exemple que siguin els mateixos alumnes els qui decideixin si volen tenir en compte el resultat o no, de quina manera cal celebrar una victòria o encaixar una derrota... A més, els jocs no competitiu de canvi de rol permeten un treball progressiu del factor cooperació–oposició sense que hi hagi guanyadors, la qual cosa ens dóna una via per anar introduint els alumnes en els jocs de tipus competitiu d'una forma

progressiva, sense frustracions, discriminacions ni abandonaments innecessaris, és a dir, evitant emocions negatives o minimitzant-les.

Els jocs cooperatius són aquells que transmeten una major quantitat de valors positius, sobretot en l'àmbit de grup: la no-discriminació, el respecte als altres, la solidaritat, etc., en són alguns exemples (Jares 1989; Orlick 1987).

Slutzky i Simpkins (2009) confirmen que les pràctiques realitzades en grup milloren significativament el concepte d'un mateix, en oposició a les pràctiques esportives individuals i competitives.

Entenem, doncs, que si el que es persegueix és el benestar, la vivència d'emocions positives i la transmissió de valors prosocials a través dels jocs motors, caldrà presentar als alumnes jocs de totes les tipologies; ara bé, en funció de les característiques del grup, dels seus interessos i necessitats, serà interessant tenir en compte els resultats obtinguts en la investigació, per entendre que els jocs amb competició aporten una intensitat més elevada d'emocions negatives.

Els valors de solidaritat, companyonia, benestar del grup i empatia s'aconseguiran millor des de la pràctica de jocs de cooperació. I aquesta tipologia de jocs serà la més idònia per anar-hi introduint la competició, des de la cooperació, atès que el joc cooperatiu proporciona un elevat nombre d'efectes positius sobre l'individu i sobre el grup (Blazic 1986; Garaigordobil 1995; Mender i Kerr 1982; Orlick 1990; Ruiz i Omecaña 2005; Trigo 1994).

La subhipòtesi 3.2 (SH<sub>3.2</sub>) diu:

*Cada domini d'acció motriu genera un determinat tipus d'emocions, independentment del curs i el sexe, en els alumnes de cicle superior de primària.*

Després de l'anàlisi de les dades obtingudes, quant a aquesta subhipòtesi, podem afirmar que no hi ha diferències significatives en relació amb emocions suscitades en els diferents jocs motors i el sexe, almenys en les edats a les



quals es va aplicar l'estudi, és a dir, en nens i nenes de deu a dotze anys. Aquesta afirmació contrasta amb dades obtingudes en estudis similars però en edats superiors, concretament en alumnes universitaris, ja que en aquest cas sí que es van donar diferències en les emocions ambigües i el sexe: el sexe masculí desencadena valors d'intensitat més elevats d'aquesta tipologia d'emocions (Lavega et al. 2011).

## 7.2. Conclusions

Aquest estudi té com a objectiu investigar la consciència emocional dels alumnes de cinquè i sisè curs d'educació primària en la vivència d'emocions positives, negatives i ambigües en els jocs esportius corresponents a quatre dominis d'acció motriu (psicomotor, cooperació, oposició i cooperació-oposició), amb presència de competició i amb absència.

Podem confirmar la validesa dels marcs teòrics de referència, tant pel que fa a *la praxeologia motriu de Parlebas* (2001) com pel que fa a l'àmbit de *l'educació emocional*, centrat en *Bisquerra* (2000, 2009). El fet d'unir aquests dos àmbits dona força a la importància i necessitat, cada cop més, de realitzar investigacions de caire interdisciplinari (Hanin 2000).

Podem afirmar que el cos és l'escenari de les emocions, i l'àrea curricular que més implica el cos i el moviment és, sens dubte, l'educació física. L'estudi aposta i alhora confirma la potencialitat pedagògica d'aquesta àrea en la tasca d'educar les emocions, atès que l'educació física ens possibilita sentir les emocions de forma vivencial, sense necessitat d'imaginar-les, ja que l'acció motriu és un constant generador d'emocions.

Es confirma l'interès que poden tenir en l'educació les competències emocionals, en concret la presa de consciència de les pròpies emocions, per afavorir una educació física emocional (Pellicer 2011), transformadora (Gómez i Prat 2009) i que orienti l'alumne cap al benestar personal i social (Bisquerra 2000, 2009). Tot i així, cal veure el reconeixement de les pròpies emocions com

un primer pas d'aquest procés educatiu, ja que cal que hi hagi una continuïtat en el desenvolupament d'altres competències emocionals que assentin les bases teòriques de la intel·ligència emocional (Salovey i Mayer 1990) i integrin un ventall de continguts més amplis, com els que comenta Bisquerra (2009) en la seva proposta de cinc competències emocionals: la consciència, la regulació, l'autonomia personal, les habilitats socioemocionals i les habilitats de vida.

Ens adonem, doncs, de la necessitat d'un treball constant i més ampli sobre les competències emocionals. No és suficient quedar-nos amb la consciència emocional. Tot i que, com ja hem comentat anteriorment, aquest és el primer pas, cal anar més enllà i apostar per un treball de gestió emocional. Els alumnes, un cop són conscients d'allò que senten, poden ser capaços de gestionar-ho millor, però cal practicar i ensenyar aquestes estratègies de gestió emocional, així com les habilitats socioemocionals que ens faciliten aquesta gestió: l'actitud positiva, la gestió del conflicte, la responsabilitat, l'autosuperació, etc.

Apostem també per una *formació inicial i contínua en educació emocional*, no solament amb els alumnes, sinó també i sobretot amb els docents. Aquest aspecte ja es veu reflectit en el dia a dia de les facultats; cada cop es dóna més importància a aquest àmbit i, dins els plans d'estudi, s'hi inclouen continguts emocionals.

En el marc de l'activitat física, cal dir que s'han realitzats estudis amplis i diversos en relació amb l'àmbit de la cognició i del rendiment i, en canvi, s'observen menys aportacions científiques en relació amb *l'àmbit afectiu*. Aquesta investigació aposta i aporta un valor a la vivència emocional i creu que és important tenir-la en consideració en futures investigacions, ja que està demostrat que les emocions no poden deslligar-se dels altres àmbits.

Ens adonem que la vivència emocional repercuteix en l'experiència de l'activitat física i en la motivació dels alumnes per seguir practicant exercici físic, per tal d'aconseguir un benestar i un estil de vida saludable. Amb la nostra

investigació aportem criteris científics perquè els docents especialistes en educació física puguin escollir les situacions motrius més òptimes i apropiades a fi que els seus objectius es compleixin. I no podem oblidar que un dels principals objectius de l'educació física a l'escola fa referència a la *salut*, el *benestar* i el foment *d'estils de vida saludables*.

Hem pogut comprovar que les experiències motrius que es realitzen dins les classes d'educació física, pensades i analitzades, aporten emocions positives als alumnes; no és excusa el fet que els alumnes, a causa de les males experiències en aquestes classes, a la llarga abandonin la pràctica esportiva. Les edats en què hem desenvolupat l'experiència són clau en el foment i la pràctica esportiva, ja que molts d'aquests alumnes, quan deixen l'escola per seguir els seus estudis a l'institut, deixen també la pràctica esportiva, fora de les hores d'educació física.

Podem afirmar també que cap joc motor proposat als alumnes no és asèptic, ja que tots provoquen reaccions als alumnes. Aquest fet corrobora que els mestres tenim a les nostres mans la possibilitat de desencadenar emocions en els alumnes, i sobretot emocions positives, sempre que tinguem present quin tipus d'efectes provoquen les tasques motrius de cada domini d'acció motriu. Això permetrà al mestre escollir les millors activitats per promoure aquells valors que es proposi, com per exemple la solidaritat, el respecte, les bones relacions dins del grup, la cohesió, l'autoestima, etc.

En relació amb el punt anterior, cal destacar que els jocs de cooperació sense competició són els que obtenen els millors resultats per desencadenar emocions positives als alumnes. Aquestes situacions motrius en milloren el rendiment i, a més, afavoreixen la participació i la diversió; en conseqüència, generen emocions positives que fan que els alumnes se sentin motivats per a la pràctica esportiva, i potencien un estil de vida saludable.

Els resultats de la investigació coincideixen amb els d'altres investigacions que confirmen que els *jocs de cooperació* susciten *emocions positives* i desencadenen nivells més baixos d'emocions negatives (Lavega et al. 2011).

Orlick (1978) i els seus col·laboradors destaquen els beneficis dels programes de jocs cooperatius per tal d'afavorir la diversió, potenciar les relacions interpersonals positives, promoure la participació (fins i tot de l'alumnat amb discapacitat), augmentar l'empatia i desenvolupar habilitats i destreses (Orlick, McNally i O'Hara 1978).

Amb relació als jocs de cooperació, Orlick i Zitzelsberger (1995) també apunten que els valors apresos són aplicats pels participants en altres contextos de la seva vida real. Després de dur a terme un programa de jocs cooperatius amb alumnes de diverses edats van observar que la totalitat de les nenes i un terç dels nens preferien aquest tipus de jocs davant d'altres de tipus més competitiu.

En la mateixa línia, Weinstein i Goodman (1993) expressen que entre els avantatges dels jocs cooperatius existeix el fet que permeten als alumnes interactuar i practicar un diàleg de suport i apreciació mutus que substitueix l'actual diàleg de menyspreu i els comentaris negatius a què estem acostumats. Posteriorment, aquesta habilitat d'expressar sentiments positius s'estén a altres contextos de la vida i repercuteix en un mateix i en aquells que l'envolten.

Glover i Midura (1992) destaquen que les propostes cooperatives plantejades en forma de reptes afavoreixen la capacitat dels alumnes per treballar en equip, desenvolupen habilitats socials i permeten a tothom tenir experiències d'èxit mitjançant la pràctica motriu, la qual cosa repercuteix en la millora de l'autoestima.

Els resultats de la nostra investigació ens mostren que, per tal de disminuir les emocions negatives, com la ràbia, l'odi, la frustració, la inseguretat, la culpabilitat o la vergonya, entre d'altres, cal apostar per reduir els jocs amb

competició i sobretot evitar el fet de separar els alumnes entre guanyadors i perdedors.

Considerant que el joc cooperatiu fomenta la millora de les capacitats empàtiques i la integració en el grup de persones amb diferents nivells d'habilitats i coneixements, hem d'apostar per implantar una activitat física a partir d'aquest tipus de joc. Som conscients que no serà fàcil, ja que haurem de vèncer els hàbits cap a l'individualisme i la competitivitat que defineixen l'actual societat i que es van transmetent a la personalitat infantil.

A través dels jocs els alumnes poden aprendre a col·laborar o a competir, i som conscients que serà el mateix docent qui establirà els criteris per fixar unes finalitats de l'activitat o unes altres. La nostra proposta prioritza el joc cooperatiu, desenvolupa valors educatius i en destaca els aspectes cooperatius per sobre dels competitius, la participació per sobre de la selecció i el gaudi per sobre de les exigències més tècniques. Apostem per aquells jocs en què els mateixos alumnes poden pactar les seves normes, lluny de qualsevol reglament federatiu.

Podem afirmar que l'ús dels jocs motors en l'àrea d'educació física és una excel·lent manera de fomentar experiències òptimes als nens, i que la ciència de l'acció motriu ens fa extraordinàries aportacions científiques per ajudar els mestres a prendre decisions amb la finalitat d'educar les emocions a través dels jocs esportius.

Totes les afirmacions ens porten a pensar que es poden complir tots els objectius i continguts de l'àrea d'educació física recollits en el disseny curricular de base i en les disposicions que el desenvolupen utilitzant únicament *JOCES NO COMPETITIUS* i tractant d'arribar fins a la competició des de la cooperació. Primerament, els docents ensenyaríem a cooperar, i després, gradualment, a competir, en un procés invers al que s'està desenvolupant actualment, en què primer es competeix i després, quan valors com la competitivitat, l'egoisme, la violència, etc. s'han inculcat al nen en el seu afany de guanyar com sigui i a qui

sigui, pretenem modificar aquesta conducta tractant de convèncer-lo que és molt positiu pensar també en els altres (Cáceres, Fernández, García i Velázquez 1995).

Per tot això, és important anar introduint petits canvis en els jocs, que facin mobilitzar els nens, que els obliguin a pensar, a ser creatius i a veure diferents possibilitats dins d'un mateix joc. No podem presentar-los-els sempre de la mateixa manera, sinó que cal introduir canvis en l'estructura en funció de l'objectiu del docent.

Creiem que educar en la incertesa, a través de la varietat de possibilitats, desperta el pensament alternatiu i creatiu. Modificar solament un aspecte, quant a les relacions que s'estableixen amb el medi, el material i els companys, ens ajudarà a encarar el joc cap a un determinat objectiu.

Tot i que cada nen viu un joc a la seva manera, ja que les emocions són subjectives, és evident que hi tenen molt a veure les experiències viscudes en relació amb determinades situacions.

A través de l'educació física podem generar emocions positives als alumnes amb experiències motrius variades, sorprenents, i que els facin sentir capaços, per ajudar-los en la millora del seu autoconcepte, l'autoestima i la capacitat de resiliència. També els podem generar emocions negatives, que no s'han d'eliminar, però sí que és necessari evitar que se sentin amb massa intensitat. Aquestes emocions es viuen a través de situacions motrius competitives, que alhora ajuden l'alumne a adonar-se de quin és el seu nivell, les seves possibilitats i els seus límits. És important presentar-les i experimentar-les, però sense exagerar-ne la victòria, introduint-les de manera progressiva i evitant realitzar-les als inicis i als finals de les sessions per evitar que els alumnes marxïn amb aquestes emocions negatives, amb ansietat, nerviosos, enrabiats, ja que traslladem aquesta emoció cap a un altre espai, un altre mestre, una altra classe.

Hi ha alumnes a qui costa gestionar les emocions. Serà clau, doncs, donar-los temps; per aquest motiu, aconsellem també realitzar aquestes activitats amb possibles respostes emocionals negatives en la part central de la sessió.

Per tant, que els jocs puguin ser una bona eina dependrà fonamentalment de *l'actuació del docent*. És bo i necessari que els nens i nenes juguin i s'expressin a través del joc motor; de tota manera, decidir quin tipus de joc s'ha d'utilitzar serà tasca del docent i, per tant, d'aquest dependrà que el joc sigui un mitjà educatiu i no un fi. És interessant que, en finalitzar el joc, el docent proporcioni situacions de grup en què cada alumne pugui valorar, analitzar i criticar el seu comportament durant el joc i la relació d'aquest comportament amb les diferents habilitats socials, per poder assolir així uns determinats valors i unes competències emocionals necessaris per a la vida.

Pascual (1999) suggereix als professors que imparteixen docència en els centres de formació del professorat d'educació física que iniciïn canvis radicals, no solament en les formes de pensar, sinó també en les formes d'actuar.

En la nostra investigació, defensem una educació física variada, que potenciï el joc sociomotor, sobretot el joc de cooperació; en què es relativitzi el fet de guanyar i perdre; que busqui un benestar personal, però també social; que doni més importància al procés i no tant al resultat, a compartir i no tant a competir; una educació física integradora, de la qual l'alumne gaudeixi i frueixi. En definitiva, apostem per una *educació física emocional*.

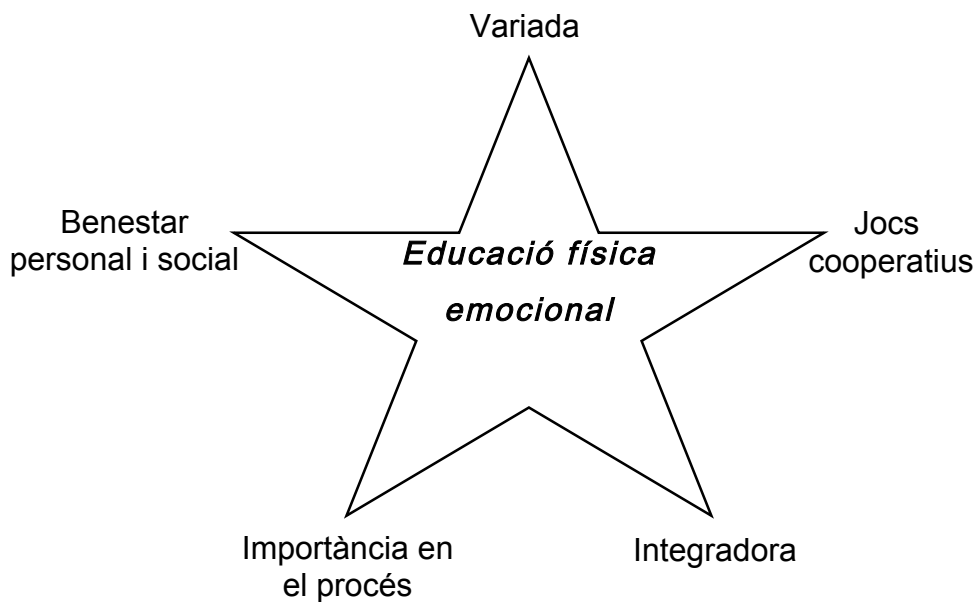


Figura 15. Requisits per a una educació física emocional

En conclusió, podríem dir que el decàleg per a una educació física emocional hauria de preveure els següents aspectes:

1. Introduir l'educació emocional com a competència bàsica i transversal en l'educació física.
2. Realitzar activitats de consciència emocional des de ben petits i en totes les sessions d'educació física i verbalitzar com ens sentim en diferents situacions motrius; amb aquesta activitat també s'adquireix vocabulari emocional.
3. Mostrar i permetre estratègies de gestió emocional.
4. Presentar situacions motrius diverses.
5. Assegurar-nos que les situacions que es presenten, sobretot a l'inici i al final de les sessions, aporten emocions positives als alumnes.
6. Augmentar el nombre de jocs de cooperació.
7. Introduir la competició de forma progressiva.
8. No educar en la frustració constant, sinó per ser feliç.
9. Relativitzar el fet de guanyar i perdre.
10. Valorar qualsevol progrés dels alumnes, per petit que sigui.



Per tot això, encoratgem els mestres d'educació física a valorar la seva tasca i a reflexionar-hi, per poder abandonar estils d'ensenyament ancorats en el passat, que no ens han aportat els resultats esperats. Els animem a formar-se en educació emocional i a tenir en compte les aportacions d'aquesta investigació per poder desenvolupar en els alumnes les competències emocionals suficients per viure en societat i potenciar-ne el benestar.

En definitiva, esperem que aquesta interacció no es trenqui mai, sinó que formi part de l'educació física actual, moderna, l'educació física del segle XXI.

### 7.3. Limitacions de l'estudi

És evident que, mentre dura tot el procés d'una investigació, i un cop finalitzada, ens adonem d'aspectes que ens limiten i que ens agradaria tenir en compte en un futur per poder-los aplicar, amb la finalitat de millorar-ne tot el procés i, sens dubte, el resultat final. Aquestes limitacions fan referència a diferents aspectes que ens agradaria matisar.

Concretament, en l'àmbit de la **formació amb els docents**, pensem que les trobades amb ells haurien hagut de ser més nombroses. L'educació emocional és un procés continu i permanent, que quan s'inicia ja no finalitza, però, a la vegada, com que és un tema tan ampli i nou, es fa necessari revisar aspectes que es donen per sabuts i que, en ocasions, cal replantejar. Són aspectes tan senzills com, per exemple, el fet d'entendre que les emocions són legítimes i que tothom sent el que sent sense que això sigui motiu de judici.

Aquestes sessions de formació amb els docents s'haurien pogut dur a terme a través d'un grup de treball previ a l'aplicació amb els alumnes, durant el qual s'haurien pogut desenvolupar aspectes no solament de l'educació emocional, sinó també aspectes relacionats amb els jocs dels diferents dominis d'acció motriu per saber, per exemple, quins processos associats a les diferents emocions es desencadenen. Creiem que els docents haurien de dominar

conceptes bàsics relacionats amb l'àmbit de l'educació emocional i de la praxeologia motriu, fonamentals per al nostre estudi.

Un grup de treball amb tots els docents implicats hauria estat molt profitós, fins i tot per poder realitzar, de manera vivencial i pràctica, els mateixos jocs que després els docents havien d'aplicar amb els seus alumnes i per poder observar amb més detall aquells aspectes que calia millorar o tenir en compte. Molts cops ens sembla que explicar l'organització i el desenvolupament d'un joc és suficient, i després, en canvi, ens adonem que no tothom entén el mateix.

En definitiva, es tractaria d'implicar-los més en el procés de la selecció dels jocs per poder-los escollir entre tots i participar en situacions vivencials, practicar uns quants jocs i decidir quins creuen que són els millors.

Després de la formació, es va veure que els docents havien millorat en consciència emocional; tot i així, un cop finalitzat l'estudi, a través de comentaris dins el grup de discussió o entre ells, vam adonar-nos que la formació mai no és suficient.

