



Universitat Oberta  
de Catalunya

## **TFM: Educació Emocional**

**Les competències emocionals docents en la gestió emocional a l'aula: les estratègies eficients a la pràctica educativa**

**ALUMNA: Txell Sánchez Benet**  
**PROFESSORA: Anna Iñesta Codina**

Semestre 2 2022/2023



## ÍNDIX DE CONTINGUTS

---

<b>1. INTRODUCCIÓ</b>	<b>5</b>
<b>2. JUSTIFICACIÓ</b>	<b>7</b>
<b>3. PLANTEJAMENT DEL PROBLEMA</b>	<b>9</b>
3.1. Plantejament i contextualització del problema	9
3.2. Objectius del treball	10
3.3. Hipòtesis	10
<b>4. MARC NORMATIU</b>	<b>12</b>
<b>5. MARC TEÒRIC</b>	<b>15</b>
5.1. Breu contextualització sobre l'àmbit d'estudi i recerca en educació emocional	15
5.2. Resultats obtinguts en estudis previs	18
5.2.1. Resultats obtinguts pels estudis etnogràfics	18
5.2.2. Resultats obtinguts pels estudis exploratoris seqüencials	19
5.2.3. Resultats obtinguts pels estudis d'investigació acció	20
5.3. Resultats obtinguts sobre l'impacte de les habilitats emocionals docents en el clima d'aula	21
5.4. Resultats obtinguts sobre l'impacte de les estratègies percebudes com a eficaces en el clima emocional de l'aula	22
5.5. Aportació de la investigació a la societat i a la ètica professional	23
<b>6. MARC METODOLÒGIC</b>	<b>25</b>
6.1. Disseny i tipus d'investigació	25
6.2. Context	26
6.3. Mostra i Participants	27
6.4. Instruments de recollida d'informació	28
6.5. Estratègia de recollida de dades	32
6.6. Temporalització	33
<b>7. ANÀLISI DE RESULTATS</b>	<b>34</b>
7.1. Resultats relatius a l'objectiu específic 1: caracteritzar els recursos i estratègies per a l'educació emocional mencionats pel professorat	37
7.2. Resultats relatius a l'objectiu específic 2: identificar les estratègies valorades com a més eficaces per afavorir el clima d'aula	39
<b>8. DISCUSSIÓ</b>	<b>41</b>
8.1. Resultats relatius a la caracterització de recursos i estratègies per a l'educació emocional caracteritzats pel professorat	41
8.2. Resultats relatius a les estratègies valorades com a més eficaces per afavorir el clima d'aula	42

<b>9.</b>	<b>CONCLUSIONS</b> .....	<b>44</b>
<b>10.</b>	<b>LIMITACIONS DE L'ESTUDI I PROPOSTES DE MILLORA</b> .....	<b>46</b>
<b>11.</b>	<b>PROSPECTIVA PER A ESTUDIS FUTURS</b> .....	<b>47</b>

## ÍNDIX DE TAULES

---

Taula 1. Resum de les troballes obtingudes en estudis previs .....	18
Taula 2. Variables sociodemogràfiques de la mostra .....	28
Taula 3. Relació entre els objectius específics de la recerca, les categories o temes a estudi, les subcategories, les preguntes que se'n desprenien per a l'entrevista i els indicadors per al posterior anàlisi. ....	30
Taula 4. Planificació i temporalització del procés de treball.....	33
Taula 5. Recollida de dades a partir de la informació proporcionada pels docents en les entrevistes.....	35
Taula 6. Integració de continguts .....	37
Taula 7. Contextualització dels continguts.....	37
Taula 8. Habilitats davant el repte de l'educació emocional .....	38
Taula 9. Dimensions de l'aprenentatge.....	38
Taula 10. Estratègies promotores, relació professorat –alumnat i paper docent..	39
Taula 11. Paper de l'alumnat i recursos eficients pel clima d'aula.....	40

## 1. INTRODUCCIÓ

La competència emocional és essencial en el desenvolupament integral dels infants al llarg de totes les etapes escolars i especialment en l'educació primària. Les pedagogies innovadores aposten per una mirada que té en compte l'alumne en el desplegament de totes les seves competències, no només des de la vessant cognitiva, o de l'alumne que aprèn les competències bàsiques o matèries instrumentals del currículum, sinó i sobretot des de la vessant social i emocional, de l'alumne que aprèn a ser persona, a conviure amb els altres i amb el món.

Ara bé, què en saben els i les docents de les seves competències per a la gestió efectiva dels conflictes i del clima emocional a l'aula?

El problema que es planteja abordar en l'abast d'aquest treball és el buit de coneixement existent entre el fet de comptar amb eines o haver rebut formació sobre educació emocional i el fet de dur-les a la pràctica en el seu dia a dia a l'aula.