Concretament, en l'àmbit de la **formació dels alumnes**, pensem que hauria estat molt correcte realitzar un treball d'educació emocional al llarg de tot el curs, a les classes de tutoria, per anar adquirint conceptes, ampliant-los i desenvolupant-los des d'altres àmbits. El fet de realitzar la part de formació en consciència emocional durant les hores d'educació física ha estat positiu pel component vivencial, dinàmic i motivador de la matèria en si, però cal dir que tant els docents com els alumnes encara no estan prou acostumats a treballar amb metodologies i activitats del tipus que els exigíem. El fet d'asseure's i reflexionar, conversar, compartir vivències emocionals, així com tot el treball d'expressió corporal acurat, pensat i ampli, va resultar complex, tant per als docents com per als alumnes.

Pel que fa a l'àmbit de l'**aplicació del programa**, com ja hem comentat abans, ens hem adonat que falta l'hàbit de donar temps al coneixement d'un mateix a través d'activitats de reflexió en l'àrea d'educació física, aspecte que

no és gens estrany, ja que aquesta àrea sempre s'ha considerat més dinàmica i relacionada amb el moviment.

Hem vist, també, que les sessions de jocs (una de cada domini) eren excessivament llargues; segurament hauria estat millor realitzar un treball més llarg de consciència emocional a les tutories, i les sessions de jocs i respostes de la GES realitzar-les amb més temps (com a molt, s'haurien hagut de fer un parell o tres de jocs per sessió, en lloc de quatre, com es va fer). D'aquesta manera, fins i tot s'haurien pogut dur a terme més jocs de cada domini i, en conseqüència, el treball hauria estat molt més relaxat i profitós.

#### **7.4. Perspectives de futur**

Aquest estudi aporta llum a les constants investigacions que es duen a terme en l'àmbit de l'educació física i l'educació emocional, sobretot en el marc del grup GREJE de l'INEFC de Lleida. El fet de poder investigar la repercussió dels jocs motors en les emocions en edats primerenques i poder-ho comparar amb els resultats obtinguts en altres estudis realitzats en edats més adultes ens fa adonar de la importància del treball de la consciència emocional des de la infància i de la importància del rol del mestre d'educació física en la tria dels diferents jocs, en funció d'aquells aspectes que li interessa treballar, millorar i potenciar.

Seria interessant poder realitzar aquest estudi en edats encara més joves, per poder-ne comparar els resultats i analitzar aspectes tan complexos com el tema de la competició. Les repercussions emocionals en el fet de guanyar i perdre són un aspecte clau en funció dels jocs motors que el docent proposa.

Pensem que també hi hauria una línia d'investigació dirigida a interpretar quins són aquells aspectes que influencien a l'hora de sentir unes determinades emocions davant de diferents jocs motors, i si aquests aspectes estan relacionats amb factors intrínsecs o extrínsecs.

No podem oblidar la importància de donar continuïtat a les etapes establertes pel GROPE en l'educació de competències emocionals, és a dir, no hem de quedar-nos en la consciència emocional, sinó obrir línies de recerca que englobin i desenvolupin totes les competències emocionals a través del joc i l'activitat física.

Estem il·lusionats perquè els resultats d'aquest estudi ajudin a millorar l'ensenyament de l'educació física i, alhora, estem esperançats, ja que cada vegada més docents entenem l'educació d'una manera global, i tant des de la universitat com des dels diferents nivells educatius es comença a veure un canvi de perspectiva.



# Referències bibliogràfiques

- Abele, A. y Brehm, W. (1993). Mood effects of exercise versus sports Games: Findings and implications for well-being and health. *International Review of Health Psychology*, 2, 53-80.
- Acarín, N. (2001). La razón de los sentimientos. El Periódico (10 de diciembre), 5. En A. Soldevila, (2007). Diseño, desarrollo y evaluación de un programa de educación emocional para personas mayores. Tesis doctoral no publicada. Lleida: Universitat de Lleida.
- Agulló, M. J. (2003). La educación emocional en el ciclo medio de primaria. Aplicación y evaluación de un programa de intervención educativa para la prevención y el desarrollo humano. Tesis doctoral no publicada. Lleida: Universitat de Lleida.
- Alonso Puig, M. (2010). *Reinventarse. Tu segunda oportunidad*. Barcelona: Plataforma Editorial.
- Álvarez, M. (2001). *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*. Barcelona: Praxis.
- Ander-Egg, E. (1996). *Un puente entre la escuela y la vida*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Andrade Fernández, E. M.; Arce Fernández, C. i Seoane Pesqueira, G. (2000). Aportaciones del POMS a la medida del estado de ánimo de los deportistas: estado de la cuestión. *Revista de Psicología del Deporte*, 9(1-2), 7-20.
- Argyle, M. (1987). *The Psychology of Happiness*. Londres i Nova York: Methuen & Co. Ltd.
- Arís, N. (2006). El coneixement emocional del propi mestre. Comunicació presentada en les II Jornades d'Educació Emocional. Barcelona.
- Arruza, J. A.; Arribas, S.; González, O.; Romero S. i Ruiz, L. M. (2005). Desarrollo y validación de una versión preliminar de la escala de competencia emocional en el deporte (ECE-D). *Motricidad*, 14, 153-163.
- Arruza, J. A. i Ugalde, D. (2002). Las emociones orientadas hacia la acción en el contexto de la actividad física y el deporte. *Tándem*, 7, 56-74. Barcelona: Graó.
- Bach, E. i Darder, P. (2002). *Sedúcete para seducir. Vivir y educar las emociones*. Barcelona: Praxis.
- Barba, J.; Barba, F. J. i Muriarte, D. (2003). Desarrollo moral en educación física. Una propuesta de dilemas morales a través de la actividad física y el deporte. *EFdeportes*, 61. Revisat el 14 de desembre de 2011 a <http://www.efdeportes.com>.
- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Intelligence Inventory (EQ-i): Technical manual*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2000). Emocional and Social Intelligence: Insights from the Emocional Quotient Inventory. En R. Bar-On i J. D. A. Parker. (2000), *The Handbook of Emocional Intelligence. Theory, Development, Assesment, and Aplication at Home, School, and in the Worplace*, 363-387. San Francisco: Jossey-Bass.

- Beregúí, R. i Garcés, E. J. (2007). Valores en el deporte escolar: estudio con profesores de educación física. *Cuadernos de Psicología del Deporte Dirección General de Deportes-CARM2007*, 7(2), 89-103.
- Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social. Significado y medida*. Barcelona: Ariel.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de Investigación Educativa*. Barcelona: CEAC, S. A.
- Bisquerra, R. (1998). Educación emocional. *Enciclopedia general de la educación*, 1, 356-384. Barcelona: Océano.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Educación Educativa (RIE)*, 21(1), 7-43.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R. i Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Blazic, Ch. (1986). The impact of a cooperative Games program on a fifth grade class. A field study. *Dissertation Abstracts international*, 47(3), 785.
- Bredemeier, B. J. (1975). The assessment of reactive and instrumental athletic aggression. En D. M. Landers (ed.), *Psychology of sport and motor behaviour-II*, (pp. 71-83). State College, PA: Penn State HPER Series.
- Buxarrais, M. R. i Martínez, M. (2000). Los valores de la educación física y el deporte en edad escolar. *AULA de Innovación Educativa*, 91, 6-9.
- Cáceres, M. P.; Fernández, I.; García, M. D. i Velázquez, C. (1995). El juego no competitivo como recurso didáctico en el currículo escolar de educación física. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22, 51-60.
- Cano, A. (1995). Orientaciones en el estudio de la emoción. En E. G. Fernández-Abascal, (coord.), *Manual de motivación y emoción*, 337-383. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- Cantón, E. i Garcés de los Fayos, E. (2002). Motivación en la actividad física y el deporte. En F. Palmero, E. G. Fernández-Abascal, F. Martínez y M. Chóliz (coord.): *Psicología de la Motivación y Emoción*. Madrid: McGraw-Hill.
- Carpena, A. (2006). *Educació socioemocional a primària*. Vic: Eumo Editorial.
- Carpena, A. i Aguilera, I. (1998). *Una experiència en habilitats socials*. Barcelona: Rosa Sensat.
- Carranza, M. i Mora, J. (2003). *Educación física y valores: educando en un mundo complejo*. Barcelona: Graó.
- Checa, I. (2012). Bidimensionalidad de las emociones en el deporte: desarrollo y validación de un instrumento de evaluación. Tesis doctoral no publicada. València: Universitat de València.
- Chóliz, M. i Gómez, C. (2002). Emociones sociales II. En F. Palmero; E. G. Fernández-Abascal; F. Martínez i M. Chóliz. *Psicología de la emoción y de la motivación*, 16. Madrid: McGrawHill.
- Coll, C. i Colomina, R. (1990). Interacción entre alumnos y aprendizaje escolar. En C. Coll, J. Palacios i A. Marchesi (comps.), *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la Educación*, 335-355. Madrid: Alianza Psicología.

- Collard, L. (2008). Unfair sporting Games and motor aggressiveness, *Mathematics and Social Sciences*, 182, 34-46.
- Collard, L.; Oboeuf, A. i Ahmaidi, S. (2007). The transfer of motor skills between swimming and gymnastics. *Perceptual and Motor Skills*, 105, 15-26.
- Conangla, M. (2004). *La ecología emocional*. Barcelona: Amat.
- Csikszentmihalyi, M. (2003). *Flow: The Psychology of the Optimal experience*. Nova York: Harper Row.
- Csikszentmihalyi, M. (2005). *Aprender a fluir*. Barcelona: Kairós.
- Curran, P. J.; West, S. G. i Finch, J. F. (1996). The Robustness of Test Statistics to Nonnormality and Specification Error in Confirmatory Factor Analysis. *Psychological Methods*, 1(1), 16-29.
- Damasio, A. (1996). *El error de Descartes*. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.
- Damasio, A. (2001). *La sensación de lo que ocurre: cuerpo y emoción en la construcción de la conciencia*. Madrid: Debate.
- Damasio, A. (2005). *En busca de Spinoza. Neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Barcelona: Crítica.
- Damasio, A. (2010). *Y el cerebro creó al hombre. ¿Cómo pudo el cerebro generar emociones, sentimientos y el yo?* Barcelona: Destino.
- Darder, P.; Salmurri, F.; Royo, M.; Carpena, A.; Sala, J.; Marzo, L. I Albaladejo, M. (2013). *Aprender i ensenyar amb benestar i empatia. La formació emocional del professorat*. Barcelona: Octaedro.
- Denzin, N. K. (1970). *Sociological Methods: a Source Book*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya (1992). *Educació Primària: Currículum*. Barcelona: Servei de Difusió i Disseny.
- Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya (2009). *Educació Primària: Currículum*. Barcelona: Servei de Comunicació, Difusió i Publicacions.
- Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya (2012). Competències dels docents. Revisat el 20 d'octubre de 2012, a <http://www20.gencat.cat/portal/site/ensenyament/menuitem.a735c8413184c341c65d3082b0c0e1a0/?vgnextoid=9df799531b2d0210VgnVCM1000008d0c1e0aRCRD&vgnnextchannel=9df799531b2d0210VgnVCM1000008d0c1e0aRCRD&vgnnextfmt=default>.
- Dosil, J. (2001). *Psicología y deporte de iniciación*. Orense: Gersam.
- Dosil, J. (2004). *Psicología de la actividad física y del deporte*. Madrid: McGraw-Hill.
- Duda, J. L.; Olson, L. K. i Templin, T. J. (1991). The relationship of task and ego orientation to sportsmanship attitudes and the perceived legitimacy of injurious acts. *Researchs Quartely for Exercise and Sport*, 62, 79-87.
- Eckmann, T. F. (2004). Emotional intelligence makes a difference: developing emotional competencies can be the "little bit extra" that makes ordinary fitness professionals extraordinary. *IDEA fitness journal*, 1(2), 30-37.
- Etxebarria, I. (2002). Emociones sociales I. En F. Palmero; E. G. Fernández-Abascal; F. Martínez i M. Chóliz (2002). *Psicología de la emoción y de la motivación*, 15. Madrid: McGrawHill.
- Etxebeste, J. (2001). *Les jeux sportifs, elements de la socialisation traditionnelle des enfants du Pays basque*. Paris: Université Paris V-Rene Descartes.



- Fernández-Abascal, E. G. (coord.) (1995). *Manual de motivación y emoción*. Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces.
- Fernández-Abascal, E. G. (1997). *Motivación y emoción*. Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces.
- Fernández-Abascal, E. G. i Palmero, F. (1999). *Emociones y salud*. Barcelona: Ariel.
- Fernández-Abascal, E. G. i Palmero, F. (1996). El concepto de emoción: la semilla de James. *Revista de Historia de la Psicología*, 17(3-4), 263-272.
- Fernández-Abascal, E. G.; Palmero, F. i Brea, A. (2002). Emociones básicas I: miedo, alegría y tristeza. En F. Palmero; E. G. Fernández-Abascal; F. Martínez i M. Chóliz (2002). *Psicología de la emoción y de la motivación*. Madrid: McGrawHill.
- Fernández-Abascal, E. G.; Palmero, F.; Chóliz, M. i Calvo, F. (1997). *Cuaderno de prácticas de motivación y emoción*. Madrid: Pirámide.
- Fernández-Abascal, E. G.; Palmero, F. i Martínez-Sánchez, F. (2002). Introducción a la psicología de la motivación y la emoción. En F. Palmero; E. G. Fernández-Abascal; F. Martínez i M. Chóliz (2002). *Psicología de la emoción y de la motivación*, 3-33. Madrid: McGrawHill.
- Fernández Balboa, J. M. (2000). La educación física para el futuro: tendencias sociales y premisas educativo-profesionales. *Tándem*, 1, 15-26. Barcelona: Graó.
- Frijda, N.; Mesquita, B.; Sonnemans, J. i Van Goozen, S. (1991). The Duration of Affective Phenomena or Emotions, Sentiments and Passions. *International Review of Studies on Emotion*. Strongman, K. T. (ed.). 1, 187-225. Sussex: John Wiley i Sons.
- Garaigordobil, M. (1995). *Psicología para el desarrollo de la cooperación y de la creatividad*. Bilbao: Biblioteca de Psicología, ed. Desclée de Brouwer.
- Garcés de los Fayos, E.; Olmedilla, A. i Jara, P. (2006). *Psicología y deporte*. Murcia: Ed. Diego Marín.
- Glover, D. i Midura, W. (1992). *Team building through physical challenges*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Gómez, I. i Prat, M. (2009). Hacia una Educación Física crítica y transformadora de las prácticas sociales: de la práctica a la reflexión y viceversa. *Cultura y Educación*, 21(1), 67-88.
- Gonçalves, J. J.; Araújo, P.; Jaqueira, A.; Lavega, P. i Filella, G. (2010). The expression of emotions in sociomotor games area of cooperation: perspectives on Gender. En C. Neto, A. M. Pessanha i J. Van Gils (eds.), *25th ICCP World Play Conference Children's Play: New Goals for the future* (pp. 89-91). Lisboa: FMH Edições. Universidade Técnica de Lisboa.
- González Correa, A. M. i González Correa, Cl. H. (2010). Educación física desde la corporeidad y la motricidad. Hacia la Promoción de la Salud, 15 (2). *SciELO Colombia- Scientific Electronic Library Online*. Revisat el 18 d'octubre de 2012 a [http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0121-75772010000200012&script=sci\\_arttext&lng=en](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0121-75772010000200012&script=sci_arttext&lng=en).
- González Oya, J. i Dosil, J. (2003). Tendencias de la investigación en psicología de la actividad física y del deporte. *EduPsykhé*, 2, 143-164.
- González Rodríguez, O. (2009). Análisis y validación de un cuestionario de inteligencia emocional en diferentes contextos deportivos. Tesis doctoral no publicada. Donosti: UPV/EHU.

- González Teruel, A. (2005). *Los estudios de necesidades y usos de la información: fundamentos y perspectivas actuales*. Gijón: Trea.
- Griffiths, P. E. (2004). Is Emotion a Natural Kind? En R. C. Solomon (ed.), *Philosophers on emotion*, 233-249. Oxford i Nova York: Oxford University Press.
- Grove, J. R. i Prapavessis, H. (1992). Preliminary evidence for the reliability and validity of an abbreviated Profile of Mood States. *International Journal of Sport Psychology*, 23, 93-109.
- GROP (coordinat per Rafel Bisquerra) i Renom, A. (2003). *Educación emocional. Programa para educación primaria (6–12 años)*. Barcelona: CISSPRAXIS.
- Guba, E. G. i Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park: CA: Sage.
- Gutiérrez, M. (2003). *Manual sobre valores en la educación física y el deporte*. Barcelona: Paidós.
- Gutiérrez, M. i Vivó, P. (2005). Enseñando razonamiento moral en las clases de educación física escolar. *Motricidad. European Journal of Human Movement*, 14, 1-22.
- Hanin, Y. L. (1986). State-trait research on sports in the URSS. En C. D. Spielberger i R. Díaz Guerrero (ed.), *Cross-cultural anxiety*, 45-65. Washington: Hemisphere.
- Hanin, Y. L. (ed.) (2000). *Emotions in sport*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hardy, C. J. i Rejeski, W. J. (1989). Not wat, but how one feels: The measurement of affect during exercise. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 11, 304-317.
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: Teachers perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16(8), 811-826.
- Horín, M. (2003). L'intelligence emotionnelle au service d'un meilleur apprentissage en education physique et d'une meilleure qualite de vie. *Revue de l'education physique*, 43(1), 22-36.
- Howe, K. R. i Moses, M. S. (1999). Ethics in educational research. *Review of Research in Education*, 24, 21-59.
- Invernó, J. (2006). Optimització d'una experiència pedagògica a partir de criteris praxiològics basada en l'educació en valors i realitzada en el medi natural amb alumnes de 14–16 anys. Tesi doctoral no publicada. Lleida: Universitat de Lleida.
- Jackson, A. S. i Csikszentmihalyi, M. (2002). *Fluir en el deporte*. Barcelona: Editorial Paidotribo.
- Jackson, A. S.; Thomas, P. R.; Marsh, H. W. i Smethurst, C. J. (2001). Relationships between "flow", self-concept, psychological skills, and performance. *Journal of Applied Sport Psychology*, 13, 129-153.
- Jares, X. (1989). *Técnicas e xogs cooperativos para toda-las edades*. La Corunya: Vía Láctea.
- Jiménez, F. i Gómez, A. (2004). Alternativas metodológicas para el desarrollo de valores en la educación física y el deporte. Revisat el 18 d'octubre de 2012 a <http://www.accafide.com/documentos%20de%20consulta/v%20simposium/comunicaciones%20libres/COMUNICACION%20GOMEZ%20RIJO.pdf>.
- Johnson, D. W. i Johnson, R. T. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Edina, MN: Interaction Book.
- Johnson, R. T. i Johnson, D. W. (1997). Una visió global de l'aprenentatge cooperatiu. *Suports*, 1(1), 54-64.
- Jones, M. (2003). Controlling emotions in sport. *The Sport Psychologist*, 17, 471-486.
- Jones, M. V. i Sheffield, D. (2007). The impact of game outcome on the well-being of athletes. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 5, 54-65.
- Kagan, S. (1992). *Cooperative learning* (2n ed.). San Clemente, CA: Kagan Cooperative Learning.