Estudis com el de Arigita, Barrientos i Sánchez (2019) en què s'analitza la relació entre la formació docent en intel·ligència emocional i la capacitat d'aquests per a la gestió del clima emocional i social a l'aula, es demostra que la percepció dels docents en aquesta qüestió expressa la seva necessitat formativa en habilitats socioemocionals per a una gestió positiva de l'aula. Malgrat això, el mateix estudi demostra que no existeix cap correlació entre la formació docent i la gestió del clima emocional a l'aula, o el que és el mateix, no s'observen diferències rellevants entre els docents que han estat formats i els que no per gestionar el clima d'aula.

Altres autores com Schoeps, Postigo, Mónaco, González y Montoya-Castilla (2020) en el seu estudi sobre la valoració d'un programa emocional per docents constaten que el fet de comptar amb estratègies per autoregular-se, proporciona experiències d'estats emocionals més positius i respostes més adaptatives. En la dimensió personal i professional destaquen majors aprenentatges relacionats amb l'autoconeixement, la solució de problemes i altres eines per practicar l'educació emocional a l'aula.

Per tant, els docents entrenats en habilitats emocionals esdevenen clau en els processos d'aprenentatge de l'alumnat, ja que proporcionen un millor clima escolar i per extensió un millor rendiment en l'alumnat.

Per altra banda, recerques com la d'Albertí i Pedrol (2017) posen de relleu la necessitat de preguntar-se per les propostes amb què compten als centres escolars per "viabilitzar els canvis i fonamentar un Projecte de Convivència amb un nou model relacional que promou el diàleg, la responsabilització, la participació i la reparació en lloc del càstig" (p. 50).

La necessitat de tractar de manera transversal l'educació emocional a les aules, tot posant en pràctica una sèrie d'estratègies i recursos de gestió emocional passa indefugiblement pel fet de comptar amb professionals docents sensibles i amb habilitats per a la gestió del clima social i emocional de tot l'alumnat.

Per tot això, en el present estudi s'analitza fins a quin punt els i les professionals docents, malgrat que puguin comptar amb diferents suports com el pla de convivència que proporciona eines i recursos per a l'educació socioemocional i la

gestió i resolució positiva dels conflictes a l'aula, es perceben capaços de gestionar el clima emocional dins l'aula.

Així doncs, el present treball contribueix a una nova línia d'investigació proposada per Arigita, Barrientos i Sánchez (2019) per valorar les competències emocionals docents i la seva capacitat per gestionar el clima d'aula, per conèixer la seva apreciació de com s'ho maneguen a les seves classes.

Es qüestiona fins quin punt aquelles competències emocionals efectives per a una bona gestió del clima d'aula, van més enllà de la formació en l'àmbit i tenen més a veure amb la percepció que els mateixos/es docents tenen sobre l'acompanyament emocional com a part del seu rol com a educador/a.

En definitiva, aquest estudi pretén contribuir a la reflexió dels i de les pròpies professionals docents en l'àmbit de la gestió emocional per acompanyar l'alumnat en els seus processos de regulació emocional, i de retruc fomentar una millor gestió del clima d'aula a través d'aquells recursos i estratègies identificats i reconeguts com a més eficients.

El context on es realitzarà la investigació és un centre privat concertat, i concretament s'emmarca en el cicle superior de primària.

## 2. JUSTIFICACIÓ

Malgrat l'existència dels Plans de Convivència als centres educatius, es fa necessari que el professorat i tots els professionals que acompanyen l'infant en els seus processos educatius comptin amb una mirada, una actitud, i unes habilitats que posin en valor l'acompanyament socioemocional com a part del seu rol dins la pràctica docent.

Aquesta mirada és la que permet als professionals una acció educativa responsable, que acompanya l'infant des de la sensibilitat, la generositat i l'esperança, per crear un entorn segur i fiable que permet a l'alumne/a fer-se persones lliures, responsables i autodeterminades.

Per tot això, cal dotar les aules d'un bon clima per a potenciar l'aprenentatge. No hi pot haver aprenentatge si prèviament no hi ha benestar personal, i aquest benestar passa necessàriament per identificar i gestionar les pròpies emocions, per satisfer i donar resposta a les pròpies necessitats. No es dona l'aprenentatge sense vincle i aquest vincle s'aconsegueix amb l'empatia vers un mateix, i vers els altres.

Amb tot això pren una importància cabdal l'autoconeixement com allò que ha de completar el coneixement del món que s'imparteix a les escoles. I com apunta Bisquerra (2002):

Dins d'aquest autoconeixement, un dels aspectes més importants és la dimensió emocional. Conèixer les pròpies emocions, la relació que aquestes tenen amb els nostres pensaments i comportaments, hauria de ser un dels objectius de l'educació. Utilitzant un símil, podem dir que l'escola és una finestra i un mirall: una finestra per mirar el món i un mirall per mirar-se i poder-se conèixer a si mateix. (p.100)

El present estudi posa en valor el conflicte com una oportunitat per desplegar respostes adaptatives i restauratives, que humanitzin les relacions i contribueixin al desenvolupament de les competències socials i emocionals de tots els implicats en el procés educatiu.

L'increment de casos d'autòlisi a secundària en el context d'investigació que es presenta, així com la creixent conflictivitat a les aules de primària són motius prou significatius com per prioritzar les competències emocionals docents com a objecte d'estudi en l'àmbit de la gestió emocional a l'aula. És una urgència posar de relleu el rol docent, així com la seva capacitat per respondre de forma assertiva i fonamentada a les diferents situacions conflictives que es troba en la seva pràctica diària. L'autoconeixement, l'autoregulació emocional i les competències socials entre d'altres es tornen aspectes clau en el problema que es vol investigar.

Per tant, es vol donar resposta a línies d'investigació que han quedat obertes com ara valorar les competències emocionals docents i la seva capacitat per gestionar el clima d'aula, per conèixer la seva apreciació de com s'ho manegen a les seves classes (Arigita, Barrientos i Sánchez, 2019). Així mateix, es vol posar en valor algunes competències com són l'empatia, l'assertivitat, la comunicació, i la cooperació i la seva influència en el clima de l'aula, atès que en altres investigacions es presenten com a aspectes imprecisos o ambivalents (Schoeps, Postigo, Mónaco, González y Montoya-Castilla, 2020).



La rellevància del tema és ben clar, i és que davant la complexitat social a les aules, el professorat cal que prengui consciència de la pròpia percepció en habilitats emocionals, se sensibilitzi i reflexioni sobre el tema, ja que aquests son aspectes clau en el control i la regulació emocional de l'alumnat, i ens els quals es fa imprescindible posar-hi tota l'atenció (Pérez i Gómez, 2021).

### 3. PLANTEJAMENT DEL PROBLEMA

Per més que se sap que s'està emprant metodologia innovadora, inclusiva i equitativa en els processos d'aprenentatge a primària, hi ha evidències que un dels aspectes complexos a les aules és l'autocontrol i l'autoregulació emocional de l'alumnat (Pérez i Gómez, 2021). Amb tot això, molts professionals docents segueixen manifestant que no se senten capacitats per gestionar el clima d'aula.

Malgrat l'obligatorietat dels centres educatius de primària i secundària (Resolució ENS/585/2027, de 17 de març) de concretar un projecte de convivència, nombrosos estudis posen de manifest que els i les professionals docents manifesten una manca de formació en habilitats socioemocionals, les quals tenen un impacte directe en la gestió positiva del clima a l'aula i dels conflictes que s'hi donen. Tot i això, Arigita, Barrientos i Sánchez, (2019) constaten que no hi ha diferències rellevants entre els docents que han estat formats i els que no per gestionar el clima d'aula

Per tot això, aquest treball vol donar resposta a preguntes com:

- Fins quin punt els i les docents pensen que compten amb eines per a gestionar el clima emocional a l'aula?
- Les eines identificades pel professorat són eficients per a la gestió del clima a l'aula?

#### 3.1. Plantejament i contextualització del problema

El context en el que s'emmarca la investigació és un centre privat concertat d'un municipi del Tarragonès, que imparteix els diferents nivells de l'escolarització obligatòria des de la Llar d'infants fins a Batxillerat, amb tres línies d'ensenyament en els ensenyaments obligatoris d'Educació Infantil (P3, P4 i P5), de Primària i d'ESO. La iniciació de l'escolaritat en etapes primerenques del propi centre contribueix a fer créixer el projecte educatiu i de convivència dels diferents grups d'edat.

El context socio-econòmic i cultural de les famílies i l'alumnat que en forma part és mitjà-alt i en gran part, les famílies que acudeixen a l'escola ho fan atretes pel projecte pedagògic.

El centre compta amb un equip psicopedagògic que té com a objectius prioritaris conèixer l'alumne/a, vigilar la seva evolució, prevenir les dificultats d'aprenentatge i ajudar-lo en crisis i moments difícils i sempre que ho precisi. Així mateix, des de l'equip es detecten certes dificultats per part del personal docent davant la presència de conflictes a l'aula. Tot i que en determinades matèries com la plàstica o en l'espai de tutoria es treballen alguns aspectes sobre competències socioemocionals, en el cicle superior de primària no s'intervé en un projecte concret i transversal per millorar la convivència, i en general els docents no disposen de temps material per dedicar-se a la detecció de necessitats en la resolució de conflictes. La diversificació de referents docents, especialment a l'etapa de 5è de primària amb la incorporació de mestres especialistes encara fa més complicada aquesta detecció de necessitats. En aquest sentit, sovint la mediació s'acaba duent a terme fora de l'aula i de forma aïllada o al marge de la

resta de matèries curriculars que formen part dels processos d'ensenyament-aprenentatge.

L'estudi que aquí es presenta se centra en el cicle superior de primària per avaluar la percepció que els i les docents tenen de les seves competències emocionals, i identificar aquelles estratègies que els resulten efectives per a una bona gestió del clima a l'aula.