- Kleinginna, P. R. J. i Kleinginna, A. M. (1981). A Categorized List of Emotion Definitions, with Suggestions for a Consensual Definition. *Motivation and Emotion*, 5(4), 345-379.
- Lagardera, F. (1999). La lógica deportiva y las emociones. Implicaciones en la enseñanza del deporte. *Revista Apunts d'Educació Física*, 56, 99-107.
- Lagardera, F. (2007). La conducta motriz: nuevo paradigma de la Educación Física para el siglo xxii. *Tándem*, 24, 89-105. Barcelona: Graó.
- Lagardera, F. i Lavega, P. (2003). *Introducción a la praxiología motriz*. Barcelona: Paidotribo.
- Lagardera, F. i Lavega, P. (ed.). (2004). *La ciencia de la acción motriz*. Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida.
- Lagardera, F. i Lavega, P. (2005). La educación física como pedagogía de las conductas motrices. *Tándem*, 18, 79-101. Barcelona: Graó.
- Lane, A. M.; Sewell, D. F.; Terry, P. C.; Bartram, D. i Nesti, M. S. (1999). Confirmatory factor analysis of the Competitive State Anxiety Inventory 2. *Journal of Sports Sciences*, 17, 505-512.
- Lavega, P. (2002). Aplicaciones del concepto de conducta motriz. Comunicació presentada en el VII Congreso de Praxiología Motriz. Lleida.
- Lavega, P.; Filella, G.; Agulló, M. J.; Soldevila, A.; March, J. (2011). Conocer las emociones a través de los juegos: Ayuda para los futuros docentes en la toma de decisiones. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(2), 617-640.
- Lavega, P.; Filella, G.; Lagardera, F.; Mateu, M. i Soldevila, A. (2009). Motor action Domains and Emotions. Unpublished Research.
- Lavega, P; March, J. i Filella, G. (2013). Juegos deportivos y emociones. Propiedades psicométricas de la escala GES para ser aplicada en la Educación Física y el Deporte. *Revista de Investigación Educativa RIE*, 31(1), 151-165.
- Lavega, P.; Mateu, M.; Lagardera, F. i Filella, G. (2010). Educar emociones positivas a través de los juegos deportivos. En M. A. Torralba, M. de Fuentes, J. Calvo i J. F. Cardozo (eds.), *Docencia, innovación e investigación en educación física. [Teaching innovation and research in physical education]*, 111-139. Barcelona: INDE publicaciones.
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. Nova York: Oxford University Press.
- Lazarus, R. S. (1999). *Stress and emotion. A new syntesis*. Nova York: Springer.
- Lazarus, R. S. (2000). How emotions influence performance in competitive sports. *The Sport Psychologist*, 14(3), 229-252.
- LeDoux, J. (1999). *El cerebro emocional*. Barcelona: Planeta.
- LeDoux, J. (2000). Emotion Circuits in the Brain. *Annual Review of Neuroscience*, 23, 155-184.
- López, C. J. (2011). La educación física moderna. Revisat el 18 d'octubre de 2012 a <http://educafisicaysudidactica.blogspot.com.es/2011/03/la-educacion-fisica-moderna.html>.
- López Cassà, È. (2003). *Educación emocional. Programa para 3-6 años*. Barcelona: Praxis.
- López Cassà, È. (2007). La educación emocional en el segundo ciclo de la educación infantil. Diseño, desarrollo y evaluación de un programa de educación emocional para la prevención y el desarrollo humano. Tesis doctoral. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- López, V. M.; Monjas, R. i Pérez, D. (2003). *Buscando alternativas a la forma de entender y practicar la educación física escolar*. Barcelona: Inde.
- Lowen, A. (2011). *La espiritualidad del cuerpo*. Barcelona: Paidós.

- Martínez Martín, M. (2001). Noves perspectives de l'educació física: activitat física i educació en valors. Conferència pronunciada en el marc de les X Jornades de Formació del Professorat d'Educació Física i Tècnics Esportius. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Mateu, M. (2003). El sentir expresivo y comunicativo. Revisat el 6 de maig de 2011 a <http://www.expresiva.org/Zamora/MERCEMATEU.pdf>.
- Mateu, M. (2006). La corporalidad en las artes escénicas. En M. Castanyer (coord.), *La inteligencia corporal en la escuela: análisis y propuestas*, 83-10. Barcelona: Graó.
- Mateu, M.; Torrents, C.; Dinusóva, M. i Planas, A. (2010). Educar les emocions a través de l'expressió corporal. Comunicació presentada en el V Congrés Internacional d'Educació Física. Barcelona.
- Maturana, H. i Verden-Zöllner, G. (2003.) *Amor y juego. Fundamentos olvidados de 624 lo humano. Desde el Patriarcado a la Democracia*. Santiago: Comunicaciones 625 Noreste.
- McAuley, E. i Courneya, K. (1994). The Subjective Exercise Experience Scale (SEES): Development and preliminary validation. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 16, 163-177.
- McNair, D. M.; Lorr, M. i Droppleman, L. F. (1971). *Profile of Mood State manual*. San Diego, CA: Educational and Industrial Testing Service.
- Mender, J. i Kerr, R. (1982). A cooperative Games program for learning disabled children. *International Journal of Sport Psychology*, 13(4), 222-233.
- Mesa, P. C. (2001). Cognición y emoción. Revisat el 25 de juny de 2010 a: <http://www.monografias.com/trabajos7/coem/coem.shtml>.
- Meyer, B. i Zizzi, S. (2007). Emotional Intelligence in sport: conceptual, methodological, and applied issues. En, M. Lane Andrew (ed.), *Mood and human performance: conceptual, measurement and applied issues*. 131-152. Houpauge, NY: Nova Science Publishers.
- Mosston, M. (1978). *Enseñanza de la Educación Física. Del comando al descubrimiento*. Barcelona: Paidós.
- Motos, T. (2003). Cerebro emocional, educación emocional y expresión corporal. En Actas I Congreso Internacional de Expresión Corporal y Educación. Universidad Europea de Madrid. Salamanca: Amarú Ediciones.
- Obiols, M. (2006). Disseny, desenvolupament i avaluació d'un programa d'educació emocional en un centre educatiu. Tesis doctoral no publicada. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Okebukola, P. A. (1985). Science laboratory behavior strategies of students relative to performance in and attitude to laboratory work. *Journal of Research in Scietice Teaching*, 22(3), 221-232.
- Oppermann, M. (2000). Triangulation - A Methodological discussion. *International Journal of Tourism Research*, 2(2), 141-146.
- Orlick, T. (1978). *Winning through cooperation: Competitive insanity – Cooperative alternatives*. Washington D. C.: Acrópolis.
- Orlick, T. (1981). Positive socialization via cooperative Games. *Developmental Psychology*, 17(4), 426-429.
- Orlick, T. (1987). *Juegos y deportes cooperativos*. Madrid: Popular.
- Orlick, T. (1990). *Libres para cooperar, libres para crear*. Barcelona: Paidotribo.
- Orlick, T. (1991). *Nuevos juegos y deportes cooperativos*. Barcelona: Paidotribo.

- Orlick, T.; McNally, J. i O'Hara, T. (1978). Cooperative Games: Systematic analysis and cooperative impact. En F. L. Smoll i R. E. Smith, *Psychological perspectives in youth sports*, 266-273. Nova York: Hemisphere.
- Orlick, T. i Zitzelsberger, L. (1995). Enhancing children's sport experiences. En F. L. Smoll i R. E. Smith, *Children and youth in sport: a biopsychosocial perspective*, 95-109. Madison: Brown & Benchmark.
- Ortí Ferreres, J. (2010). Els jocs i esports tradicionals d'arreu del món a través de la filatèlia. Tesi doctoral no publicada. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Palomera, R. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15(6)(2), 437-454.
- Parlebas, P. (2001). *Juegos, deporte y sociedad. Léxico de praxiología motriz*. Barcelona: Editorial Paidotribo.
- Parlebas, P. (2003). Un nuevo paradigma en educación física: los dominios de acción motriz. En J. P. Fuentes García i M. Bellido Pérez (eds.), *La educación física en Europa y la calidad didáctica en las actividades físico-deportivas: libro de actas*, 27-42. Càceres: Congreso FIEP.
- Pascual, C. (1999). La formación del profesorado en Educación Física: En busca del significado profesional perdido. *Revista Conceptos de Educación*, 6, 75-90.
- Payton, J. W.; Wardlaw, D. M.; Graczyk, P. A.; Bloodworth, M. A.; Tompsett, C. J. i Weissberg, R. P. (2000). Social and emotional learning: A framework for promoting mental health and reducing risk behaviors in children and youth (download). *Journal of School Health*, 70, 179-185. En R. Bisquerra i N. Pérez (2003), Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Educación Educativa (RIE)*, 21(1), 7-43.
- Pellicer, I. (2011). *Educación Física Emocional. De la teoría a la práctica*. Barcelona: Editorial INDE.
- Pena, M. i Repetto, E. (2008). Estado de la investigación en España sobre Inteligencia Emocional en el ámbito educativo. *Revista Electrónica de Investigación psicoeducativa*, 15(6)(2), 400-420.
- Pérez, N. i Pellicer, I. (2009). Necesidad de desarrollo emocional en la adolescencia. Revisat el 15 de febrer de 2010 a [http://issuu.com/eprat.ice.ub/docs/necesidad\\_de\\_desarrollo\\_emocional\\_en\\_la\\_adolescenc](http://issuu.com/eprat.ice.ub/docs/necesidad_de_desarrollo_emocional_en_la_adolescenc).
- Perlini, A.; Halverson, H. i Trevor, R. (2006). Emotional Intelligence in the national Hockey League. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 38(2), 109-119.
- Pinillos, J. L. (1975). *Principios de psicología*. Madrid: Alianza Universidad.
- Prat, M. (2000). Els continguts actitudinals en educació física a l'educació primària. Tesi doctoral no publicada. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Prat, M. i Soler, S. (2003). *Actitudes, valores y normas en la educación física y el deporte*. Barcelona: Inde.
- Punset, E. (2005). *El viaje a la felicidad. Las nuevas claves científicas*. Barcelona: Destino.
- Rodríguez, O. (2005). La triangulación como estrategia de investigación en ciencias sociales. *Revista Madri+d*, 31.
- Ruano, K. (2004). La influencia de la expresión corporal sobre las emociones: un estudio experimental. Revisat el 7 de juliol 2009 a [http://oa.upm.es/451/1/KIKI\\_RUANO\\_ARRIAGA.pdf](http://oa.upm.es/451/1/KIKI_RUANO_ARRIAGA.pdf).

- Ruiz, J. V. i Omecaña, R. (2005). *Juegos cooperativos y educación física*. Barcelona: Editorial Paidotribo.
- Saarni, C. (1997). Emotional Incompetence and self regulation in childhood. En P. Salovey i D. J. Sluyter, *Emotional development and emotional intelligence*, 35-66. Nova York: Basic Books.
- Saarni, C. (2000). Emotional competente. A development pespective. En A R. Bar-On i J. D. A. Parker (eds), *The Handbook of emocional intelligence. Theory, Development, Assesment, and Application at Home, School, and int the Workplace*, 68-69. San Francisco, Ca: Jossey-Bass.
- Sáez de Ocariz, U. (2011). Conflictos y educación física a la luz de la praxiología motriz. Estudio de caso de un centro educativo de primaria. Tesis doctoral no publicada. Lleida: Universitat de Lleida.
- Salovey, P. i Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211.
- Sánchez Bañuelos, F. (1996). *La actividad física orientada hacia la salud*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.
- Scales, P. C., i Leffert, N. (1999). *Developmental assets: A synthesis of the scientific research on adolescent development*. Minneapolis, MN: Search Institute.
- Seligman, M. (2003). *La auténtica felicidad*. Madrid: Ediciones B, S.A.
- Sharan, Y. (1989). *Cooperative Learning. Theory and Research*. Nova York: Proeger.
- Sicilia, A. i Delgado, M. A. (2002). *Educación física y estilos de enseñanza*. Barcelona: Inde.
- Silvio Donolo, D. (2009). Triangulación: Procedimiento incorporado a nuevas metodologías de investigación. *Revista Digital Universitaria*, 10(8). Revisat el 6 d'agost de 2012 a <http://www.revista.unam.mx/vol.10/num8/art53/art53.pdf>.
- Slutzky, C. B. i Simpkins, S .D. (2009). The link between children's sport participation and self-esteem: Exploring the mediating role of sport self-concept. *Psychology of Sport and Exercise*, 10, 381-389.
- Soldevila, A. (2007). Diseño, desarrollo y evaluación de un programa de educación emocional para personas mayores. Tesis doctoral no publicada. Lleida: Universitat de Lleida.
- Soldevila, A. (2009). *Emociónate. Programa de educación emocional*. Madrid: Pirámide.
- Spence, J. C. i Blanchard, C. (2001). Effect of pretesting on feeling states and self – efficacy in acute exercise. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 72(3), 310-314.
- Stenhouse, L. (2004). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.
- Sullivan, H. S. (1953). *The interpersonal theory of psychiatry*. Nova York: Norton.
- Tolle, E. (2004). *El poder del ahora*. Barcelona: Editorial Viena.
- Totterdell, P. i Leach, D. (2001). Negative mood regulation expectancies and sports performance: An investigation involving professional cricketers. *Psychology of Sport and Exercise*, 2(4), 249-265.
- Trigo, E. (1994). *Aplicación del juego tradicional al currículum de educación física*. Barcelona: Paidotribo.
- Watson, D.; Clark, L., A. i Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS Scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 1063-1070.

- Weinstein, M. i Goodman, J. B. (1993). *Playfair, everybody's guide to non-competitive play*. San Luis Obispo: Impact.
- Werner, P.; Thorpe, R. i Bunker, D. (1996). Teaching Games for understanding: Evolution of a model. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 67(1), 28-33.
- Westland, C. i Knigh, J. (1982), *Playing, living, learning: a worldwide perspective on children's opportunities to play*. State College Pa.: Venture Publishing.
- Wundt, W. (1896). *Grundriss der Psychologie*. Leipzig: Engelmann.
- Zapf, D.; Vogt, C.; Seifert, C.; Mertini, H. i Isic, A. (1999). Emotion work as a source of stress. The concept and development of an instrument. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 8, 371-400.
- Zizzi, S.; Deaner, H. i Hirschhorn, D. (2003). The relationship between emotional intelligence and performance among college baseball players. *Journal of Applied Sport Psychology*, 15, 262-269.
- Zuckerman, M. i Lubin, B. (1965). *The Multiple Affect Adjective Check List*. San Diego, CA: Educational and Industrial Testing Service.

# ANNEXOS

Annex 1: Unitat didàctica: “Jocs i emocions”

Annex 2: Instrument GES de mesura de les emocions





## **Annex 1: Unitat didàctica: “Jocs i emocions”**

### **PROGRAMA: “Jocs i emocions”**

#### **“El despertar de la consciència emocional en els alumnes”**

## **Índex**

1. Introducció
2. A qui va adreçat?
3. Competències bàsiques
4. Objectius
5. Continguts
6. Temporalització
7. Metodologia
8. Material necessari
9. Avaluació
  - 9.1. Què avaluem? Criteris d'avaluació
  - 9.2. Com avaluem? Instruments d'avaluació
  - 9.3. Quan avaluem?
10. Activitats:
  - 10.1. Primera part de la unitat didàctica: consciència emocional
    - 10.1.1. Sessions de consciència emocional (1–5)
    - 10.1.2. Activitats d'ampliació de consciència emocional
  - 10.2. Segona part de la unitat didàctica: jocs
    - 10.2.1. Sessions de jocs (6–9)
11. Quadre resum de les activitats
  - 11.1. Primera part: “El despertar de la consciència emocional”
  - 11.2. Segona part: jocs
12. Material complementari

## 1. Introducció

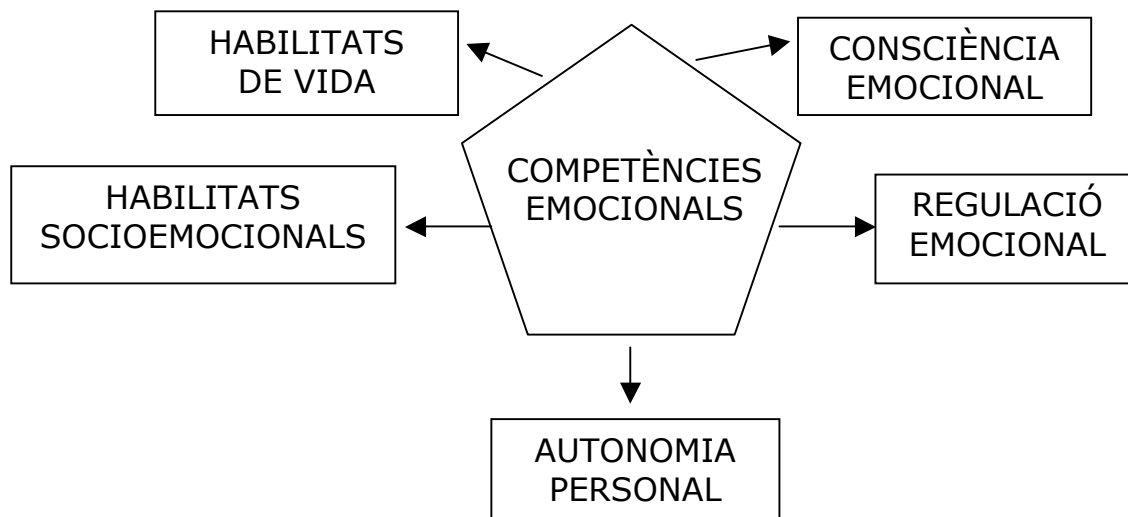
El programa que presentem a continuació s'emmarca en una línia d'investigació que intenta apropar l'educació emocional a l'educació física.

L'àrea d'educació física ens proporciona dinamisme i vivència corporal, i desinhibeix els alumnes, tant en l'aspecte corporal com en l'emocional. A través d'aquesta àrea els mestres podran desenvolupar en els alumnes continguts de l'educació emocional i, a la vegada, aquests continguts facilitaran al mestre l'elecció adequada de les diferents activitats.

Si tenim en compte les emocions, el treball que podem realitzar amb els nostres alumnes serà molt més precís, harmoniós i interessant. Si podem apreciar allò que els alumnes senten, i ells mateixos són capaços d'adonar-se'n, podrem dissenyar activitats idònies per a la consecució dels objectius que ens proposem.

L'educació emocional cada cop agafa més importància, i cada cop són més els programes que es presenten i els centres que s'interessen per poder-los aplicar. No podem oblidar que l'educació emocional actualment ja forma part del currículum; per tant, podem afirmar que és una competència bàsica en el desenvolupament humà i de preparació per a la vida imprescindible a desenvolupar en els alumnes.

El GROPE (Grup de Recerca i Orientació Psicopedagògica), coordinat pel Dc. Bisquerra, diferencia dins de l'educació emocional cinc blocs de continguts o competències a desenvolupar.



La idea del programa que us presentem no és desenvolupar totes les competències pròpies de l'educació emocional, sinó que, en aquest cas, l'objectiu principal fa referència a ajudar els alumnes a conèixer, reconèixer, connectar, expressar i conduir les emocions i els sentiments. Per tant, ens centrarem en el primer contingut de l'educació emocional: la consciència emocional.

La consciència emocional vol dir conèixer-se una mica més un mateix, i aquest fet implica reconèixer els propis sentiments i emocions i prendre consciència del propi estat emocional. Implica també expressar-se a través del llenguatge verbal i del no verbal, per prendre consciència de les pròpies emocions i reconèixer els sentiments i les emocions dels altres (GROP i Renom 2003).

Sovint, els infants, i també els adults, no saben com se senten o no saben com expressar els sentiments de manera apropiada. Aquest fet provoca que no se sentin bé amb ells mateixos, la qual cosa els condueix a tenir relacions dificultoses; per aquest motiu és important i alhora necessari ensenyar als alumnes a reconèixer els seus sentiments i a parlar-ne de manera oberta, proporcionar camins que els portin a expressar els sentiments en comptes d'ignorar-los o de deixar-se portar de manera impulsiva.

Per poder dur a terme aquest apartat de consciència emocional serà important crear un bon clima a la classe, en què la comunicació i el respecte no faltin, per poder parlar d'emocions i sentiments.

Les cinc primeres sessions són les que van encaminades a desenvolupar la consciència emocional dels alumnes, és a dir, a fer-los competents per saber quines emocions senten ells i els altres. A les darreres quatre sessions els alumnes realitzaran jocs de diferents dominis d'acció motriu (jocs psicomotors, jocs de cooperació, d'oposició i de cooperació-oposició) i hauran de ser capaços de reconèixer les emocions viscudes a través dels diferents jocs.

Cal dir que les activitats que es presenten en el programa, sobretot les de la primera part, són diverses i molt diferents de les purament acadèmiques. Encara que per dur a terme una anàlisi depurada dels resultats cal seguir els passos de manera acurada i estricta, creiem que aquests tipus d'activitats, dutes a terme en condicions normals, sense una recollida de dades, en cap cas no s'haurien de considerar tancades, sinó que s'aconsella tenir-les com a exemple i, sempre que es cregués convenient, fer-ne les modificacions i adaptacions oportunes.

La unitat didàctica consta de dues parts:

- Primera part de la UD: Consciència emocional

L'objectiu principal d'aquest apartat fa referència a fer competents els alumnes en consciència emocional, és a dir, que siguin conscients del seu estat emocional i del dels altres, així com a adquirir un correcte vocabulari emocional. Va adreçada als alumnes de cicle superior de primària i consta de cinc sessions d'una hora de durada cadascuna.

- Segona part de la UD: Jocs

Aquest apartat té com a objectiu principal el reconeixement de les emocions viscudes a través de diferents tipologies de jocs. Els alumnes, en finalitzar cada joc, hauran de plasmar en l'instrument de valoració corresponent les emocions

que han sentit. Aquest apartat consta de quatre sessions. En cada sessió es realitzen jocs d'un determinat domini d'acció motriu. Els primers jocs es duen a terme amb victòria, i els darrers, sense victòria.

Els dominis que es proposen fan referència a:

- Jocs psicomotors (en solitari)
- Jocs de cooperació
- Jocs d'oposició
- Jocs de cooperació–oposició

## **2. A qui va adreçat?**

El programa “Jocs i emocions” està ideat per a alumnes de cicle superior de primària, de cinquè curs i sisè.

## **3. Competències bàsiques**

De les vuit competències que l'alumnat ha de desenvolupar en l'educació bàsica i que emmarquen el currículum, a través de la unitat didàctica que presentem es contribueix al desenvolupament de competències tant transversals com específiques, per conèixer i habitar el món.

L'àrea d'educació física contribueix al desenvolupament de les competències bàsiques, i a través d'aquesta unitat didàctica essencialment es desenvolupen les competències que es mostren en la següent taula.

Competències transversals		Competències específiques per conviure i habitar el món
<b>Competències Comunicatives</b>	1. Competència comunicativa, lingüística i audiovisual  2. Competència artística i cultural	6. Competència en el coneixement i la interacció amb el món físic  7. Competència social i ciutadana
<b>Competències metodològiques</b>	4. Competència d'aprendre a aprendre	
<b>Competències personals</b>	5. Competència d'autonomia i iniciativa personal	

Tal com se cita en el Decret 142/2007, de desenvolupament del currículum d'educació primària:

El desenvolupament personal esdevé una competència central de l'àrea que s'assoleix amb el treball i cura del propi cos i la motricitat, al mateix temps que es reflexiona sobre el sentit i els efectes de l'activitat física, assumint actituds i valors adequats a la gestió del cos i la conducta motriu.

Els continguts de l'àrea pretenen donar resposta a necessitats que portin cap al benestar personal i promoguin una vida més saludable i de més qualitat. La competència en la pràctica d'hàbits saludables de forma regular i continuada contribueix a sentir-se bé amb el propi cos, a la millora de l'autoestima i el desenvolupament del benestar personal.

La competència comunicativa s'assoleix amb l'experimentació del cos i el moviment com instruments d'expressió i comunicació; l'expressió i comunicació de sentiments i emocions individuals i compartides per mitjà del cos, el gest i el moviment i la valoració crítica dels usos expressius i comunicatius del cos.

Aquesta àrea també desenvolupa la competència social centrada en les relacions interpersonals per mitjà de l'adquisició de valors com el respecte, l'acceptació o la cooperació, que seran transferits a l'activitat quotidiana (jocs,

esports, activitats en la natura, entre d'altres). Les possibilitats expressives del cos i de l'activitat motriu potenciaran la creativitat i l'ús dels llenguatges corporals per a transmetre sentiments i emocions que humanitzen el contacte personal.

Queda reflectit, doncs, que a través de la unitat didàctica que presentem es desenvolupen les competències pròpies de l'àrea d'educació física.

#### **4. Objectius**

Els objectius que es pretén que els alumnes assoleixin amb aquest programa fan referència a:

- Despertar l'interès per l'educació emocional en els alumnes.
- Conèixer i familiaritzar-se amb el vocabulari emocional.
- Prendre consciència i identificar les pròpies emocions.
- Identificar les emocions dels altres.
- Acceptar i respectar les normes, regles i persones que participen en els jocs.
- Participar activament en les diferents propostes de joc.
- Saber diferenciar les emocions que ens produeixen determinades situacions motrius.

#### **5. Continguts**

Els continguts del programa fan referència a:

- Valoració i acceptació de l'educació emocional.
- Expressió i comunicació de sentiments i emocions individuals i compartides a través del cos, el gest i el moviment.
- Identificació de les emocions: alegria, alleujament, gratitud/estima, ràbia, tristesa, enveja, culpabilitat, ansietat/nerviosisme, vergonya, compassió i esperança.
- Identificació i diferenciació dels components de l'emoció: part fisiològica, cognitiva i conductual.



- El llenguatge corporal: conscienciació de les possibilitats i recursos que ofereix.
- Participació i respecte davant situacions que suposin comunicació corporal.
- Participació i realització de jocs de diferents modalitats.
- Acceptació i respecte vers les normes, regles i persones que participen en els joc.

## **6. Temporalització**

El programa està dissenyat per fer-se en nou hores o sessions, concretament a les classes d'educació física, tant amb els alumnes de cinquè de primària com amb els de sisè.

Atès que la consciència emocional és el primer contingut de l'educació emocional, es creu convenient que aquestes sessions es portin a terme durant el primer trimestre del curs escolar, concretament durant els mesos d'octubre, novembre i desembre.

El programa es durà a terme durant el primer trimestre del curs 2010–2011.

## **7. Metodologia**

Aquesta unitat didàctica parteix d'un enfocament constructivista i en general es basa en una metodologia globalitzada, activa i diversa. Per aquest motiu, es preveu el principi d'atenció a la diversitat, procurant adaptar l'ajuda pedagògica a les característiques individuals dels alumnes. Partirem dels coneixements previs, dels interessos i necessitats dels alumnes.

En la primera part del programa el rol del docent serà de mediador de l'aprenentatge, i proporcionarà als alumnes models d'actuació, alhora que en motiva la participació, dinamitza el grup i dóna seguretat a l'hora de compartir experiències. L'actitud de l'educador haurà de ser oberta, flexible i empàtica.

El docent presentarà les activitats i serà guia, orientador i acompanyant del procés, però deixarà que siguin els discents qui descobreixin els seus aprenentatges.

Les activitats estan pensades per afavorir la comunicació i l'intercanvi, per expressar emocions i sentiments, establir relacions entre iguals, buscar alternatives davant de problemes, escoltar els altres, respectar-ne les opinions i conèixer-ne les emocions.

Cada una de les activitats dóna peu a reflexionar sobre què ha succeït. L'educador ha de ser conscient que aquest moment ha de ser interessant i motivador per als participants, que s'han de sentir a gust i valorats pels altres; d'aquesta manera aconseguirà un bon context comunicatiu, a més de productiu.

El mestre ha d'aconseguir que els participants donin les seves opinions i ha d'anar guiant-los a través de les següents preguntes:

- Què heu sentit?
- Pots recordar una altra situació amb la mateixa emoció?
- Creus que aquestes emocions són agradables o desagradables?
- Tots sentim la mateixa emoció en situacions similars?

S'ha de posar èmfasi a fer coneixedors els alumnes que les emocions s'experimenten en el cos a partir de respostes fisiològiques, com poden ser: palpitations, respiració accelerada, tensió muscular, dolor a l'estómac, etc., i que, com a conseqüència d'aquestes emocions, en deriva el nostre comportament. Quan siguem capaços de prendre consciència d'aquests aspectes, ens trobarem en camí de conèixer-nos millor a nosaltres mateixos i als altres.

S'han d'intentar relacionar les emocions amb les situacions que les facin viure i reflexionar sobre el fet que la vida en si produeix emocions diferents en cada persona. És important tenir present que tothom té emocions, i que no

precisament són les mateixes, és a dir, que cada situació pot provocar emocions molt diferents en una persona respecte a una altra.

Per aquest motiu, l'educador cal que tingui en compte les següents premisses:

- Evitar els judicis de valor.
- Tot el que els alumnes comenten, quant a les emocions i el que senten, és legítim.

Solament així aconseguirem el propòsit d'aquest bloc: ajudar els alumnes a consolidar el vocabulari emocional i a prendre consciència de l'estat emocional en les diferents situacions.

En la segona part del programa el rol del docent serà d'observador. Caldrà que presenti els diferents jocs amb claredat i haurà d'intentar que se'n respectin les normes, la qual cosa en facilitarà d'aquesta manera la posada en pràctica sense interrupcions importants i aconseguirà que els alumnes siguin capaços de reconèixer les emocions viscudes a través dels diferents jocs i de transcriure-les.

Concretament els estils d'ensenyança més utilitzats seran: la resolució de problemes i el descobriment guiat, en què els alumnes hauran de resoldre petits problemes o reptes, cercant solucions diverses, orientats i guiats pel docent. Hi haurà activitats en les quals predominarà el descobriment guiat i solament una resposta serà vàlida, i altres activitats en què totes les solucions seran acceptades i vàlides, la qual cosa respon a l'estil d'ensenyança de resolució de problemes.

Cada sessió adopta una mateixa estructura, seguint el model clar d'una sessió d'educació física; així, diferenciem tres parts en cadascuna de les sessions. Aquestes parts corresponen a:

- **Part inicial:** ens serveix per presentar què farem al llarg de la sessió o enllaçar-ne el contingut concret amb el treball dut a terme en l'anterior sessió. És molt important que a l'inici de cada sessió es faci un recordatori de tots els aspectes treballats el dia anterior; d'aquesta

manera ajudem els alumnes a situar-se i a consolidar els aprenentatges. En aquesta part es realitzen activitats de posada en marxa, d'escalfament.

- **Part central:** en aquesta part de la sessió es realitzen activitats més concretes del contingut que es vol desenvolupar.
- **Part final:** en aquesta part es duen a terme activitats de tornada a la calma, més relaxades, així com la valoració de cadascuna de les sessions i una posada en comú, durant la qual es reflexiona i es resumeixen tots els aspectes treballats.

Al final de cada sessió de consciència emocional hi ha un apartat d'**idees clares sobre la sessió**; serà important llegir-les i tenir-les presents, ja que són aquells aspectes que els alumnes haurien de tenir clars en finalitzar.

## 8. Material necessari

El material que es necessita per al desenvolupament correcte de cada activitat es detalla en cadascuna de les sessions.

## 9. Avaluació

### 9.1. Què avaluem? Criteris d'avaluació

Com que aquesta unitat didàctica és el mitjà a través del qual es pretén recollir les dades per poder fer l'anàlisi de la investigació, serà molt important realitzar una avaluació molt acurada i de tots els aspectes que ens puguin donar informació. N'avaluarem tant el programa com el resultat de la implementació.

Per a cada objectiu s'han de definir prèviament uns indicadors, és a dir, uns criteris d'èxit. Aquests criteris d'avaluació fan referència al resultat de la implementació del programa:

- Coneix i anomena correctament les emocions treballades.
- Diferencia entre emocions agradables i desagradables.

- Entén i respecta que cada persona senti, davant d'un mateix fet, emocions diferents.
- Pren consciència dels seus aprenentatges i avenços.
- Gaudeix de la realització de les diferents activitats.
- Respecta les normes dels jocs.

Els criteris d'avaluació del programa responen a:

- Serveix per assolir els objectius proposats.
- És aplicable.
- Les activitats s'adeqüen als alumnes.
- La seva aplicació ha resultat positiva.

## 9.2. Com avaluem? Instruments d'avaluació

Els instruments d'avaluació seran diversos, en funció d'allò que pretenem avaluar.

**Avaluació del programa.** Concretament per avaluar el programa de manera **continua**, en acabar cada sessió de consciència emocional, és a dir, a les cinc primeres sessions, es farà una reflexió sobre el que s'ha après. Aquesta reflexió ajudarà a clarificar i consolidar els aprenentatges, ja que a vegades ens trobem amb alumnes que no s'adonen de què estan aprenent. És important que l'alumne compregui què està aprenent i per què ho fa.

Per aquest motiu, en finalitzar cadascuna de les sessions proposarem als alumnes que responguin unes preguntes, que tindran impreses en paper i que el docent haurà de recollir en cadascuna de les sessions. Les preguntes seran:

- Què he après?
- Com m'he sentit?
- Què és el que més m'ha agradat?
- Què és el que menys m'ha agradat?

L'avaluació **final** del programa es realitzarà a través de l'observació i l'anàlisi de l'instrument de mesura que els alumnes ompliran en les sessions de jocs, i a

través de la resposta dels alumnes a les preguntes següents, el dia de la darrera sessió:

- T'ha agradat la unitat didàctica de "Jocs i emocions"?
- Creus que has après coses noves?
- Què és el que més t'ha agradat?
- Què és el que menys t'ha agradat?
- Què en milloraries?

**Avaluació de la primera part del programa sobre consciència emocional.** Quant a l'avaluació de la consciència emocional dels alumnes, és a dir, dels objectius plantejats en relació amb el contingut de la primera part de la unitat de programació, realitzarem tres tipus de valoració.

En primer lloc hi haurà una **avaluació inicial**, que es durà a terme a través de la següent activitat: proposarem als alumnes diferents situacions i hauran d'anar anotant en l'instrument de mesura, prèviament donat pel docent, el que creuen que sentirien si es trobessin en aquella situació concreta. En la graella hi haurà un total d'onze emocions, i caldrà que les valorin mitjançant una escala de zero a deu, entenent que:

- Una puntuació de zero equival a gens.
- Una puntuació d'1 a 3 equival a poc, regular.
- Una puntuació de 4 a 6 equival a normal.
- Una puntuació de 7 a 8 equival a bastant, notable.
- Una puntuació de 9 a 10 equival a molt, excel·lent.

En aquesta avaluació inicial, deixarem que els alumnes senyalin NS/NC (No ho sap / No contesta), si no coneixen què significa alguna de les emocions donades; és a dir que, si no tenen clar si han sentit o no alguna de les emocions o no coneixen amb certesa què significa alguna de les emocions, hauran d'anotar NS/NC. Cal especificar als alumnes que és millor que posin un NS/NC abans que valorar amb un zero una determinada emoció, ja que si no la coneixen, tampoc no saben si l'han sentida o no.

Les situacions que donarem als alumnes per saber què senten seran les següents:

- Situació 1: Estàs jugant un partit de futbol amb els amics al pati de l'escola. De sobte, un adversari et dóna una puntada de manera descarada i et fa mal. Què sents?
- Situació 2: Els teus pares decideixen d'anar a viure en un altre país i tu has de marxar amb ells. Has de deixar el lloc on vius, els amics i amigues, l'escola, etc., i començar de nou en un lloc que desconeixes del tot. Què sents?
- Situació 3: Sortint de l'escola, tenies una mica de pressa i sense voler has donat una empenta a un nen de segon curs, l'has fet caure i s'ha fet mal. Què sents?

Per poder fer una **avaluació contínua** de la **consciència emocional** als alumnes, utilitzarem la mateixa avaluació que fem servir per a l'avaluació contínua del programa.

L'**avaluació final** de la consciència emocional la realitzarem en la cinquena sessió, just abans d'iniciar les sessions de jocs. Aquesta avaluació es realitzarà a través de les respostes que els alumnes facin sobre què senten en cadascuna de les situacions que els proposarem. Les situacions faran referència a:

- Situació 1: Durant tot el curs t'has estat esforçant molt per poder aconseguir un premi que es concedeix a una sola persona. Es tracta d'un viatge de dos dies durant el qual es practiquen esports d'aventura amb nens i nenes d'altres escoles que, com tu, han guanyat el premi. Què sents?
- Situació 2: Un company de classe es posa malalt dos dies abans d'anar d'excursió de final de curs. Ell hi havia posat molta il·lusió i ara no hi pot anar. Què sents?
- Situació 3: Estàs a punt de sortir a escena, esteu representant una obra de teatre en la qual tu tens un paper protagonista. Surts i et quedes en blanc, no saps què dir. Què sents?

L'avaluació de la segona part de la unitat didàctica sobre jocs es realitzarà a través de l'observació del docent, seguint els ítems assenyalats en la fitxa de valoració que us presentem a continuació:

Alumne	Gaudeix del joc	Hi participa activament	En respecta les normes	Mostra interès en l'instrument

El docent, al llarg de totes les sessions, durà a terme un **diari personal**, que ens servirà per avaluar tant el programa com el resultat d'implementar-lo. Aquest diari tindrà els següents apartats:

- Explicació de les activitats de cada sessió, amb la durada aproximada i el material necessari per poder dur a terme cadascuna de les activitats. Si el material necessari es troba dins l'apartat de material complementari (MC) de la unitat didàctica, s'assenyalarà posant *MC* al costat del material citat.
- Un apartat de valoració de la sessió. En aquest apartat es diferenciarà:
  - Punts forts de la sessió: faran referència als aspectes que millors resultats han tingut al llarg de tota la sessió. Aquests aspectes poden ser l'organització, les activitats concretes, el material, el clima, la motivació, la resposta dels alumnes, la metodologia, etc.
  - Punts febles: respondran als aspectes que canviaríem o milloraríem. És important posar-hi el motiu i també alguna proposta, si és el cas.
  - Anècdotes: en aquest apartat es demana al docent que anoti alguna frase, comentari, o vivència que s'hagi donat durant la sessió i que es cregui que és interessant de tenir-la en compte per a la valoració i les conclusions de la investigació.

En resum, podem dir que l'avaluació respon a:



Avaluació					
Programa			Alumnes		
Qui avalua?	Com avalua?	Quan avalua?	Qui avalua?	Com avalua?	Quan avalua?
- Docent	- Posada en comú  - Diari  - Posada en comú	- Avaluació inicial  - Avaluació formativa. Sessions 1-9  - Avaluació final	- Docent	-Situacions i instrument de mesura  -Situacions finals, instrument de mesura GES. Sessió 5  - Graella d'observació GES. Sessions 6-9  - Diari	- Avaluació inicial (consciència emocional)  - Avaluació final (consciència emocional)  - Avaluació formativa (jocs)  - Avaluació formativa i final
-Alumne	- Preguntes de reflexió  - Preguntes concretes	- Avaluació formativa. Sessions 1-5  - Avaluació final	- Alumne	- Preguntes de reflexió	- Avaluació formativa i final

### 9.3. Quan avaluem?

Tal com podem observar en la taula anterior, quant al programa, el docent realitzarà una avaluació inicial de posada en comú i primeres impressions, una avaluació formativa, amb una reflexió en cada sessió, i una avaluació final. Els alumnes avaluaran el programa a través d'una avaluació formativa al llarg de cadascuna de les cinc sessions de consciència emocional i d'una avaluació final, el darrer dia d'aplicació de tota la unitat didàctica.

Quant al resultat de l'aplicació del programa de consciència emocional en els alumnes, realitzarem una avaluació inicial, per poder saber els coneixements previs dels alumnes; una avaluació formativa, per poder ajustar el programa i fer adonar als alumnes dels seus aprenentatges, i una avaluació final, per

poder adonar-nos dels assoliments reals dels alumnes i veure si estan preparats per dur a terme la segona part del programa.

La segona part del programa es valorarà a través d'una avaluació formativa al llarg de les quatre sessions de jocs.

## **10. Activitats**

Presentem les diferents activitats organitzades en sessions: la primera part, de consciència emocional, que consta de cinc sessions, i la segona part, sobre jocs, que consta de quatre sessions

### **10.1. Primera part de la unitat didàctica: consciència emocional**

Cadascuna de les sessions que presentem a continuació segueix una mateixa estructura: en primer lloc, el número de sessió i el títol; seguidament, els objectius de la sessió i el seu desenvolupament. Dins del desenvolupament de la sessió hi ha explicades cadascuna de les diferents activitats.

La sessió, tal com ja hem dit anteriorment, s'estructura en tres parts: una part inicial, una part central i una part final.

Cada activitat consta del nom, la descripció de com es realitza, l'organització, el material necessari, els recursos i orientacions didàctiques —en què s'especifiquen aspectes importants que cal tenir en compte a l'hora de l'aplicació de l'activitat— i, en últim lloc, la temporalització, que ens assenyala el temps previst de durada de cadascuna de les activitats.

### 10.1.1. Sessions de consciència emocional (1–5)

#### Sessió 1: Emocions i sentiments, agradables o desagradables?

##### Objectius

1. Avaluar els coneixements previs dels alumnes sobre la consciència emocional.
2. Iniciar-se en la identificació i el reconeixement de les pròpies emocions.
3. Diferenciar entre emocions i sentiments agradables i desagradables.

##### Desenvolupament de la sessió

##### Part inicial

###### - Presentació de la unitat didàctica als alumnes

Explicarem als alumnes que durant sis sessions realitzaran activitats relacionades amb l'educació emocional; concretament els podem dir que aprendran a ser més conscients d'allò que senten i d'allò que senten els seus companys. També adquiriran vocabulari emocional i aprendran a utilitzar un instrument de mesura al qual cal que parin molta atenció, ja que d'allò que ells hi anotin en sortiran uns resultats importants. Finalitzades aquestes sis sessions mostraran els seus aprenentatges realitzant jocs diversos i anotant allò que senten en cada joc.

És important engrescar els alumnes durant la presentació i fer-los sentir importants pel fet que participen en un estudi d'investigació.

A continuació es presenten les diferents activitats:

###### - Nom: Posa't a prova

**Descripció de l'activitat:** Es reparteix a cadascun dels alumnes una fotocòpia amb l'instrument de mesura de les emocions, en la qual hi haurà les diferents emocions seleccionades (tipus graella). Es llegiran quatre situacions i

els alumnes hauran de parar molta atenció per anar omplint la graella en funció de les emocions que creuen que sentirien en cadascuna de les situacions donades. El docent llegirà tres cops cada situació i els alumnes aniran escrivint a mesura que el docent vagi llegint. Cal que de cada situació en valorin totes les emocions de zero a deu, i és important comentar-los que, si una emoció no la coneixen o no saben segur si l'han sentida o no, és més correcte que responguin NS/NC, en lloc de puntuar-la amb un zero.

**Organització:** Es pot realitzar l'activitat asseguts i tots separats, per evitar que entre ells hi hagi influències.

**Material:** Es necessita una fotocopia de l'instrument de mesura de les emocions per a cada alumne i bolígrafs. També cal tenir a mà les situacions.

**Recursos i orientacions didàctiques:** En aquesta activitat és important assegurar-se que els alumnes l'han entès correctament, sobretot el fet de respondre cadascuna de les emocions en cada situació i que, si alguna emoció no la coneixen, o no saben ben bé si l'han sentida, és millor donar-li una resposta de NS/NC en lloc de puntuar-la amb un zero.