Per tant, el problema que es planteja abordar en l'abast d'aquest treball és el fet que **es dona un buit de coneixement entre el fet de comptar amb eines o haver rebut formació sobre educació emocional i el fet de dur-les a la pràctica en el seu dia a dia a l'aula.**

### 3.2. Objectius del treball

L'objectiu general del present treball consisteix a **avaluar la percepció dels professionals docents envers les pròpies competències emocionals i la gestió del clima d'aula.**

D'acord amb aquest finalitat, s'estudia l'equip docent de cicle superior de primària d'una escola privada concertada, i es persegueixen de forma més específica els objectius específics de:

- caracteritzar els recursos i estratègies per a l'educació emocional mencionats pel professorat
- identificar les estratègies valorades com a més eficaces en la promoció del bon clima a l'aula

Així doncs, s'investiga la necessitat d'un canvi professional docent que retorni en aquest la capacitat de fer una revisió conscient vers la seva tasca, i produeixi un canvi d'actitud davant el repte de la convivència a l'aula.

Aquest repte permet analitzar fins a quin punt el coneixement i l'aplicació de competències emocionals docents afavoreix la gestió positiva del clima a l'aula.

### 3.3. Hipòtesis

Els docents de l'escola on es desenvolupa l'estudi d'investigació s'han d'enfrontar a situacions que exigeixen d'un gran compromís personal i un bon coneixement de les necessitats de l'alumnat en totes les àrees, així com també de les estratègies que tenen al seu abast per a millorar-ne el seu rendiment.

L'escola on s'emmarca la recerca es caracteritza, segons el seu Projecte Educatiu de Centre, pel seu compromís amb una filosofia de futur per desenvolupar les millors pràctiques educatives en un camí que porti a la qualitat i a l'excel·lència, tenint en compte que els infants es troben en un procés de constant creixement i desenvolupament humà i intel·lectual.

Ara bé, a la pràctica a l'aula es donen certes dificultats a nivell de clima emocional davant les quals molts professionals docents no se senten capacitats per gestionar-les.

Davant aquesta situació, es parteix de la hipòtesi que manquen evidències sobre el fet s'estigui fent educació emocional a les aules.

Així mateix, davant la pregunta de fins quin punt els i les docents pensen que compten amb eines per a gestionar els conflictes a l'aula, la hipòtesi és que

aquells docents que compten amb habilitats i competències restauratives contribueixen amb elles a una millor gestió del clima emocional a l'aula.

#### 4. MARC NORMATIU

El marc normatiu català en relació a la gestió emocional a l'aula està regulat per diverses normatives i lleis que promouen la convivència pacífica a les aules i la resolució no violenta dels conflictes. Amb tot això, la normativa estableix diferents estratègies i procediments per a poder assolir els objectius esmentats.

En concret, la Llei 12/2009, de 10 de juliol, d'educació determina que els centres educatius han de promoure la convivència pacífica i la resolució pacífica dels conflictes, així com vetllar per la integritat física i emocional dels alumnes. Per tant, cal que des de l'àmbit de centre es promoguin les accions necessàries com el treball en equip i el compromís global per tal que en el seu ideari s'incorpori aquesta filosofia de treball.

En línia amb el que s'acaba d'esmentar, l'article 30.2 de la Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'educació, exposa que "tots els membres de la comunitat escolar tenen el dret a con viure en un bon clima escolar i el deure de facilitar-lo amb la seva actitud i conducta en tot moment i en tots els àmbits de l'activitat del centre" (Departament d'Educació, 2009, p.48). Partint d'aquí, pren tot el sentit que l'objecte de l'estudi sigui esbrinar en quina mesura els diferents membres de la comunitat educativa se senten preparats/des per exercir aquest dret.

Així mateix, l'article 31.2 de la mateixa llei determina que "la resolució de conflictes, que s'ha de situar en el marc de l'acció educativa, té per finalitat contribuir al manteniment i la millora del procés educatiu dels alumnes" (Departament d'Educació, 2009, p.49). Per tant, es pot interpretar que aquesta llei apel·la directament a la capacitat docent per crear un clima emocional positiu, des de les seves habilitats socials i interpersonals per integrar l'àmbit acadèmic i l'àmbit socioemocional en les matèries curriculars.

Una mica més tard, el Decret 150/2017, de 17 d'octubre, de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu, dintre dels principis que estableix són destacables: "la participació i la coresponsabilitat per construir un projecte comú a partir del diàleg, la comunicació i el respecte" i "la formació del professorat per promocionar oportunitats de creixement col·lectiu i per desenvolupar projectes educatius compartits" (DOGC, 2017).

En relació a l'atenció educativa de l'alumnat, l'article 8.1 del mateix decret exposa que:

Les mesures i suports universals són accions i pràctiques, de caràcter educatiu, preventiu i proactiu, que permeten flexibilitzar el context d'aprenentatge, proporcionen als alumnes estratègies per facilitar-los l'accés a l'aprenentatge i la participació, i garanteixen l'aprenentatge significatiu de tot l'alumnat i la convivència, el benestar i el compromís de tota la comunitat educativa (Departament d'Ensenyament, 2017, p.6).