En el "Material complementari" hi trobareu les situacions i les graelles o instrument de mesura.

Les situacions que es donaran seran les següents:

- Situació 1: Estàs jugant un partit de futbol amb els amics al pati de l'escola. De sobte, un adversari et dóna una puntada de manera descarada i et fa mal. Què sents?
- Situació 2: Els teus pares decideixen d'anar a viure en un altre país i tu has de marxar amb ells. Has de deixar el lloc on vius, els amics i amigues, l'escola, etc., i començar de nou en un lloc que desconeixes del tot. Què sents?
- Situació 3: Sortint de l'escola, tenies una mica de pressa i sense voler has donat una empenta a un nen de segon curs, l'has fet caure i s'ha fet mal. Què sents?

**Temporització:** L'activitat té una durada d'uns deu minuts.

### Part central

- **Nom:** Relleus d'emocions

**Descripció de l'activitat:** Aquesta activitat consta de dues parts. Es tracta que els alumnes aprenguin què és una emoció i com ens afecten, però també que adquireixin vocabulari emocional, és a dir, que com més emocions i sentiments surtin, millor.

La primera part: Els alumnes, repartits en grups de cinc o sis nens col·locats en files, aniran sortint (primer, el primer de cada fila) fins a arribar a la zona de treball del seu equip. Aquesta zona disposarà d'un foli gran i retoladors de colors a sobre d'una taula.

Quan el primer alumne de cada grup arriba a la taula del seu grup, agafa el retolador negre i escriu una emoció o sentiment. Quan ja l'ha escrit, torna a passar el relleu al segon company del seu equip; llavors surt aquest i realitza la mateixa operació, i així successivament, fins que cada grup hagi fet unes tres o quatre rondes, en funció del que el docent vegi. Si ja no saben què escriure, tallarem l'activitat, però si veiem que en van anotant, els deixarem que continuïn.

Els alumnes del mateix grup poden anar dient emocions als seus companys per tal que les puguin anar anotant, ja es tracta d'anotar-ne tantes com sigui possible.

Un cop finalitzada l'activitat, un portaveu de cada grup les llegirà en veu alta, per comprovar que no n'hi ha cap de repetida i poder-les comptar. Guanyarà l'equip que n'hagi escrit més.

La segona part de l'activitat es durà a terme seguint la mateixa organització, però ara, cada cop que un alumne arribi a la seva zona de treball, on hi ha els folis amb les emocions que han escrit, haurà d'encerclar en color verd les emocions positives o agradables; en vermell les negatives o desagradables, i

en color blau aquelles que poden ser positives o negatives, és a dir, les emocions ambigües.

En finalitzar l'activitat, el docent comentarà en veu alta algunes de les actuacions dels diferents grups; cal parar atenció que no hi hagi errades.

**Organització:** Grups de cinc o sis alumnes en files, orientats cap a la seva zona de treball. Aquesta zona disposarà de retoladors de colors i un paper d'embalar o un parell de folis grans, a sobre d'una taula o a terra, horitzontalment, per evitar que el grup del costat vegi fàcilment el que escriuen.

**Material:** Paper d'embalar o folis de mida gran i retoladors gruixuts de color negre, blau, verd i vermell.

**Recursos i orientacions didàctiques:** Perquè tingueu una orientació i no us perdeu en les explicacions us mostrem a continuació les idees clares que heu de transmetre als alumnes quan feu la posada en comú d'aquesta activitat. Veureu que les explicacions són prou extenses; no cal que els digueu tota la informació, després d'aquesta activitat; penseu que acabem de començar. És important que tingueu clar el que els heu de fer saber i que aprofiteu qualsevol moment de qualsevol activitat, sobretot les posades en comú, per enllaçar allò que comenten els alumnes amb les informacions que vosaltres els heu de transmetre.

L'emoció neix com a resposta a un fet (un company et fa un regal, una abraçada, t'insulta...). D'aquest fet nosaltres ràpidament en fem una valoració (ens agrada, no ens agrada, ho trobem injust...) i després d'aquesta valoració sorgeix l'emoció (alegria, tristesa, ràbia...) i la manifestem en tres terrenys: neurofisiològic (dins el nostre cos hi ha canvis: ens suen les mans, el cor ens bateja més ràpid...), comportamental (to de veu, parlem més ràpid, ens movem més) i cognitiu (ens fem una idea del fet, l'interioritzem). A partir d'aquesta emoció actuem d'una manera o d'una altra.

Un exemple podria ser:

Un amic et fa una broma pesada davant de molta gent (fet).

A tu no t'ha agradat aquesta broma i creus que t'ha posat en ridícul (valoració).

L'emoció que has sentit seria: vergonya (emoció).

I l'emoció es manifesta de la següent manera:

- En l'àmbit neurofisiològic: el cor et batega més ràpid, respires més fort, fins i tot, et suen les mans.
- En l'àmbit comportamental: et poses vermell, fas mala cara.
- En l'àmbit cognitiu: t'adones de la situació que estàs passant gràcies al teu amic (manifestació de l'emoció).

Decideixes treure importància a aquesta broma davant el grup i canvies de tema, però després, quan ets a soles amb el teu amic, li dius que no t'ha agradat, que ha estat una broma de mal gust i que esperes que no t'ho torni a fer (acció).

A continuació es mostra un quadre en el qual es recullen emocions que els alumnes poden identificar.

<b>Emocions negatives</b>	
<b>Ira</b>	ràbia, còlera, rancúnia, odi, fúria, indignació, exasperació, tensió, agitació, irritabilitat, violència, enuig, gelosia, enveja, impotència...
<b>Por</b>	temor, horror, pànic, terror, paor, desassossec, ensurt, fòbia...
<b>Ansietat</b>	angoixa, desesperació, inquietud, estrès, preocupació, anhel, consternació, nerviosisme...
<b>Tristesa</b>	depressió, frustració, decepció, aflicció, pena, dolor, desconsol, pessimisme, malenconia, autocompassió, soledat, desgana, abatiment, disgust...
<b>Vergonya</b>	culpabilitat, timidesa, inseguretat, vergonya aliena, pudor, rubor, posar-se vermell...
<b>Aversió</b>	menyspreu, antipatia, rebuig, recel, fàstic, repugnància...

<b>Emocions positives</b>	
<b>Alegria</b>	entusiasme, eufòria, excitació, content, diversió, plaer, gratificació, satisfacció, capritx, èxtasis, alleugeriment...
<b>Humor</b>	(provoca: somriure, riure...)
<b>Amor</b>	afecte, estimació, tendresa, simpatia, empatia, acceptació, cordialitat, confiança, amabilitat, afinitat, respecte, devoció, adoració, veneració, enamorament, gratitud...
<b>Felicitat</b>	goig, tranquil·litat, pau interior, placidesa, satisfacció, benestar...
<b>Emocions ambigües</b>	
sorpresa, esperança, compassió...	
<b>Emocions estètiques</b>	

Aquestes emocions (sorpresa, esperança i compassió) es consideren ambigües perquè tant poden ser agradables com desagradables. La sorpresa potser és la més clara, ja que tots sabem que no és el mateix rebre un regal que el fet que ens aparegui una serp damunt del sofà. En els dos casos ens veuríem sorpresos, però, tret que a algú li agradin molt les serps, aquesta sorpresa seria desagradable. L'esperança es diu que sempre la tenim després d'haver viscut algun fet negatiu. La compassió és similar a l'esperança: si primer no sentim alguna emoció desagradable, com la pena, no sentim compassió.

Cal deixar molt clar que no hi ha emocions bones i emocions dolentes, sinó que cada emoció ens aporta alguna cosa positiva si la gestionem correctament.

No es tracta de negar, inhibir, rebutjar les emocions desagradables, sinó de viure-les conscientment, acceptar-les i regular-les correctament perquè no ens facin mal. Sentir ràbia no és dolent ni perillós, ans al contrari: és bo adonar-se que hi ha situacions o coses que ens fan sentir aquesta emoció i és legítim que la sentim; el problema és la conducta que podem tenir, derivada d'aquesta emoció, com per exemple pegar o fer mal a algú, la qual cosa ja no és legítima.



**Temporització:** La durada de l'activitat serà d'uns vint minuts.

- **Nom:** Expressió d'emocions (aquesta activitat es realitzarà en funció del temps que resti de sessió)

**Descripció de l'activitat:** Es tracta de realitzar una ronda ràpida d'expressió d'emocions. Repartirem un paper amb el nom d'una emoció per a cada alumne. Col·locats en rotllana, començarà un i haurà de representar amb mímica l'emoció que li ha tocat en el paper. Els altres hauran d'endevinar de quina emoció es tracta. Quan algú encerta l'emoció, el company del costat de qui l'ha representada primer passa ràpidament a escenificar la següent emoció, sense tenir en compte qui l'ha endevinat.

En acabar la ronda, podem preguntar als alumnes si hi ha hagut alguna emoció que els ha costat més, o si alguna no la coneixen, per poder clarificar conceptes.

**Organització:** Un semicercle orientat cap al centre de la pista, on hi haurà una caixa o una bossa amb paperets, en cadascun dels quals hi haurà escrita una emoció.

**Material:** Papers amb diferents emocions.

**Recursos i orientacions didàctiques:** En aquesta activitat és interessant ensenyar als alumnes que sempre hi ha emocions que són més fàcils d'expressar que d'altres, com l'alegria, la tristesa, etc. Per tant, si paren atenció i observen els serà més fàcil adonar-se de com se senten les persones que tenen a la vora.

Hi ha altres emocions, com l'enveja, que la societat ens ensenya a dissimular. Ara bé, cal saber que, tot i dissimular-les, és bo adonar-se de quan se senten per poder-les gestionar, ja que cal entendre que en cap cas no és dolent sentir-les; en tot cas és legítim. L'important és entendre que l'acció derivada del sentiment d'aquesta emoció no és perjudicial ni per a qui la sent, ni per a la persona de la qual, en aquest cas concret, se sent enveja. Amb això volem dir que si, per exemple, donen un premi a un company, se'n pot estar gelós, però

en cap cas no s'ha de manipular o menysprear el company, sinó aprendre a felicitar-lo i acceptar-ho.

En el "Material complementari" hi trobareu escrites les emocions; només cal retallar-les. Veureu que estan repetides, perquè cap alumne no es quedi sense poder expressar alguna emoció.

**Temporització:** dotze minuts aproximadament.

### **Part final**

- **Nom:** Reflexionem sobre la sessió

**Descripció de l'activitat:** Tots en rotllana, recordarem el que s'ha treballat en la sessió i farem una posada en comú de les impressions, dubtes, millores, etc. (És important que el docent anoti aquestes impressions en el seu quadern.)

A continuació repartirem a cada alumne una fitxa amb les preguntes següents:

- Què he après?
- Com m'he sentit?
- Què és el que més m'ha agradat?
- Què és el que menys m'ha agradat?

En aquesta fitxa caldrà anotar-hi el número de la sessió, la data, el nom de l'alumne i s'haurà de respondre a les preguntes. Els alumnes retornaran la fitxa al docent un cop l'hagin resolt.

**Organització:** Els alumnes poden estar asseguts en rotllana. Com que és la primera vegada que realitzen aquesta activitat, la podem fer en gran grup, comentant-ho entre tots i assegurant-nos que entenen allò que cal respondre. En les següents sessions serà important que els alumnes es col·loquin una mica separats, per evitar que responguin el mateix que respon el company.

**Material:** Necessitarem la fitxa amb les preguntes per a cadascun dels alumnes.

**Recursos i orientacions didàctiques:** Aquesta activitat la realitzarem cada sessió. Primer, farem una posada en comú ràpida, perquè el docent pugui anotar en el seu diari algun aspecte important, i després, els repartirem la fitxa de valoració, que caldrà recollir cada dia. Aquesta fitxa es repartirà a les cinc primeres sessions.

En el “Material complementari” hi trobareu la fitxa corresponent.

**Temporització:** L’activitat hauria de durar deu minuts.

**Idees clares per a la sessió:** Les idees clares que els alumnes haurien d’assolir amb aquesta sessió fan referència a:

- Estem envoltats d’emocions.
- Normalment l’emoció es presenta de forma imprevista i provocada per un estímul intern (pensament) o extern (fets, actituds o comportaments dels altres).
- Les emocions es contagien, per això és important de crear o motivar un clima emocional positiu.
- Les emocions ens donen informació útil i molt valuosa sobre nosaltres i els altres.
- Les emocions poden ser agradables o desagradables.
- Les emocions s’han de sentir, i ser-ne conscients ens ajuda.
- No podem jutjar ningú per allò que sent, en tot cas el que sí que es pot jutjar és la conducta que en deriva.
- Existeixen unes emocions que s’anomenen ambigües, com la sorpresa, l’esperança i la compassió, que poden ser agradables i desagradables.

## **Sessió 2: Presentem i sentim les emocions més bàsiques**

### **Objectius**

1. Identificar i reconèixer les emocions més bàsiques.
2. Prendre consciència de quins aspectes diferencien unes emocions de les altres.
3. Prendre consciència de quan sentim unes emocions o unes altres.

### **Desenvolupament de la sessió**

#### **Part inicial**

##### **- Presentació de la sessió als alumnes**

Recordarem una mica les activitats i els coneixements apresos el dia anterior i comentarem que ampliarem activitats i coneixements sobre el mateix tema, sempre des dels comentaris que els alumnes facin. Així, podem començar la sessió preguntant: Qui recorda el que vam fer el darrer dia?

##### **- Nom: Globus en l'aire**

**Descripció de l'activitat:** Cada alumne infla un globus i el deixa dins un carro o bossa gran, per tenir-los a mà.

A continuació, s'organitzen grups de vuit a deu alumnes i es posen en rotllana. Primer amb un sol globus, s'han d'organitzar i intentar que el globus es mantingui en l'aire, sense que toqui a terra, tant de temps com sigui possible, com a mínim un minut. A poc a poc, el mestre anirà afegint-hi globus, fins que n'hi hagi tants com alumnes. Si en algun moment algun globus toca a terra, s'inicia de nou l'activitat. Cal que el docent vagi indicant el temps que porten amb els globus en l'aire. Guanyarà l'equip que més estona mantingui els globus en l'aire.

Cal fer una posada en comú en finalitzar l'activitat.

**Organització:** Grups de vuit a deu alumnes en rotllana.

**Material:** Globus.

**Recursos i orientacions didàctiques:** És important deixar que siguin els mateixos alumnes els qui s'organitzin, trobin solucions i prenguin decisions (com ara que cada alumne es faci responsable d'un sol globus, o dos entre dos, etc.). En acabar l'activitat es pot fer una posada en comú per veure com han actuat, si s'han precipitat, si s'han deixat portar, si han pensat en alguna manera de fer... i, sobretot, reflexionar sobre com s'han sentit, com creuen que se sent un company que no ha tocat cap globus, com se sent el company a qui ha caigut, com se sentien quan han superat el minut, etc.

**Temporització:** Deu minuts.

### **Part central**

- **Nom:** Controles l'emoció?

**Descripció de l'activitat:** És una activitat per adonar-se del control emocional que hom pot tenir. Cada alumne agafa un globus i, solament amb les mans (si pot ser amb una sola, millor), n'ha de punxar un, mentre intenta quedar-se tan estàtic com possible, si pot ser fins i tot sense parpellejar. L'activitat la faran d'un en un, en rotllana; així podrem observar i veure cadascun dels alumnes. Si als alumnes els costa punxar el globus, podem deixar que ho facin amb els peus, o en parella, punxant el globus amb les mans.

**Organització:** En rotllana.

**Material:** Globus.

**Recursos i orientacions didàctiques:** Tot i ser una activitat per adonar-se del control emocional que hom pot tenir, cal saber que ens podem trobar amb algun alumne a qui faci molta por afrontar aquesta activitat, ja que hi ha nens que tenen fòbia als globus. S'aconsella comentar que és legítim i que es

respecta, que no passa res, que tothom és lliure de sentir el que sigui. I la resta cal que s'esforci a respectar-ho, sense jutjar-ho, perquè les emocions no les podem jutjar, solament la conducta que en deriva.

**Temporització:** Deu minuts.

- **Nom:** Esculpir emocions

**Descripció de l'activitat:** S'han de posar en grups de quatre o cinc persones. El professor designarà diferents espais de la classe on s'esculpiran cadascuna de les emocions: ràbia, vergonya, tristesa, alegria, ansietat/nerviosisme, compassió i sorpresa. Cada grup es col·locarà al seu espai corresponent i tractarà de crear, durant uns deu minuts, l'escultura col·lectiva que li ha estat assignada. El docent va observant i orientant els alumnes per facilitar-los la tasca i ajudar-los a adonar-se de possibles errades.

Un cop l'hagin construït, representaran per grups i per torns l'emoció que ells hagin esculpit davant els altres companys. La resta del grup observarà i comentarà els aspectes més significatius de l'emoció i la seva identificació. Un cop fetes totes les representacions, caldrà fer una posada en comú en què es poden plantejar les dificultats, les sensacions, el grau d'incomoditat a l'hora de representar-la, quins sentiments han tingut, si els sentiments i l'emoció es corresponien, si expressen les seves emocions en la vida quotidiana, etc.

**Organització:** Grups de quatre o cinc alumnes.

**Material:** No es necessita cap material específic.

**Recursos i orientacions didàctiques:** Cal recordar que l'activitat tracta d'esculpir. Això vol dir que han de representar una estàtua, una escena, i serà la seva actitud corporal la que haurà de donar les pistes suficients per poder identificar l'emoció.

Esplaiieu-vos sempre una mica amb les reflexions finals de les diferents activitats, aprofitant els comentaris dels mateixos alumnes, sense oblidar que són ells els protagonistes, i doneu missatges sempre molt concrets i clars.

**Temporització:** vint minuts.

## **Part final**

- **Nom:** Reflexionem sobre la sessió

**Descripció de l'activitat:** Primerament, realitzarem una posada en comú per concloure la sessió i clarificar dubtes. A continuació, donarem a cada alumne la seva fitxa de valoració, igual que en la primera sessió, i deixarem que la responguin.

**Organització:** Els alumnes poden estar asseguts i una mica separats, per evitar que responguin el mateix que el company.

**Material:** Necessitarem la fitxa amb les preguntes per a cadascun dels alumnes.

**Recursos i orientacions didàctiques:** Cal recordar-se de recollir la fitxa.

**Temporització:** L'activitat hauria de durar deu minuts.

### **Idees clares sobre la sessió:**

- L'expressió corporal, el cos, ens dóna molta informació, el 80 % de la total, molt més que la paraula.
- Hi ha aspectes fisiològics que ens produeixen les emocions que no es poden dissimular, que són inevitables (la suor, el posar-se vermell...). Cal estar-hi atents, ja que són senyals que ens poden ajudar a adonar-nos que alguna cosa ens ha desequilibrat i aprendre a prevenir-ho.
- Altres aspectes més conductuals que també ens provoquen les emocions, com el to de veu, sí que es poden dissimular.
- Hi ha emocions que costa expressar, ja que no estan ben vistes i la societat ens les ha ensenyat a dissimular, com l'enveja.
- Hi ha persones a qui costa més expressar les emocions, allò que senten. Es coneix amb el nom d'alexítimia.

## **Sessió 3: Juga i sent**

### **Objectius**

1. Sentir i identificar les pròpies emocions.
2. Adonar-se de la part corporal de l'emoció.
3. Identificar i reconèixer les emocions dels altres.

### **Desenvolupament de la sessió**

#### **Part inicial**

##### **- Presentació de la sessió als alumnes**

A partir de preguntar als alumnes “Qui recorda el que vam fer el darrer dia?”, recordarem les activitats i els coneixements apresos el dia anterior. Presentarem la sessió comentant que avançarem una mica més en el tema de la consciència emocional durant el joc.

##### **- Nom: El cos ens delata**

**Descripció de l'activitat:** Situarem els alumnes en una mitja rotllana; al centre hi haurà tres o quatre màscares blanques, d'expressió neutra. Convidarem tres o quatre alumnes que surtin al centre i es posin una màscara. A continuació els direm a cau d'orella una emoció i l'hauran d'expressar parant atenció als moviments del seu cos. Les emocions que el docent dirà a cada alumne protagonista seran per tots els del grup les mateixes: compassió, ràbia, tristesa, alegria i vergonya. La resta d'alumnes els observarà amb atenció i, posteriorment, un cop els alumnes hagin fet la representació i es treguin les màscares, comentarem entre tots allò que han sentit els protagonistes i allò que han observat la resta de companys.

Com que hi ha cinc emocions, es faran cinc actuacions. Seria convenient que sortissin tots els alumnes per assegurar-nos que tots hi participen.

**Organització:** Tipus teatre, tots en semicercle.



**Material:** Màscares blanques, d'expressió neutra.

**Recursos i orientacions didàctiques:** És important que els nens es fixin en aquell punt on senten l'emoció, quines posicions adopta el cos en cadascuna de les emocions i on s'exagera més cada emoció. Durant la posada en comú, caldrà fixar-se en allò que els alumnes comentin per anar conduint l'activitat i fer-los arribar a conclusions com ara:

- És difícil prendre consciència del que sentim.
- És important saber escoltar-nos i escoltar els senyals del nostre cos, que ens donen molta informació per saber el que sentim: punys tancats, mandíbula tensa, cap acotxat, mans a les butxaques, cor accelerat, suor a les mans, etc.
- A vegades, si som bons observadors, és més fàcil veure què li passa i que sent el company que un mateix.

**Temporització:** Vint-i-cinc minuts.

### **Part central**

- **Nom:** Què sents quan jugues a...?

**Descripció de l'activitat:** Organitzem la classe en dos equips i realitzem el joc del cementiri. En un lloc visible, i prop del camp de joc, hi deixarem un paper d'embalar ben gran i retoladors de colors per tal que els alumnes, a mesura que juguin, puguin abandonar el joc en qualsevol moment i vagin a anotar en el mural el nom de l'emoció que senten.

**Explicació del joc del cementiri:** Els jugadors divideixen en dos equips i cada un d'ells es col·loca al seu camp. Cada camp té, a més, un refugi o cementiri, situat precisament a l'altra banda del camp contrari, de manera que darrere de cada equip hi ha el refugi dels jugadors de l'equip contrari.

A partir de la primera possessió de pilota s'intenta tocar o matar un jugador de l'equip contrari. Si la pilota toca el jugador i després cau a dintre del camp de joc, aquest jugador és mort i es trasllada al seu cementiri. Si la pilota és

entomada pel jugador contrari, aquest pot tirar ràpidament contra els jugadors de l'equip contrari.

Els jugadors que van essent eliminats passen al refugi. Des d'aquest lloc poden passar la pilota al camp dels seus aliats per despistar els contraris. Un jugador que des del refugi aconsegueix eliminar un contrari, ressuscita i torna al camp de joc.

En acabar l'activitat en farem la posada en comú i comentarem si els ha costat identificar les emocions, si n'han sentit alguna i no l'han anotada, si ara que en veuen d'anotades d'altres companys també s'adonen que en algun moment l'han sentida, etc.

**Organització:** Dos equips i un paper d'embalar amb retoladors en un lloc visible.

**Material:** Paper d'embalar i retoladors de colors.

**Recursos i orientacions didàctiques:** Cal estar atent a les emocions anotades i a les actuacions dels alumnes per poder fer una bona posada en comú i aconseguir l'objectiu de l'activitat, és a dir, que els alumnes prenguin consciència del màxim nombre d'emocions que senten o poden sentir durant una sola activitat.

**Temporització:** Vint minuts.

### **Part final**

- **Nom:** Reflexionem sobre la sessió

**Descripció de l'activitat:** Realitzarem una posada en comú per concloure la sessió i clarificar-ne dubtes. A continuació, donarem a cada alumne la seva fitxa de valoració i deixarem que la responguin.

**Organització:** Els alumnes estaran asseguts i una mica separats, per evitar que responguin el mateix que respon el company.

**Material:** Necessitarem la fitxa amb les preguntes per a cadascun dels alumnes.

**Recursos i orientacions didàctiques:** Cal recordar-se de recollir la fitxa.

**Temporització:** La durada de l'activitat serà de deu minuts.

**Idees clares sobre la sessió:**

- A vegades és complicat prendre consciència d'allò que sentim, perquè topem amb nosaltres mateixos (les nostres pors, les distorsions cognitives...).
- És important escoltar-nos i observar els senyals que el cos ens aporta per saber què ens passa, què sentim: punys tancats, mandíbula tensa, mans a les butxaques, braços encreuats, cor accelerat, suor... Podem, en situacions similars, anticipar-nos al que sentirem i prevenir-ho.
- Si som bons observadors, molts cops ens és més fàcil saber què senten els companys que nosaltres mateixos. Ells són el nostre mirall, per això és important l'altre en el nostre propi creixement.

## **Sessió 4: Expressa't**

### **Objectius**

1. Aprendre a expressar i interpretar els sentiments i les emocions.
2. Adonar-se i identificar les emocions que sentim i les que senten els altres.
3. Reflexionar sobre les emocions estètiques (les emocions que sentim a través de la pintura, la dansa, l'escultura, la música...).

### **Desenvolupament de la sessió**

#### **Part inicial**

##### **- Presentació de la sessió als alumnes**

A partir preguntar als alumnes “Qui recorda el que vam fer el darrer dia?”, recordarem les activitats i els coneixements apresos el dia anterior. Presentarem la sessió comentant que avançarem una mica més en el tema de la consciència emocional durant el joc.

#### **Part central**

##### **- Nom: Escolta, sent i expressa**

**Descripció de l'activitat:** Posarem música i deixarem que els alumnes l'escoltin amb els ulls tancats. A continuació, la tornarem a posar i deixarem que els alumnes s'expressin a través del dibuix, la pintura. En un foli, interpretaran la música, utilitzant diferents colors, escrivint paraules, dibuixant...

A continuació, deixarem que els alumnes expressin la mateixa música amb el cos, ballant, movent-se, segons el que la música els aporti i suggereixi.

Repetirem l'activitat, però en aquesta ocasió escollirem una música molt diferent de l'anterior. Les dues músiques que es presenten són: una, molt moguda, actual i divertida, i l'altra, més lenta i melancòlica.

**Organització:** Separats per tota la sala.

**Material:** Equip de música i un CD de músiques diferents, una de més tranquil·la, pausada, tipus relaxació o música clàssica i l'altra de més moguda, actual, fresca i divertida (el CD el podeu trobar en el material complementari). Folis i colors.

**Recursos i orientacions didàctiques:** Cal evitar els judicis i aconseguir un clima de confiança perquè els alumnes se sentin desinhibits i puguin expressar-se lliurement.

En finalitzar l'activitat, podem fer el comentari que a cadascú li pot agradar més unes músiques que unes altres, i que és important saber que l'art (tant la música, com la pintura, l'escultura, el teatre, la dansa...) també ens aporta una gran diversitat d'emocions. Són les anomenades emocions estètiques, que evidentment no han de ser per a tots les mateixes.

És important també reflexionar sobre si els ha costat més o menys sentir emoció quan només escoltaven la música, quan la pintaven o quan la ballaven. Normalment els alumnes, a l'hora d'expressar-se amb el cos, se senten més inhibits, i cal fer la reflexió que en aquell moment, tot i que la música potser ens feia sentir alegria, la interpretació segurament ens provocava vergonya.

**Temporització:** trenta minuts.

- **Nom:** Preparació de l'activitat; representem les emocions

**Descripció de l'activitat:** Farem grups de quatre persones. El professor designarà cinc espais a la classe on els alumnes hauran d'idear una representació tipus teatre, amb una història que representi alguna de les emocions següents: alegria, tristesa, ràbia, gratitud/estima, alleujament, compassió, esperança, culpabilitat, ansietat nerviosisme, enveja, vergonya i sorpresa. Dins la representació s'ha de donar més d'una emoció, però cal que s'identifiquin correctament.

Cada grup es col·locarà al seu espai corresponent i tractarà de crear, durant uns deu minuts, la història que ha escollit. Ha de ser una representació breu.

Els alumnes hauran d'escriure una mica de guió i subratllar les emocions que van sortint.

Cal deixar força llibertat als alumnes perquè puguin desenvolupar la seva creativitat; pot ser que decideixin que cada personatge representi una emoció, o que solament escenifiquin una emoció. Si hi ha motivació i esforç per part dels alumnes, no podem tallar-los les idees ni la imaginació. Només els donarem idees si veiem que els costa o no saben com realitzar l'activitat.

Deixarem una mica de temps perquè els alumnes s'organitzin i dissenyin la representació, que hauran de mostrar a la resta de companys la propera sessió.

**Organització:** Grups de quatre alumnes.

**Material:** Folis i retoladors per poder escriure el guió.

**Recursos i orientacions didàctiques:** És necessari que el docent vagi controlant, observant i ajudant els diferents grups, sense imposar-los res, sinó deixant-los que desenvolupin la seva creativitat.

**Temporització:** La durada de l'activitat dependrà del temps que tinguem de sessió, uns deu minuts com a mínim.

### **Part final**

- **Nom:** Reflexionem sobre la sessió

**Descripció de l'activitat:** Realitzarem una posada en comú per concloure la sessió i clarificar-ne dubtes. A continuació, donarem a cada alumne la seva fitxa de valoració i deixarem que la responguin.

**Organització:** Els alumnes estaran asseguts i una mica separats.

**Material:** Necessitarem la fitxa amb les preguntes per a cadascun dels alumnes.

**Recursos i orientacions didàctiques:** Cal recordar-se de recollir la fitxa.

**Temporització:** L'activitat hauria de durar deu minuts.

**Idees clares sobre la sessió:**

- Emocions estètiques: la música, la pintura, l'escultura o la dansa també ens fan sentir emocions. Poden ser un recurs per generar-ne de positives o per regular-ne de desagradables.
- Cada persona, davant d'un fet determinat, sent una emoció que no ha de ser necessàriament la mateixa que la que sentim nosaltres. Això mereix respecte, cal legitimar-ho.
- Les emocions negatives són perjudicials per a la salut; si sempre estem tristos o enrabiats, podem tenir problemes d'estómac o de queixals, ens baixen les defenses i és més fàcil posar-nos malalts.
- Sentir emocions positives, com l'alegria, l'amor, la gratitud..., és més saludable, ja que ens aporten més energia i milloren el nostre sistema immunològic.

## **Sessió 5: Avaluem la consciència emocional**

### **Objectius**

1. Avaluar la consciència emocional.
2. Representar emocions a través de l'expressió corporal.

### **Desenvolupament de la sessió**

#### **Part inicial**

##### **- Presentació de la sessió als alumnes**

A partir de preguntar als alumnes "Qui recorda el que vam fer el darrer dia?", recordarem les activitats i els coneixements apresos el dia anterior. Presentarem la sessió comentant que aquesta és la darrera sessió de consciència emocional i que en farem la valoració.

#### **Part central**

##### **- Nom: Representem les emocions**

**Descripció de l'activitat:** És la continuació de l'activitat de la sessió anterior. Deixarem una mica de temps perquè els alumnes s'acabin d'organitzar i assagin la representació. Un cop l'hagin assajat una mica, la representaran en grups i per torns davant els altres companys. La resta de la classe observarà i comentarà els aspectes més significatius de les emocions que s'hi representen i les identificarà.

En acabar cadascuna de les diferents representacions, cal que el docent doni peu a reflexionar sobre si aquestes emocions se senten sovint a la classe d'educació física, si en són conscients, si podrien posar-ne algun exemple, etc. Podem reflexionar també sobre el grau d'incomoditat a l'hora de representar-les, quins sentiments han tingut, si els sentiments i l'emoció es corresponien, si l'expressió del cos i la cara identificava l'emoció donada, o si davant la culpa per exemple, el personatge somreia, etc.



**Organització:** Grups de quatre alumnes.

**Material:** Per poder realitzar la representació en principi no es necessita cap material específic, llevat que els alumnes el demanin.

**Recursos i orientacions didàctiques:** És necessari que el docent vagi controlant, observant i ajudant els diferents grups, sense imposar-los res, sinó deixant-los que desenvolupin la seva creativitat. Seria interessant que aquestes representacions es filmessin. Si es pot fer, cal que se'n guardi l'enregistrament.

**Temporització:** La durada de l'activitat serà de trenta minuts.

### Part final

- **Nom:** Avalua la teva consciència emocional

**Descripció de l'activitat:** Donarem a cadascun dels alumnes una graella amb les diferents emocions seleccionades. Els llegirem quatre situacions i els alumnes hauran de parar molta atenció per anar omplint la graella en funció de les emocions que creuen que sentirien en cadascuna de les situacions donades. El docent llegirà tres cops cada situació i els alumnes aniran escrivint a mesura que el docent vagi llegint. Cal que, de cada situació, en valorin totes les emocions de zero a deu, i és important comentar-los que si una emoció no la coneixen o no saben segur si l'han sentida, és més correcte que responguin NS/NC, en lloc de puntuar-la amb un zero.

**Organització:** Podem realitzar l'activitat asseguts i tots separats, per evitar que entre ells hi hagi influències.

**Material:** Necessitem una fotocòpia de la graella per a cada alumne i bolígrafs. També cal tenir a mà les situacions que es donaran.

**Recursos i orientacions didàctiques:** Cal assegurar-se que els alumnes comprenen l'activitat i que anoten totes les emocions que sentirien al llarg de cada situació.

Les situacions seran les següents:

- Situació 1: Durant tot el curs t'has estat esforçant molt per poder aconseguir un premi que es concedeix a una sola persona. Es tracta d'un viatge de dos dies durant el qual es practiquen esports d'aventura amb nens i nenes d'altres escoles que, com tu, han guanyat el premi. Què sents?
- Situació 2: Un company de classe es posa malalt dos dies abans d'anar d'excursió de final de curs. Ell hi havia posat molta il·lusió i ara no hi pot anar. Què sents?
- Situació 3: Estàs a punt de sortir a escena, esteu representant una obra de teatre en la qual tu tens un paper protagonista. Surts i et quedes en blanc, no saps què dir. Què sents?

**Temporització:** Deu minuts.

- **Nom:** Reflexionem sobre la sessió

**Descripció de l'activitat:** Realitzarem una posada en comú per concloure la sessió i clarificar-ne dubtes. A continuació donarem a cada alumne la seva fitxa de valoració i deixarem que la responguin.

**Organització:** Els alumnes estaran asseguts i una mica separats.

**Material:** Necessitarem la fitxa amb les preguntes per a cadascun dels alumnes.

**Recursos i orientacions didàctiques:** És important recordar-se de recollir les fitxes de tots els alumnes i guardar-les.

**Temporització:** L'activitat hauria de durar deu minuts.

### **Idees clares sobre la sessió:**

- És legítim i saludable ser conscients d'allò que sentim per poder-ho aprofitar i gestionar en el nostre benefici.
- Estem envoltats d'emocions, que són les que ens mouen per viure.
- Prendre consciència del que sentim és quelcom més que posar-hi nom, és identificar l'estímul, comprendre per què aquest estímul i no un altre em fa sentir d'una manera o d'una altra...
- Prendre'n consciència és el primer pas per gestionar, si cal, el que sentim.

### **10.1.2. Activitats d'ampliació sobre consciència emocional**

Presentem a continuació algunes activitats que es poden dur a terme si es creu convenient ampliar el tema de la consciència emocional, o si el docent creu que són necessàries a causa de la distribució, organització o temporització.

- **Nom:** Diari emocional

**Descripció de l'activitat:** Els alumnes, a partir de la segona sessió, hauran de portar un diari en el qual anotin i descriguin algun moment que hagin estat conscients de sentir alguna emoció.

**Organització:** Activitat individual i de deures.

**Material:** Folis i bolígraf.

**Recursos i orientacions didàctiques:** És una activitat que ajuda a adonar-nos de si els alumnes comprenen el treball de consciència emocional. No es tracta d'anotar-hi qualsevol cosa, sinó que el que hi anotin sigui realment aquell moment que es van aturar i van ser conscients que sentien alguna emoció. Cal insistir en la consciència.

**Temporització:** Vuit minuts.

- **Nom:** Improvisem (És una activitat per als més atrevits i avançats, sobretot en expressió corporal.)

**Descripció de l'activitat:** Ubicarem quatre cadires al terreny de joc. En cada cadira hi haurà un cartell amb el nom d'una emoció: ràbia, alegria, tristesa i vergonya.

Començaran dos alumnes en escena. Es tracta d'improvisar una petita història; el mateix docent pot donar-ne el tema o la situació inicial. Segons on estiguin asseguts els alumnes, s'expressaran amb una emoció o una altra. Els actors es van movent per la sala, canvien de cadira i, per tant, d'emoció. A mesura que la història avança o s'estanca podem fer que hi vagin sortint nous personatges.

Comentarem les actuacions i el que cada persona ha sentit quan estava en escena.

**Organització:** Ubicats en semicercle, amb un espai al centre amb quatre cadires, separades uns tres o quatre metres les unes de les altres, i ubicades formant més o menys un quadrat.

**Material:** Cadires i folis on hi hagi escrites les diferents emocions per assenyalar cada cadira. Trobareu el material en l'apartat de "Material complementari".

**Recursos i orientacions didàctiques:** Si l'activitat resulta amena i els alumnes mostren motivació i facilitat, podem repetir-la dos o tres cops. No cal que aquesta activitat la duguin a terme tots els alumnes, només els qui nosaltres decidim, o també podem demanar voluntaris, un cop explicada.

És una activitat una mica complexa, ja que canviar l'expressió d'una emoció a una altra seguint una història pot resultar una mica complicat; per aquest motiu, el docent pot creure convenient escenificar ell mateix una petita situació. Per exemple, pot imaginar que arriba a classe i es troba dos alumnes fumant. Primer pot posar-se a la cadira de l'alegria i interpretar que arriba a l'escola content i amb ganes d'explicar als alumnes la lliçó que toca i que a ell tant li agrada. A poc a poc, es desplaçarà, caminant, cap a la cadira de la ràbia i serà el moment d'expressar el descontentament per haver-se trobat els dos alumnes

fumant; els cridarà, renyarà i castigarà. A continuació, pot anar fins a la cadira de la vergonya i mostrar-la sentint-se avergonyit de la seva reacció desmesurada vers els alumnes. A la cadira de la tristesa pot expressar que la sent quan s'adona que els alumnes, tot i el sermó, continuen fumant.

**Temporització:** Vint minuts.

## **10.2. Segona part de la unitat didàctica: jocs**

Les sessions que es proposen a continuació segueixen totes quatre la mateixa estructura. Es tracta de realitzar quatre jocs d'una categoria determinada. En finalitzar cada joc els alumnes han d'omplir l'instrument de mesura de les emocions per poder anotar amb detall les emocions que han sentit al llarg de cada joc.

En el "Material complementari" hi ha una graella per a cadascuna de les sessions de jocs. En la temporalització de cada joc, s'assenyala el temps real que s'aconsella que els alumnes dediquin al joc. A banda, caldrà afegir-hi el temps que tardin a omplir l'instrument.

En cada sessió es combinen jocs d'una determinada categoria amb victòria i sense victòria. És important que quan els jocs siguin amb victòria, donem èmfasi a aquest aspecte i assenyallem de manera clara i contundent qui són els alumnes guanyadors. Fins i tot podem fer que els perdedors aplaudeixin els guanyadors, ja que ens interessa molt veure com incideix aquest factor.

Les categories que es proposen fan referència a:

- Jocs psicomotors
- Jocs de cooperació
- Jocs d'oposició
- Jocs de cooperació–oposició

Tot i que som conscients que els objectius poden ser més amplis, hem anotat solament aquells que realment ens interessin de cara a la investigació.

## 10.2.1. Sessions de jocs (6–9)

### Sessió 6: Jocs

#### Objectius

1. Acceptar i respectar les normes, regles i persones que participen en els jocs.
2. Participar activament en les diferents propostes de jocs psicomotors amb i victòria sense.
3. Prendre consciència de les emocions que proporcionen diferents jocs.

#### Desenvolupament de la sessió

##### - Presentació de la sessió als alumnes

Recordarem amb els alumnes el treball de consciència emocional que hem realitzat les darreres cinc sessions, i els comentarem que durant les quatre sessions següents anirem realitzant jocs de diferents tipologies, i que en acabar cada joc hauran de ser capaços d'annotar les emocions que han sentit seguint les pautes correctes de l'instrument de mesura de les emocions que ja coneixen.

En aquesta sessió es duran a terme:

- Dos jocs psicomotors sense victòria
- Dos jocs psicomotors amb victòria

#### Part inicial

- **Nom:** Experimentació amb pilotes

**Descripció de l'activitat:** Cada alumne disposa d'una pilota de tennis i hi experimenta, provant diferents activitats, sense interactuar amb els companys.

**Organització:** Cada alumne, lliurement, amb una pilota de tennis.

**Material:** Pilotes de tennis.

**Recursos i orientacions didàctiques:** Els alumnes experimenten sense interactuar. En finalitzar l'activitat, ompliran la graella de les emocions.

Cal fer adonar als alumnes que és important que siguin sincers a l'hora de respondre l'instrument i recordar-los que un deu és molt, el màxim. En la part qualitativa, cal dir als alumnes que si valoren molt baixa o elevada alguna emoció, n'han d'explicar el motiu, posar-hi el perquè. Com que el requadre és molt petit, poden posar-ho al darrere del full, anotant-hi el número del joc.

**Temporització:** 12 minuts.

### **Part central**

- **Nom:** Practiquem tocs

**Descripció de l'activitat:** Cada alumne disposa d'una pala, raqueta de tennis o bàdminton. Es tracta d'anar fent tocs amb la raqueta i la pilota o el volant, sense comptar-los, ni preocupar-se de quants tocs es fan. Els alumnes poden utilitzar raquetes diverses.