En aquest punt, i en línia amb els objectius del present estudi és pertinent preguntar-se fins a quin punt els i les professionals docents fan ús d'aquestes mesures de caràcter educatiu, preventiu i proactiu que han de garantir les competències socials i personals de l'alumnat.

I seguint amb el mateix decret, cal mencionar d'acord amb els objectius de l'estudi, que en les seves dimensions el marc conceptual de l'esmentat decret estableix que "La cultura de l'escola està formada per les creences i conviccions bàsiques del professorat i de la comunitat educativa en relació amb l'ensenyament i l'aprenentatge de l'alumnat i amb el funcionament del centre" (DOGC, 2017). A tot això hi afegeix que per crear cultura inclusiva, cal un diàleg permanent i compromès amb tota la comunitat perquè aquesta esdevingui acollidora i col·laboradora valorant les singularitats de l'alumnat i creant altes expectatives d'èxit. A tot això, entre els objectius d'aquest estudi trobem la necessitat de comprendre fins a quin punt aquest diàleg permanent i compromès esdevé una realitat o es queda tant sols en una declaració de bones intencions.

Per altra banda, el document Educar en la gestió positiva dels conflictes (Departament d'Ensenyament, 2014) amés de definir el què s'entén per gestió positiva dels conflictes, introdueix que "des de l'àmbit educatiu cal dotar els alumnes d'eines preventives i de gestió davant el conflicte, és a dir, proporcionar-los habilitats i estratègies que els permetin evitar, si és possible, l'aparició de conductes o situacions violentes" (p.191). Amés d'això el document proporciona tota una sèrie de recursos per aplicar en l'àmbit de centre i en l'àmbit d'aula. Per tant, els i les docents tenen a disposició tota una sèrie de materials que podrien ser consultats i aplicats a l'aula en cas que així ho determinés el o la tutora de referència.

És pertinent referir-se a l'informe Delors (1997), que en el capítol quart on detalla els quatre pilars de l'educació, estableix el pilar de "l'educació d'aprendre a viure junts desenvolupant la comprensió de l'altre i la percepció de les formes d'interdependència –realitzar projectes comuns i preparar-se per tractar els conflictes- respectant els valors del pluralisme, comprensió mútua i pau" (p.34).

Per tant, és responsabilitat de l'equip docent vetllar per la metodologia i els recursos que garanteixin el compliment d'aquest pilar.

En aquest sentit, l'informe de la UNESCO, Repensar l'educació. Vers un bé comú mundial? (UNESCO, 2015), evidencia la urgència de posar en valor la dimensió ètica de l'aprenentatge, així com la necessitat d'establir relacions significatives, més enllà del que poden oferir les noves tecnologies.

Així mateix, el Decret 102/2010, de 3 d'agost, d'autonomia dels centres educatius, en l'article 15 relatiu a l'Acció Tutorial, en un dels seus punts estableix que aquesta acció ha de "vetllar per la convivència del grup d'alumnes, i la seva participació en les activitats del centre". En aquest punt, la problemàtica que es planteja en aquest estudi justifica la percepció que tenen els docents envers el compliment d'aquest article en la seva pràctica docent. També és de rebut mencionar dins el mateix decret, l'article 23 relatiu a les mesures de promoció de la convivència, en el que es fa esment dels mecanismes com la mediació en la prevenció i resolució de conflictes. En aquest sentit, l'estudi que es presenta aquí vol posar en valor aquest mecanisme i fins quin punt és una evidència en la pràctica docent a les aules de primària.

Segons la Resolució ENS/585/2017, de 17 de març, per la qual s'estableix l'elaboració i la implementació del Projecte de convivència en els centres educatius dins el marc del Projecte educatiu de centre, els centres educatius del

Servei d'Educació de Catalunya han de contemplar a més, en el seu projecte de convivència, la concreció dels protocols per a la millora de la convivència.

El centre educatiu on s'emmarca aquest estudi d'investigació, compta amb un Projecte de convivència que integra aspectes com: l'organització del centre, que al seu temps inclou l'estructura i gestió de recursos, la normativa, la participació, l'acollida i la comunicació. També contempla la resolució de conflictes que es desglossa en aspectes com són l'absentisme, la gestió i resolució positiva dels conflictes i els conflictes greus. Per últim, el projecte de convivència també detalla els valors i actituds i dintre d'aquest apartat trobem la coeducació, l'educació: intercultural, per a la pau, socioemocional, en el respecte, en la gestió positiva del conflicte, en l'esforç i la responsabilitat; la inclusió, l'educació sexual i la prevenció de la violència masclista, la consciència ambiental, i el treball en valors a l'escola.

En aquest darrer aspecte, i concretament al cycle superior de primària es treballa a través de les tutories i la caixa dels problemes. També es treballa

específicament una hora i mitja setmanal l'àmbit d'Educació en valors socials i cívics amb els tutors.