**Organització:** Separats per la pista.

**Material:** Raquetes de tennis, bàdminton o pales de platja i una pilota per a cada alumne.

**Recursos i orientacions didàctiques:** És important fer adonar als alumnes que no és necessari que comptin els tocs; simplement es tracta de practicar i provar diferents activitats. Poden utilitzar raquetes de bàdminton i volants, raquetes de tennis i pilotes, pales de platja, etc. En el cas que no es disposés d'aquest material, podríem realitzar l'activitat amb la pròpia mà.

En finalitzar l'activitat ompliran la graella de les emocions.

**Temporització:** 12 minuts.

- **Nom:** Tocs amb victòria

**Descripció de l'activitat:** Organitzats en parella, es tracta d'anar fent tocs amb una raqueta i la pilota de tennis. Comença un de la parella, mentre el company li va comptant els tocs que realitza. Quan la pilota li cau a terra, es canvien els papers. Van anotant qui guanya les diferents partides per acabar amb un guanyador de cada parella.

Reunirem tots els guanyadors al centre de la pista i farem que els perdedors els aplaudeixin.

**Organització:** Separats per la pista en parelles.

**Material:** Raquetes i pilotes de tennis.

**Recursos i orientacions didàctiques:** Si no disposem de raquetes i pilotes de tennis es pot dur a terme l'activitat amb raquetes i volants de bàdminton, o també es pot fer amb la mà.

És important fer adonar als alumnes que, a diferència de les dues activitats anteriors, ara hi ha competició, i hem de fer-nos ressò de qui són els guanyadors i perdedors.

En finalitzar l'activitat ompliran la graella de les emocions. Cal recordar als alumnes que hi anotin si han estat o no guanyadors de l'activitat.

**Temporització:** Dotze minuts.

### Part final

- **Nom:** Encistellem

**Descripció de l'activitat:** Organitzats en parelles, cada membre de la parella disposa de tres tirs a cistella per poder veure quin dels dos membres aconsegueix fer més cistelles. Si hi ha empat cal que tornin a tirar. Realitzarem un mínim de tres rondes, i s'han d'anar sumant els punts que aconsegueixen, per acabar amb un sol guanyador en cada parella.



Situarem els guanyadors al centre de la pista i els aplaudirem.

**Organització:** En parelles. Els distribuïrem en funció del nombre de cistelles.

**Material:** Cistelles i pilotes de bàsquet.

**Recursos i orientacions didàctiques:** En finalitzar l'activitat ompliran la graella de les emocions. Hi anotaran si han estat o no guanyadors de l'activitat i el resultat que han obtingut.

**Temporització:** Dotze minuts.

## **Sessió 7: Jocs**

### **Objectius**

1. Acceptar i respectar les normes, regles i persones que participen en els jocs.
2. Participar activament en les diferents propostes de joc de cooperació amb victòria i sense.
3. Prendre consciència de les emocions que proporcionen diferents jocs.

### **Desenvolupament de la sessió**

#### **- Presentació de la sessió als alumnes**

En aquesta sessió es duran a terme:

- Dos jocs cooperació amb victòria
- Dos jocs cooperació sense victòria

### **Part inicial**

- **Nom:** Cursa de llits (cooperació amb victòria)

**Descripció de l'activitat:** Grups de vuit a deu alumnes, en funció del nombre d'alumnes del grup. Cada equip disposarà d'un matalàs o màrrega lleugera. Organitzem els grups per fer una cursa tipus relleus, un equip contra l'altre o, en funció del nombre d'equips, podem fer que competeixin tots junts per poder proclamar un únic equip guanyador. Es tracta d'anar desplaçant d'un extrem del terreny de joc a l'altre cadascun dels jugadors de l'equip a sobre de la màrrega, sense que el jugador caigui ni la màrrega toqui a terra. Entre tots l'han d'agafar ben fort i traslladar cada membre del grup. Acaben els relleus quan tots els membres de l'equip han estat desplaçats. Cal indicar que cap dels equips no pot interferir (o molestar) en els membres dels altres equips.

**Organització:** Grups de vuit a deu jugadors en funció del nombre d'alumnes del grup.

**Material:** Una màrrega o matalàs per a cada equip.

**Recursos i orientacions didàctiques:** Cal intentar que en cada equip hi hagi el mateix nombre de jugadors. Si hi ha nens amb una mica de pes, també cal distribuir-los entre els diferents equips. Si no disposem de matalassos podem fer que es transportin uns a sobre dels altres, però sempre organitzats formant correctament l'equip, ja que tots els membres del qual hi han de participar. Recordeu d'emparellar els equips, per fer el desafiament comparant-ne dos, i així poder proclamar un guanyador i un perdedor. Segons el nombre d'equips, si són tres, podeu fer que competeixin alhora, de tal manera que aconseguireu un vencedor i dos perdedors.

En finalitzar l'activitat ompliran la graella de les emocions.

**Temporització:** Dotze minuts.

### **Part central**

- **Nom:** Passem i guanyem (cooperació sense victòria)

**Descripció de l'activitat:** Es fan grups de cinc o sis alumnes i es col·loquen en rotllana. Quan es fa un senyal, es comencen a passar entre ells una pilota de tennis, que ha de fer un bot a terra. Poden seguir l'ordre que vulguin, però han d'evitar passar la pilota al company de la vora. Cal contar les passades que són capaços de realitzar correctament en un minut, i n'anotem el resultat. Després es fa el mateix joc amb dues pilotes i se n'anota el resultat en un minut. I, finalment, es fa amb tres pilotes.

La situació és similar a la del joc anterior; per tant, per tal de poder proclamar un vencedor i un perdedor amb claredat, emparellarem als equips perquè competeixin entre ells, llevat que, pel nombre d'alumnes, ens sigui més fàcil realitzar l'activitat amb tres grups d'alumnes; aleshores hi haurà un equip vencedor i dos equips perdedors.

**Organització:** Grups de cinc o sis alumnes en rotllana.

**Material:** Pilotes de tennis, tres per a cada equip.

**Recursos i orientacions didàctiques:** En finalitzar l'activitat ompliran la graella de les emocions.

**Temporització:** Dotze minuts.

- **Nom:** Cadires cooperatives (cooperació sense victòria)

**Descripció de l'activitat:** És com el joc de les cadires, però, en lloc d'eliminar participants, es treuen solament cadires.

Per començar, ha d'haver-hi tantes cadires com participants. La música sona i els participants donen voltes a les cadires; quan la música s'atura, tothom ha de seure. Cada cop que s'atura la música o el docent fa un senyal, es treu una cadira. Els participants no poden tocar de peus a terra, així que s'han de solidaritzar, ja que hi haurà més participants que cadires i cap d'ells no pot tocar de peus a terra. El joc s'acaba quan algun participant toca a terra o quan ja no caben a les cadires.

**Organització:** Una rotllana amb tantes cadires com alumnes.

**Material:** Cadires, música o pandero.

**Recursos i orientacions didàctiques:** És important, quan para la música, comptar fins a cinc, per donar temps als alumnes a ubicar-se. Si no disposem de tantes cadires, podem iniciar el joc amb menys. El joc finalitza quan veiem que ja no caben tots a sobre de les cadires; poden ser cinc, quatre, tres o dos, en funció de l'habilitat i del nombre de nens. Si el joc és ràpid, podem fer-ne dues partides.

En finalitzar l'activitat ompliran la graella de les emocions.

**Temporització:** Dotze minuts.

## **Part final**

- **Nom:** Massatge amb parella (cooperació sense victòria)

**Descripció de l'activitat:** Organitzarem el grup en parelles que, llevat que hi hagi conflictes, deixarem que siguin els mateixos alumnes qui les triïn. Cada parella disposarà d'una pilota tipus tennis. Un s'estira a terra, de bocaterrosa, i l'altre, lliurement, li fa un massatge per l'esquena, braços i cames amb la pilota. Els alumnes poden anar comentant si els agrada o no al seu massatgista, per tal de que aquest pugui anar adaptant els seus moviments. En finalitzar, li donaran les gràcies per haver-los fet el massatge. Passats tres o quatre minuts, es canvien el rol.

**Organització:** En parelles.

**Material:** Pilotes petites tipus tennis.

**Recursos i orientacions didàctiques:** Cal deixar que els alumnes realitzin el massatge lliurement, excepte si veiem que els alumnes no hi estan acostumats. Serà aleshores quan els anirem guiant una mica l'activitat: els farem rodolar la pilota per l'esquena, braços i cames, i després també els farem petits cops amb la pilota per totes les parts del cos. No podem oblidar que els alumnes s'agraeixin el massatge.

En finalitzar l'activitat ompliran la graella de les emocions i deixarem que anotin en la part qualitativa una descripció més detallada de si han sentit emocions diferents segons el rol que desenvolupaven (massatgista o rebedor del massatge).

**Temporització:** Dotze minuts.

## Sessió 8: Jocs

### Objectius

1. Acceptar i respectar les normes, regles i persones que participen en els jocs.
2. Participar activament en les diferents propostes de jocs d'oposició amb victòria i sense.
3. Prendre consciència de les emocions que proporcionen diferents jocs.

### Desenvolupament de la sessió

- **Presentació de la sessió als alumnes**

En aquesta sessió es duran a terme:

- Dos jocs d'oposició amb victòria
- Dos jocs d'oposició sense victòria

### Part inicial

- **Nom:** Prendre cues (oposició amb victòria)

**Descripció de l'activitat:** Emparellem als alumnes, per així poder veure amb claredat qui guanya i qui perd. Cada alumne es posa un mocador enganxat a la cintura dels pantalons per la part del darrere, simulant una cua. Quan el docent fa un senyal, tots intenten prendre les cues de tots els companys evitant a la vegada que li prenguin la pròpia. Si ens prenen la nostra cua, anem a buscar-ne una altra i, si l'agafem, ens la posem als pantalons; si tenim més cues, les mantenim a la mà. Quan el temps que s'havia acordat s'esgota, s'ajunten els dos jugadors i s'observa qui ha agafat més cues. Se'n proclama un guanyador i l'altre perdedor.

Realitzarem dues partides i sumarem el total de cues que hem aconseguit robar en les dues partides. Els guanyadors se situaran al centre i seran aplaudits per la resta.

En finalitzar la segona partida els alumnes respondran la graella de les emocions.

**Organització:** Tots contra tots.

**Material:** Un mocador per a cada alumne.

**Recursos i orientacions didàctiques:** Cal estar alerta i evitar que entre els alumnes es facin grups i s'ajudin. Cal deixar molt clar que hi haurà un únic guanyador, que serà el darrer a qui prenguin la cua.

En finalitzar l'activitat ompliran la graella de les emocions.

**Temporització:** 12 minuts.

### Part central

- **Nom:** Escalfamans (oposició amb victòria)

**Descripció de l'activitat:** Organitzats en parella, un contra l'altre, es realitzen partides d'escalfamans. Els alumnes s'enfronten l'un amb l'altre. Se situen l'un davant de l'altre, amb els palmells de les mans oberts i una a sobre de l'altra, de manera que el que té les mans a sota ha d'intentar picar a les mans de sobre. Guanya l'alumne que arriba primer a deu. En la graella hi anoten el resultat.

**Organització:** Parelles.

**Material:** Cap.

**Recursos i orientacions didàctiques:** En finalitzar l'activitat ompliran la graella de les emocions i n' anotaran el resultat en la part qualitativa.

**Temporització:** Dotze minuts.

- **Nom:** Llebres paret (oposició sense victòria)

**Descripció de l'activitat:** Tots els jugadors es desplacen pel terreny de joc sabent que si el jugador que té la pilota els toca, queden capturats a la paret. Els jugadors de la paret podran incorporar-se de nou al joc si el jugador que els ha tocat és capturat. També se salvarà el jugador que pugui agafar una pilota sense apartar-se de la paret, si es dóna el cas que la pilota va cap a aquella zona casualment. Qui porta la pilota pot fer un màxim de tres passos amb ella. Si no pot tocar cap jugador, pot intentar-ho o plantar la pilota a terra per tal que un altre company la pugui agafar i continuar el joc.

**Organització:** Tots distribuïts pel terreny de joc.

**Material:** Pilotes no gaire dures per poder jugar a matar.

**Recursos i orientacions didàctiques:** Cal indicar que no es pot tirar la pilota amb molta força contra el cos dels companys. Si el grup és molt nombrós, es recomana realitzar el mateix joc en dues zones paral·leles, amb un nombre de quinze jugadors com a màxim per joc. El joc es pot realitzar amb un màxim de tres pilotes.

En finalitzar l'activitat ompliran la graella de les emocions.

**Temporització:** Dotze minuts.

### Part final

- **Nom:** Terratrèmol (oposició sense victòria)

**Descripció de l'activitat:** Els alumnes se situen en grups de tres: dos agafats per les mans (que seran la paret de l'esquerra i la paret de la dreta) i un tercer al centre d'aquests dos (que serà l'inquilí). Hi haurà un alumne que es quedarà sense casa i anirà voltant lliurement, esperant el senyal del docent per poder aconseguir algun lloc en alguna casa. El docent pot dir: "paret esquerra", "paret dreta" o "inquilí", i els alumnes es canviaran de lloc segons el rol que digui el docent. Si diu "terratrèmol" s'han de canviar tots.



**Organització:** Grups de tres organitzats formant una casa.

**Material:** Cap.

**Recursos i orientacions didàctiques:** En finalitzar l'activitat ompliran la graella de les emocions.

**Temporització:** Dotze minuts.

## **Sessió 9: Jocs**

### **Objectius**

1. Acceptar i respectar les normes, regles i persones que participen en els jocs.
2. Participar activament en les diferents propostes de jocs de cooperació–oposició amb victòria i sense.
3. Prendre consciència de les emocions que proporcionen diferents jocs.

### **Desenvolupament de la sessió**

#### **- Presentació de la sessió als alumnes**

Aquesta és la darrera sessió de tota la unitat de “Jocs i emocions”. En aquesta sessió es duran a terme:

- Dos jocs cooperació–oposició amb victòria
- Dos jocs cooperació–oposició sense victòria

### **Part inicial**

- **Nom:** Pilotes fora (cooperació–oposició amb victòria)

**Descripció de l'activitat:** Organització del grup en dos equips. Cada equip disposa de la meitat de la pista. Cada alumne té una pilota. Quan es fa el senyal es tracta d'aconseguir fer fora el màxim nombre possible de pilotes, amb els peus, amb les mans, com sigui. Ara bé, quan el docent faci el senyal, caldrà que tots es quedin quiets. Guanya l'equip que aconsegueixi tenir menys pilotes al seu camp.

Per accentuar més les accions de cooperació entre els membres d'un mateix equip, proposarem que, abans de tirar la pilota al camp contrari, la passin a un company.

**Organització:** Organització del grup en dos equips.

**Material:** Pilotes.

**Recursos i orientacions didàctiques:** Podem fer tres partides. Cada partida pot durar uns dos minuts.

En finalitzar l'activitat ompliran la graella de les emocions.

**Temporització:** Uns dotze minuts.

### **Part central**

- **Nom:** Les deu passades (cooperació–oposició amb victòria)

**Descripció de l'activitat:** Es formen dos grups. El joc consisteix a passar-se la pilota entre els participants d'un mateix grup sense que toqui a terra o sigui agafada per un participant de l'equip contrari. La pilota ha de passar-se com més ràpid millor. Qui té la pilota no pot fer cap passa. Cada vegada que es faci la passada caldrà dir el número corresponent, i si l'equip arriba a deu guanya el primer punt. Es limita l'espai de joc, que pot ser mig camp, i si la pilota surt de l'espai, passarà a l'altre equip. Quan es fan les passades no es pot agafar el contrari o empènyer-lo. Tampoc no serà vàlid prendre la pilota de les mans.

**Organització:** Dos equips.

**Material:** Una pilota.

**Recursos i orientacions didàctiques:** En finalitzar l'activitat ompliran la graella de les emocions.

**Temporització:** 12 minuts.

- **Nom:** Stop (cooperació–oposició sense victòria)

**Descripció de l'activitat:** Els alumnes es desplacen pel terreny de joc. Hi ha un alumne que para i ha d'intentar tocar algun company perquè pugui deixar de parar. Els qui corren, abans que siguin tocats, poden dir "stop" i quedar-se amb els braços i les cames oberts, estàtics. Podran continuar jugant quan algun company els passi per sota les cames. Si et toquen, pares.

**Organització:** Tots distribuïts pel terreny de joc.

**Material:** No es necessita cap material.

**Recursos i orientacions didàctiques:** En finalitzar l'activitat ompliran la graella de les emocions.

**Temporització:** 12 minuts.

- **Nom:** Pilota assegurada (cooperació—oposició sense victòria)

**Descripció de l'activitat:** Els jugadors es desplacen lliurement pel terreny de joc. Un jugador disposa d'una pilota i, sense poder fer més d'un pas, podrà dur a terme dues accions amb conseqüències diferents:

- a) Tirar la pilota enlaire, sobre el cos d'un altre company. Si aquest jugador no la pot esquivar quedarà capturat i s'haurà de quedar assegut a terra.
- b) Passar la pilota, fent un bot, a un altre jugador. En aquest cas, es tracta d'una passada amiga, que no comporta cap conseqüència negativa per al jugador.

Els jugadors asseguts a terra poden desplaçar-se per tal d'intentar interceptar alguna pilota. Si l'aconsegueixen es poden salvar i tornar a desplaçar-se dempeus, sempre que aconseguixin fer arribar la pilota a un altre company capturat. Si aquest no recull bé la pilota seguiran capturats.

Els jugadors morts o asseguts poden passar la pilota de dues maneres:

- a) Per l'aire, vigilant que els vius no l'agafin, ja que, si ho fan, continuaran mort, i qui ha agafat la pilota, també, perquè ha estat agafada en l'aire.
- b) Per terra, fent un bots o més. Llavors, si els vius la intercepten, no els passa res ja que la pilota anava per terra.

En aquest joc, si un mort vol, pot passar la pilota a un viu, i si un viu vol, la pot passar a un mort. De totes maneres, els morts no poden eliminar un viu de manera intencionada, solament la poden passar amb un bot.

**Organització:** Distribuïts pel terreny de joc.

**Material:** Pilotes.

**Recursos i orientacions didàctiques:** Cal indicar que no es pot tirar la pilota amb molta força contra el cos dels companys. Si el grup és molt nombrós, es recomana realitzar el mateix joc en dues zones paral·leles, amb un nombre de quinze jugadors com a màxim per joc.

En finalitzar l'activitat ompliran la graella de les emocions.

**Temporització:** Dotze minuts.

### **Part final**

#### **- Reflexions finals**

Realitzarem una posada en comú per finalitzar la unitat didàctica i comentarem amb els alumnes quina ha estat la seva implicació, motivació i valoració. Aquestes valoracions serviran al docent per anotar-les en el seu diari personal.

## 11. Quadre resum de les activitats

### 11.1. Primera part: "El despertar de la consciència emocional"

Sessió	Activitats	Durada	Material necessari
<b>1. Emocions i sentiments, agradables o desagradables ?</b>	Posa't a prova	10 min	Graelles, bolígrafs i situacions
	Relleus d'emocions	20 min	Folis grans i retoladors de colors
	Expressió d'emocions	12 min	Papers amb diferents emocions
	Reflexionem sobre la sessió	10 min	Fitxa amb les preguntes per a cada alumne
<b>2. Presentem i sentim les emocions més bàsiques</b>	Globus en l'aire	10 min	Globus
	Controles l'emoció?	10 min	Globus
	Esculpir emocions	20 min	Cap
	Reflexionem sobre la sessió	10 min	Fitxes de valoració
<b>3. Juga i sent</b>	Què sents quan jugues a...?	25 min	Equip de música i CD
	El cos ens delata	20 min	Material divers
	Reflexionem sobre la sessió	10 min	Fitxes de valoració
<b>4. Expressa't</b>	Escolta, sent i expressa	30 min	Paper d'embalar i retoladors, i una pilota
	Preparació de l'activitat: representem emocions	10 min	Màscares blanques
	Reflexionem sobre la sessió	10 min	Fitxes de valoració
<b>5. Avaluem la consciència emocional</b>	Representem emocions	30 min	Cap
	Avalua la teva consciència emocional	10 min	Graelles, bolígrafs i situacions
	Reflexionem sobre la sessió	10 min	Fitxes de valoració

## 11.2. Segona part: jocs

Sessió	Activitats	Durada	Material necessari
<b>6. Jocs psicomotors</b>	Experimentació pilotes (sense victòria [SV])	12 min	Pilotes
	Practiquem tocs (SV)	12 min	Pilotes i raquetes
	Tocs amb pilotes (amb victòria [AV])	12 min	Raquetes i pilotes
	Encistellem (AV)	12 min	Cistelles i pilotes de bàsquet
<b>7. Jocs cooperatius</b>	Cursa de llits (AV)	12 min	Matalassos
	Passem i guanyem (AV)	12 min	Pilotes
	Cadires cooperatives (SV)	12 min	Cadires
	Massatge amb parella (SV)	12 min	Pilotes
<b>8. Jocs d'oposició</b>	Prendre cues (AV)	12 min	Mocadors
	Escalfamans (AV)	12 min	Cap
	Llebres paret (SV)	12 min	Pilotes
	Terratrèmol (SV)	12 min	Cap
<b>9. Jocs d'oposició–col·laboració</b>	Pilotes fora (AV)	12 min	Pilotes
	Les deu passades (AV)	12 min	Pilota
	Stop (SV)	12 min	Cap
	Pilota assegurada (SV)	12 min	Pilotes

## 12. Material complementari

### SESSIÓ 1

#### Activitat 1: Posa't a prova

- **Situació 1:** Estàs jugant un partit de futbol amb els amics al pati de l'escola. De sobte un adversari et dóna una puntada de manera descarada i et fa mal. Què sents?
- **Situació 2:** Els teus pares decideixen d'anar a viure en un altre país i tu has de marxar amb ells. Has de deixar el lloc on vius, els amics i amigues, l'escola, etc., i començar de nou en un lloc que desconeixes del tot. Què sents?
- **Situació 3:** Sortint de l'escola, tenies una mica de pressa i sense voler has donat una empenta a un nen de segon curs, l'has fet caure i s'ha fet mal. Què sents?