És per això que, d'acord amb les propostes de l'informe de la UNESCO (2015), calen professionals docents preparats i sensibilitzats per implementar la dimensió ètica, humanista i relacional que caracteritza l'Enfocament Restauratiu en la pràctica educativa, per citar un exemple.

## 5. MARC TEÒRIC

### 5.1. Breu contextualització sobre l'àmbit d'estudi i recerca en educació emocional



Font: Elaboració Pròpia, amb l'eina Canva

Les teories de les emocions es remunten al segle XIX amb estudiosos com Darwin i William James, però no és fins a finals del segle XX que s'estableixen els fonaments de l'educació emocional, amb les aportacions d'alguns autors destacats com Salovey o Goleman. En les darreres dècades les investigacions han anat desenvolupant-se en diferents corrents. Entre aquests enfocaments trobem el neoevolucionista, el cognitivista, i el construccionisme social.

Així mateix, la investigació s'ha diversificat en camps com el de la intel·ligència emocional, la psicologia positiva i la neurociència.

És especialment destacable per a la investigació que es presenta, el camp de la intel·ligència emocional, en el que trobem autors com Salovey, Mayer, Goleman, Bar-On, Petrides, Furnham, Carusso, Bracket, Boyatzys, entre d'altres.

Entre les troballes d'aquests autors, destaca Daniel Goleman i el seu model que l'any 1995 va fer famós el concepte d'Intel·ligència emocional. El model es constitueix per cinc components que són: conèixer les pròpies emocions, gestionar les emocions, motivar-se a un mateix, reconèixer les emocions dels altres i establir relacions positives amb altres persones.

Més tard, l'any 1997, arriba el Model Piramidal de la Intel·ligència Emocional de Peter Salovey i John Mayer,. Aquest model també conegut amb el nom de Model de capacitat (Ability Model) es presenta com un model amb quatre àrees interrelacionades: percepció, valoració i expressió emocional; facilitació emocional del pensament; comprensió emocional i regulació emocional.



En tercer lloc trobem el model de Bar-On del 1997 que contempla: a) la intel·ligència intrapersonal: autoconsciència emocional, assertivitat, autoestima, autorealització, independència; b) intel·ligència interpersonal: empatia, relacions interpersonals, responsabilitat social; c) adaptabilitat: solució de problemes, ajustar-se a la realitat i flexibilitat; d) gestió de l'estrès: tolerància a l'estrès i gestió d'impulsos, i e) estat d'ànim general: felicitat i optimisme.

Altres autors com Petrides i Furnham, el 2001 presenten un model integrat per quatre factors: benestar, emocionalitat, sociabilitat i autocontrol. (Bisquerra, 2018).

Per tant, en el camp de la intel·ligència emocional trobem models com el de Mayer i Salovey per una banda, que es basen en el processament de la informació emocional centrat en les habilitats emocionals bàsiques, i per altra banda models com els de Goleman i Bar-On que més aviat se centren en els trets de personalitat.

Més recentment, el 2022 la Diputació de Barcelona publica el que des del GROU (Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica) de la Universitat de Barcelona, ha adoptat, aplicat i difós com el Model Pentagonal de Competències Emocionals de Rafael Bisquerra (Bisquerra, 2021), i que s'estructura en cinc blocs: consciència emocional, regulació emocional, autonomia emocional, competència social, i habilitats per la vida i el benestar.

Segons els contextos geogràfics, el concepte d'educació emocional rep diferents apel·latius, així a Estats Units s'anomena SEL (social and emotional learning), a Anglaterra en canvi s'anomena SEAL (Social and Emotional Aspects of Learning), i al Canadà curiosament s'utilitza el concepte Educació per la Personalitat.

A Catalunya l'educació emocional va començar a expandir-se a mitjans de la dècada dels 90 i l'expressió més estesa i adequada és la d'educació emocional (Bisquerra, 2018).

Pel que fa a les investigacions dutes a terme en altres països, en l'àmbit anglosaxó es va un pas més enllà i es recomana la implementació de l'Enfocament Restauratiu Global, com a plantejament que faciliti un canvi en la convivència a les aules, amb la implicació de tota la comunitat educativa (Albertí i Zabala, 2018).

Pel que fa a la investigació realitzada en l'àmbit, l'estudi de Pena i Repetto en relació a l'estat de la Investigació a Espanya sobre Intel·ligència Emocional en l'Àmbit Educatiu (2008), destaca que la gran majoria dels articles publicats prenen com a referència el marc teòric proposat per Mayer i Salovey. No obstant això, la majoria dels estudis utilitzen autoinformes que semblen més adequats per mesurar trets de personalitat i nivell d'autoeficàcia emocional però no ho són per avaluar les habilitats cognitives implicades en el processament de la informació emocional. Això podria ser degut a les avantatges que ofereixen els qüestionaris envers les proves d'habilitat (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004, citat a Pena i Repetto, 2008) i també a l'adaptació espanyola de la prova més utilitzada com és el Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT).

Pel que fa a les mostres estudiades, s'ha trobat que els estudis fets amb alumnat de secundària aporten una major heterogeneïtat, amb la qual cosa es pot accedir a un major ventall de subjectes amb diferents nivells pel que fa a les habilitats implicades en la Intel·ligència Emocional (Mestre i Guil, 2006, citat a Pena i Repetto, 2008). Així mateix, en la revisió bibliogràfica també es troben una gran

quantitat d'estudis on la població investigada se centra en els professionals docents en les diferents etapes de l'educació obligatòria, i en menor mesura en ambdós: alumnat i docents.

Pel que fa als instruments de mesura, la revisió realitzada entre altres per Extremera y Fernández-Berrocal (2007, citat a Pena i Repetto, 2008) mostra que els principals mètodes de mesura de la IE són els autoinformes, les proves d'execució i l'avaluació 360 graus. Així mateix, els autoinformes aporten més informació sobre el grau d'autoeficàcia emocional.

El test MSCEIT és la prova considerada més adient per mesurar les habilitats cognitives de la IE malgrat que presenta certes debilitats com la dificultat per concretar les respostes emocionals correctes o la manca de predictibilitat en l'àrea de la percepció. A nivell internacional ja s'estan utilitzant instruments alternatius a aquests justament per aquestes raons.

Pel que fa a l'avaluació 360 graus tot i ser la menys utilitzada per mesurar la IE, s'ha trobat que és un bon recurs per a mesurar el desenvolupament i l'avaluació dels programes d'educació emocional, així mateix aquest instrument permet comparar les valoracions d'alumnat i professorat.

Per conèixer el nivell de formació dels docents en educació emocional un dels qüestionaris més utilitzats és el qüestionari CLASS\_K , que mesura entre d'altres el maneig emocional o l'habilitat del docent en la gestió del clima emocional de l'aula, i aquesta habilitat inclou: clima positiu i negatiu, sensibilitat del professor per percebre les necessitats emocionals i acadèmiques de l'alumnat, les motivacions i la capacitat per responsabilitzar-los de l'aprenentatge autònom.

Pel que fa al disseny predominant en l'àmbit d'investigació de la competència emocional a les aules, aquest és el que utilitza una metodologia mixta, que posen en relació variables de caràcter quantitatiu, principalment procedents de mesures com són les escales o els tests existents en Intel·ligència Emocional, amb variables de tipus qualitatiu. Normalment s'utilitzen procediments seqüencials segons els quals es comença amb un tipus d'anàlisi de caire més exploratori a nivell qualitatiu (entrevistes, observacions...) i posteriorment s'aplica una metodologia quantitativa que permet obtenir una generalització dels resultats.

## 5.2. Resultats obtinguts en estudis previs

Taula 1. Resum de les troballes obtingudes en estudis previs

	Objectius	Implicacions en l'àmbit de la recerca	Implicacions per a la pràctica educativa
<b>Etnografia</b> Arigita, Barrientos, i Sánchez, (2019)	comprensió i descripció del rendiment en la gestió de l'aula, en relació amb el suport emocional dels docents	conèixer fins quin punt la formació docent en Ed. Emocional repercuteix en una major motivació i aprenentatge autònom per part de l'alumnat	-els professionals docents reclamen formació en competències com l'empatia, l'assertivitat, l'autoestima, el control de l'estrès i la capacitat de ser flexible. - tant el professorat com els equips directius són conscients de la necessitat de programes curriculars de contingut emocional, però no se senten preparats per ensenyar quelcom pel que no han estat entrenats.
<b>Disseny mixte seqüencial</b> Schoeps, Postigo, Mónaco, González, i Montoya-Castilla, (2020).	fomentar el desenvolupament de l'autoregulació emocional fora i dins de l'aula i acompanyar la regulació emocional de l'alumnat.	desenvolupament de 4 competències emocionals bàsiques en els docents per portar a terme eines pràctiques a l'aula	Els docents perceben aprenentatges significatius en la dimensió emocional, social, personal y professional. En <u>l'emocional</u> més <b>estratègies per autoregular-se, RR més adaptatives i més experiències d'estats emocionals positius.</b> En <u>el social</u> destaca més companyerisme, igualtat, respecte, acceptació positiva. En <u>el personal i professional</u> majors aprenentatges relacionats amb l'autoconeixement, la solució de problemes i eines per l'ed. emocional a l'aula. A nivell professional més eines per dur a la pràctica l'educació emocional a l'aula
<b>Disseny d'investigació-acció</b> Pérez, i Gómez (2021)	analitzen l'eficàcia de determinades pràctiques i metodologies docents per promoure habilitats que permetin a l'alumnat enfrontar-se a la vida quotidiana, ser autònoms emocionalment i reconèixer les emocions en ells mateixos i en els demés	Ressalta el paper de la investigació-acció com a procés que ha de permetre sensibilitzar, comprendre, reflexionar i prendre decisions per implementar accions que puguin provocar un canvi positiu en l'acció educativa i el context.	Aplicar l'educació emocional a l'aula ha d'anar acompanyat de metodologies que fomentin la participació, l'experiència i l'autoanàlisi de l'alumnat. A classe ha de predominar el treball cooperatiu, en equip i les dinàmiques de grup. L'alumnat ha d'adquirir noves habilitats i coneixements partint de les seves pròpies experiències i sentiments, és a dir, tenint un paper actiu i essent els protagonistes del procés.