### SESSIÓ 1

#### Activitat 3: Expressió d'emocions

POR	ANSIETAT/NERVIOSISME	RÀBIA
TRISTESA ENVEJA	VERGONYA	FÀSTIC
ALEGRIA ESPERANÇA	GRATITUD/ESTIMA	SORPRESA
COMPASSIÓ	ALLEUJAMENT	



## SESSIÓ 1

### AVALUACIÓ FORMATIVA

“El despertar de la consciència emocional en els alumnes”

<b>Sessió:</b>	<b>Data:</b>
Què he après?	
Com m'he sentit?	
Què és el que més m'ha agradat?	
Què és el que menys m'ha agradat?	

## SESSIÓ 5

### Activitat 15: Observem

#### GRAELLA D'OBSERVACIÓ

<b>Nom de l'observador/a</b>	<b>Nom de l'observat/ada</b>	<b>Situació Característiques</b>	<b>Emoció</b>

## SESSIÓ 6

### Activitat 22: Avalua la teva consciència emocional

- **Situació 1:** Durant tot el curs t'has estat esforçant molt per poder aconseguir un premi que es concedeix a una sola persona. Es tracta d'un viatge de dos dies durant el qual es practiquen esports d'aventura amb nens i nenes d'altres escoles que, com tu, han guanyat el premi. Què sents?
- **Situació 2:** Un company de classe es posa malalt dos dies abans d'anar d'excursió de final de curs. Ell hi havia posat molta il·lusió i ara no hi pot anar. Què sents?
- **Situació 3:** Estàs a punt de sortir a escena, esteu representant una obra de teatre en la qual tu tens un paper protagonista. Surts i et quedes en blanc, no saps què dir. Què sents?

## **Annex 2: Instrument GES de mesura de les emocions**

## Qüestionari alumnes de 10 -12 anys (5è i 6è de primària)

Escola: \_\_\_\_\_ Curs: \_\_\_\_\_ Núm. d'alumnes: \_\_\_\_\_ Nom i cognoms: \_\_\_\_\_ Edat: \_\_\_\_\_ Sexe: m. o f.

Situacions emocions	Emocions														Descripció qualitativa												
	Alegria		Gratitud Estima		Alleujame nt		Ràbia		Tristesa		Ansietat Nerviosis me		Culpabilit at			Enveja		Vergonya		Esperança		Compassi ó		Sorpresa		Com t'has sentit?	
<b>Situació 1:</b> Partit futbol i puntada descarada d'un company. Què sents?	0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2
	3	4	5	3	4	5	3	4	5	3	4	5	3	4	5	3	4	5	3	4	5	3	4	5	3	4	5
	6	7	8	6	7	8	6	7	8	6	7	8	6	7	8	6	7	8	6	7	8	6	7	8	6	7	8
	9	10	NC	9	10	NC	9	10	NC	9	10	NC	9	10	NC	9	10	NC	9	10	NC	9	10	NC	9	10	NC
<b>Situació 2:</b> Canvi lloc de residència. Què sents?	0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2
	3	4	5	3	4	5	3	4	5	3	4	5	3	4	5	3	4	5	3	4	5	3	4	5	3	4	5
	6	7	8	6	7	8	6	7	8	6	7	8	6	7	8	6	7	8	6	7	8	6	7	8	6	7	8
	9	10	NC	9	10	NC	9	10	NC	9	10	NC	9	10	NC	9	10	NC	9	10	NC	9	10	NC	9	10	NC
<b>Situació 3:</b> Demanes la "playstation" que els amics la tenen. Per l'aniversari te la regalen. Què sents?	0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2
	3	4	5	3	4	5	3	4	5	3	4	5	3	4	5	3	4	5	3	4	5	3	4	5	3	4	5
	6	7	8	6	7	8	6	7	8	6	7	8	6	7	8	6	7	8	6	7	8	6	7	8	6	7	8
	9	10	NC	9	10	NC	9	10	NC	9	10	NC	9	10	NC	9	10	NC	9	10	NC	9	10	NC	9	10	NC
<b>Situació 4:</b> Sense voler dones una empenta a un nen de 2n i es fa mal. Què sents?	0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2
	3	4	5	3	4	5	3	4	5	3	4	5	3	4	5	3	4	5	3	4	5	3	4	5	3	4	5
	6	7	8	6	7	8	6	7	8	6	7	8	6	7	8	6	7	8	6	7	8	6	7	8	6	7	8
	9	10	NC	9	10	NC	9	10	NC	9	10	NC	9	10	NC	9	10	NC	9	10	NC	9	10	NC	9	10	NC

Cada emoció es valorarà de l'1 al 10 entenent que:

NS/NC, no ho sé, no contesto; 0, gens; 1-3, poc; 4-6, normal, una mica; 7-8, bastant, notable; 9-10, molt, excel·lent.

Qüestionari alumnes de 10 -12 anys (5è i 6è de primària)

Escola: \_\_\_\_\_ Curs: \_\_\_\_\_ Núm. d'alumnes: \_\_\_\_\_ Nom i cognoms: \_\_\_\_\_ Edat: \_\_\_\_\_ Sexe: m. o f.

Situacions emocionals		Emocions														Descripció qualitativa												
		Alegria		Gratitud Estima		Alleujament		Ràbia		Tristesa		Ansietat Nerviosisme		Culpabilitat		Enveja		Vergonya		Esperança		Compassió		Sorpresa		Com t'has sentit?		
<b>Situació 1:</b> Aconseguir un premi del qual t'hi haves afegit un esforç molt. Què sents?		0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2
		3	4	5	3	4	5	3	4	5	3	4	5	3	4	5	3	4	5	3	4	5	3	4	5	3	4	5
		6	7	8	6	7	8	6	7	8	6	7	8	6	7	8	6	7	8	6	7	8	6	7	8	6	7	8
		9	10	NC	9	10	NC	9	10	NC	9	10	NC	9	10	NC	9	10	NC	9	10	NC	9	10	NC	9	10	NC
<b>Situació 2:</b> Un company que posava malait i no pot anar d'excursió. Què sents?		0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2
		3	4	5	3	4	5	3	4	5	3	4	5	3	4	5	3	4	5	3	4	5	3	4	5	3	4	5
		6	7	8	6	7	8	6	7	8	6	7	8	6	7	8	6	7	8	6	7	8	6	7	8	6	7	8
		9	10	NC	9	10	NC	9	10	NC	9	10	NC	9	10	NC	9	10	NC	9	10	NC	9	10	NC	9	10	NC
<b>Situació 3:</b> Surts a escena i et quedes en blanc. Què sents?		0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2
		3	4	5	3	4	5	3	4	5	3	4	5	3	4	5	3	4	5	3	4	5	3	4	5	3	4	5
		6	7	8	6	7	8	6	7	8	6	7	8	6	7	8	6	7	8	6	7	8	6	7	8	6	7	8
		9	10	NC	9	10	NC	9	10	NC	9	10	NC	9	10	NC	9	10	NC	9	10	NC	9	10	NC	9	10	NC
<b>Situació 4:</b> Tots tenen un mòbil menys tu. Els teus pares diuen que no et cal. Què sents?		0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2
		3	4	5	3	4	5	3	4	5	3	4	5	3	4	5	3	4	5	3	4	5	3	4	5	3	4	5
		6	7	8	6	7	8	6	7	8	6	7	8	6	7	8	6	7	8	6	7	8	6	7	8	6	7	8
		9	10	NC	9	10	NC	9	10	NC	9	10	NC	9	10	NC	9	10	NC	9	10	NC	9	10	NC	9	10	NC

Cada emoció es valorarà de l'1 al 10 entenent que:

NS/NC, no ho sé, no contesto;

0, gens;

1-3, poc;

4-6, normal, una mica;

7-8, bastant, notable;

9-10, molt, excel·lent.

## Qüestionari alumnes de 10-12 anys (5è i 6è de primària)

Escola: \_\_\_\_\_ Curs: \_\_\_\_\_ Núm. d'alumnes: \_\_\_\_\_ Nom i cognoms: \_\_\_\_\_ Edat: \_\_\_\_\_ Sexe: m. o f.

Situacions de joc emocionals	Emocions																		Descripció qualitativa								
	Alegria		Gratitud Estima		Alleujament		Ràbia		Tristesa		Ansietat Nerviosisme		Culpabilitat		Enveja		Vergonya			Esperança		Compassió		Sorpresa			
	0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2		0	1	2	0	1	2	0	1
<b>Joc 1:</b> Experimentació pilotes	0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2
	3	4	5	3	4	5	3	4	5	3	4	5	3	4	5	3	4	5	3	4	5	3	4	5	3	4	5
	6	7	8	6	7	8	6	7	8	6	7	8	6	7	8	6	7	8	6	7	8	6	7	8	6	7	8
<b>Joc 2:</b> Practiquem tocs	9	10	NC	9	10	NC	9	10	NC	9	10	NC	9	10	NC	9	10	NC	9	10	NC	9	10	NC	9	10	NC
	0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2
	3	4	5	3	4	5	3	4	5	3	4	5	3	4	5	3	4	5	3	4	5	3	4	5	3	4	5
<b>Joc 3:</b> Tocs amb victòria Has estat guanyador?	6	7	8	6	7	8	6	7	8	6	7	8	6	7	8	6	7	8	6	7	8	6	7	8	6	7	8
	9	10	NC	9	10	NC	9	10	NC	9	10	NC	9	10	NC	9	10	NC	9	10	NC	9	10	NC	9	10	NC
	0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2
<b>Joc 4:</b> Encistellem Has estat guanyador?	3	4	5	3	4	5	3	4	5	3	4	5	3	4	5	3	4	5	3	4	5	3	4	5	3	4	5
	6	7	8	6	7	8	6	7	8	6	7	8	6	7	8	6	7	8	6	7	8	6	7	8	6	7	8
	9	10	NC	9	10	NC	9	10	NC	9	10	NC	9	10	NC	9	10	NC	9	10	NC	9	10	NC	9	10	NC

Cada emoció es valorarà de l'1 al 10 entenent que:

NS/NC, no ho sé, no contesto;

0, gens;

1-3, poc;

4-6, normal, una mica;

7-8, bastant, notable;

9-10, molt, excel·lent.

## Qüestionari alumnes de 10 -12 anys (5è i 6è de primària)

Escola: \_\_\_\_\_ Curs: \_\_\_\_\_ Núm. d'alumnes: \_\_\_\_\_ Nom i cognoms: \_\_\_\_\_ Edat: \_\_\_\_\_ Sexe: m. o f.

Situacions de joc		Emocions																		Descripció qualitativa									
		Alegria		Gratitud Estima		Alleujament		Ràbia		Tristesa		Ansietat Nerviosisme		Culpabilitat		Enveja		Vergonya			Esperança		Compassió		Sorpresa		Com t'has sentit?		
<b>Joc 1:</b> Cursa de lliure Has estat guanyador?	0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2		
	3	4	5	3	4	5	3	4	5	3	4	5	3	4	5	3	4	5	3	4	5	3	4	5	3	4	5		
	6	7	8	6	7	8	6	7	8	6	7	8	6	7	8	6	7	8	6	7	8	6	7	8	6	7	8		
	9	10	NC	9	10	NC	9	10	NC	9	10	NC	9	10	NC	9	10	NC	9	10	NC	9	10	NC	9	10	NC	9	10
<b>Joc 2:</b> Passem i guanyem Has estat guanyador?	0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2		
	3	4	5	3	4	5	3	4	5	3	4	5	3	4	5	3	4	5	3	4	5	3	4	5	3	4	5		
	6	7	8	6	7	8	6	7	8	6	7	8	6	7	8	6	7	8	6	7	8	6	7	8	6	7	8		
	9	10	NC	9	10	NC	9	10	NC	9	10	NC	9	10	NC	9	10	NC	9	10	NC	9	10	NC	9	10	NC	9	10
<b>Joc 3:</b> Cadires cooperatives	0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2		
	3	4	5	3	4	5	3	4	5	3	4	5	3	4	5	3	4	5	3	4	5	3	4	5	3	4	5		
	6	7	8	6	7	8	6	7	8	6	7	8	6	7	8	6	7	8	6	7	8	6	7	8	6	7	8		
	9	10	NC	9	10	NC	9	10	NC	9	10	NC	9	10	NC	9	10	NC	9	10	NC	9	10	NC	9	10	NC	9	10
<b>Joc 4:</b> Massatge amb parella	0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2		
	3	4	5	3	4	5	3	4	5	3	4	5	3	4	5	3	4	5	3	4	5	3	4	5	3	4	5		
	6	7	8	6	7	8	6	7	8	6	7	8	6	7	8	6	7	8	6	7	8	6	7	8	6	7	8		
	9	10	NC	9	10	NC	9	10	NC	9	10	NC	9	10	NC	9	10	NC	9	10	NC	9	10	NC	9	10	NC	9	10

Cada emoció es valorarà de l'1 al 10 entenent que:

NS/NC, no ho sé, no contesto;

0, gens;

1-3, poc;

4-6, normal, una mica;

7-8, bastant, notable;

9-10, molt, excel·lent.



## Qüestionari alumnes de 10 -12 anys (5è i 6è de primària)

Escola: \_\_\_\_\_ Curs: \_\_\_\_\_ Núm. d'alumnes: \_\_\_\_\_ Nom i cognoms: \_\_\_\_\_ Edat: \_\_\_\_\_ Sexe: m. o f.

Situacions de joc	Emocions																		Descripció qualitativa						
	Alegria	Gratitud Estima		Alleujament		Ràbia		Tristesa		Ansietat Nerviosisme		Culpabilitat		Enveja		Vergonya		Esperança		Compassió		Sorpresa		Com t'has sentit?	
		0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2		0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2		0 1 2
<b>Joc 1:</b> Prendre cues Has estat guanyador?	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2		
	3 4 5	3 4 5	3 4 5	3 4 5	3 4 5	3 4 5	3 4 5	3 4 5	3 4 5	3 4 5	3 4 5	3 4 5	3 4 5	3 4 5	3 4 5	3 4 5	3 4 5	3 4 5	3 4 5	3 4 5	3 4 5	3 4 5	3 4 5		
	6 7 8	6 7 8	6 7 8	6 7 8	6 7 8	6 7 8	6 7 8	6 7 8	6 7 8	6 7 8	6 7 8	6 7 8	6 7 8	6 7 8	6 7 8	6 7 8	6 7 8	6 7 8	6 7 8	6 7 8	6 7 8	6 7 8	6 7 8		
<b>Joc 2:</b> Escalfaments Has estat guanyador?	9 10 NC	9 10 NC	9 10 NC	9 10 NC	9 10 NC	9 10 NC	9 10 NC	9 10 NC	9 10 NC	9 10 NC	9 10 NC	9 10 NC	9 10 NC	9 10 NC	9 10 NC	9 10 NC	9 10 NC	9 10 NC	9 10 NC	9 10 NC	9 10 NC	9 10 NC	9 10 NC		
	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2		
	3 4 5	3 4 5	3 4 5	3 4 5	3 4 5	3 4 5	3 4 5	3 4 5	3 4 5	3 4 5	3 4 5	3 4 5	3 4 5	3 4 5	3 4 5	3 4 5	3 4 5	3 4 5	3 4 5	3 4 5	3 4 5	3 4 5	3 4 5		
<b>Joc 3:</b> Llebres paret	6 7 8	6 7 8	6 7 8	6 7 8	6 7 8	6 7 8	6 7 8	6 7 8	6 7 8	6 7 8	6 7 8	6 7 8	6 7 8	6 7 8	6 7 8	6 7 8	6 7 8	6 7 8	6 7 8	6 7 8	6 7 8	6 7 8	6 7 8		
	9 10 NC	9 10 NC	9 10 NC	9 10 NC	9 10 NC	9 10 NC	9 10 NC	9 10 NC	9 10 NC	9 10 NC	9 10 NC	9 10 NC	9 10 NC	9 10 NC	9 10 NC	9 10 NC	9 10 NC	9 10 NC	9 10 NC	9 10 NC	9 10 NC	9 10 NC	9 10 NC		
	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2		
<b>Joc 4:</b> Terratrèmol	3 4 5	3 4 5	3 4 5	3 4 5	3 4 5	3 4 5	3 4 5	3 4 5	3 4 5	3 4 5	3 4 5	3 4 5	3 4 5	3 4 5	3 4 5	3 4 5	3 4 5	3 4 5	3 4 5	3 4 5	3 4 5	3 4 5	3 4 5		
	6 7 8	6 7 8	6 7 8	6 7 8	6 7 8	6 7 8	6 7 8	6 7 8	6 7 8	6 7 8	6 7 8	6 7 8	6 7 8	6 7 8	6 7 8	6 7 8	6 7 8	6 7 8	6 7 8	6 7 8	6 7 8	6 7 8	6 7 8		
	9 10 NC	9 10 NC	9 10 NC	9 10 NC	9 10 NC	9 10 NC	9 10 NC	9 10 NC	9 10 NC	9 10 NC	9 10 NC	9 10 NC	9 10 NC	9 10 NC	9 10 NC	9 10 NC	9 10 NC	9 10 NC	9 10 NC	9 10 NC	9 10 NC	9 10 NC	9 10 NC		

Cada emoció es valorarà de l'1 al 10 entenent que:

NS/NC, no ho sé, no contesto;

0, gens;

1-3, poc;

4-6, normal, una mica;

7-8, bastant, notable;

9-10, molt, excel·lent.

## Qüestionari alumnes de 10 -12 anys (5è i 6è de primària)

Escola: \_\_\_\_\_ Curs: \_\_\_\_\_ Núm. d'alumnes: \_\_\_\_\_ Nom i cognoms: \_\_\_\_\_ Edat: \_\_\_\_\_ Sexe: m. o f.

Situacions de joc emocionals	Emocions																Descripció qualitativa											
	Alegria		Gratitud Estima		Alleujament		Ràbia		Tristesa		Ansietat Nerviosisme		Culpabilitat		Enveja			Vergonya		Esperança		Compassió		Sorpresa		Com t'has sentit?		
<b>Joc 1:</b> Pilotes fora Has estat guanyador?	0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2				
	3	4	5	3	4	5	3	4	5	3	4	5	3	4	5	3	4	5	3	4	5	3	4	5				
	6	7	8	6	7	8	6	7	8	6	7	8	6	7	8	6	7	8	6	7	8	6	7	8	NS	NC		
<b>Joc 2:</b> 10 passades Has estat guanyador?	0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2				
	3	4	5	3	4	5	3	4	5	3	4	5	3	4	5	3	4	5	3	4	5	3	4	5				
	6	7	8	6	7	8	6	7	8	6	7	8	6	7	8	6	7	8	6	7	8	6	7	8	NS	NC		
<b>Joc 3:</b> Stop	0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2				
	3	4	5	3	4	5	3	4	5	3	4	5	3	4	5	3	4	5	3	4	5	3	4	5				
	6	7	8	6	7	8	6	7	8	6	7	8	6	7	8	6	7	8	6	7	8	6	7	8	NS	NC		
<b>Joc 4:</b> Pilota sentada	0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2				
	3	4	5	3	4	5	3	4	5	3	4	5	3	4	5	3	4	5	3	4	5	3	4	5				
	6	7	8	6	7	8	6	7	8	6	7	8	6	7	8	6	7	8	6	7	8	6	7	8	NS	NC		
	9	10	NC	9	10	NC	9	10	NC	9	10	NC	9	10	NC	9	10	NC	9	10	NC	9	10	NC	NS	NC		

Cada emoció es valorarà de l'1 al 10 entenent que:

NS/NC, no ho sé, no contesto;

0, gens;

1-3, poc;

4-6, normal, una mica;

7-8, bastant, notable;

9-10, molt, excel·lent.