### 5.2.1. Resultats obtinguts pels estudis etnogràfics

En el camp dels estudis etnogràfics, investigacions com la que duen a terme Arigita, Barrientos i Sánchez (2019) des d'una perspectiva més constructivista prenen com a objectiu una comprensió i descripció del rendiment en la gestió de l'aula, en relació amb el suport emocional dels docents. S'estudia la rellevància de variables com haver rebut formació, la titularitat del centre i el nombre d'alumnes

per aula, en la gestió de l'aula. Així mateix, es posa de manifest que els professionals docents reclamen formació en competències com l'empatia, l'assertivitat, l'autoestima, el control de l'estrès i la capacitat de ser flexible. També es constata que tant el professorat com els equips directius són conscients de la necessitat de programes curriculars de contingut emocional, però no se senten preparats per ensenyar quelcom pel que no han estat entrenats.

En general els resultats mostren que la majoria dels docents no estan formats en educació emocional, però no obstant això també es demostra que no hi ha diferències rellevants entre els docents que han estat formats i els que no per gestionar el clima d'aula. Pel que fa a la titularitat del centre, tot i que en els centres privats el maneig emocional dels docents és una mica més alt, s'observa que en general la titularitat del centre no influeix en les habilitats socioemocionals dels docents. En relació al nombre d'alumnes per aula la correlació entre aquesta variable i el suport emocional docent no és significativa (Arigita, Barrientos i Sánchez, 2019).

A trets generals es pot afirmar doncs que els programes d'educació emocional que s'imparteixen dins i fora dels centres, són molt teòrics però poc pràctics, tot i que cada cop el professorat d'educació infantil i primària està més sensibilitzat, encara falta molt per poder parlar d'una sensibilització a nivell més generalitzat (Bisquerra, 2018).

Per tot això, la prospectiva derivada dels estudis en aquest camp suggereix que calen més estudis de valoració de les competències socials i emocionals del propi professorat per conèixer la seva apreciació de com s'ho manegen a les seves classes (Arigita, Barrientos i Sánchez, 2019), que és justament el que es proposa en el present estudi d'investigació.

### **5.2.2. Resultats obtinguts pels estudis exploratoris seqüencials**

Un estudi més tardà com el de Schoeps, Postigo, Mónaco, González y Montoya-Castilla (2020) en què s'analitza la percepció docent dels aprenentatges obtinguts després de la implementació del programa d'educació emocional MADEMO, en què s'obté un anàlisi descriptiu d'acord amb la valoració subjectiva que els docents fan del programa, aquests perceben aprenentatges significatius en la dimensió emocional, social, personal y professional. De les tres dimensions destacades, els resultats més rellevants es donen en la dimensió emocional, en la que els docents afirmen haver obtingut més estratègies per autoregular-se, respostes més adaptatives i més experiències d'estats emocionals positius. Pel que fa a les variables quantitatives, a través de diferents escales likert es mesuren: la intel·ligència emocional, l'empatia, l'autoestima, l'experiència afectiva i la satisfacció amb la vida. Els resultats quantitius corroboren en part la percepció dels docents en relació als seus aprenentatges.

Així doncs, aquest tipus d'investigacions demostren que els programes d'educació emocional, en general són útils per educar-se en les competències emocionals de percebre, valorar i expressar les emocions, per reduir el burnout, i augmentar el benestar emocional en els professionals docents. Tot i això s'assenyala la necessitat d'investigar per avaluar la pròpia percepció de les persones participants en aquest tipus de programes. En aquest mateix sentit, altres estudis similars (Albertí i Zabala, 2018) apunten la necessitat de promoure l'avaluació a tots nivells sistematitzant la recollida de dades per recollir entre altres, les que es relacionen

amb els canvis metodològics i l'ús d'habilitats com la comunicació, l'escolta activa i atenta... També es recomana per a futures investigacions usar mesures d'execució per avaluar les habilitats adquirides en els programes d'educació emocional. Es proposa també incloure més activitats relacionades amb l'empatia i més mesures quantitatives per mesurar les habilitats socials, la comunicació i la cooperació (Schoeps, Postigo, Mónaco, González y Montoya-Castilla, 2020).

En aquesta mateixa línia, l'estudi que aquí es presenta pretén justament avaluar les habilitats adquirides pels docents en base a les seves percepcions en termes d'eficàcia a l'aula.

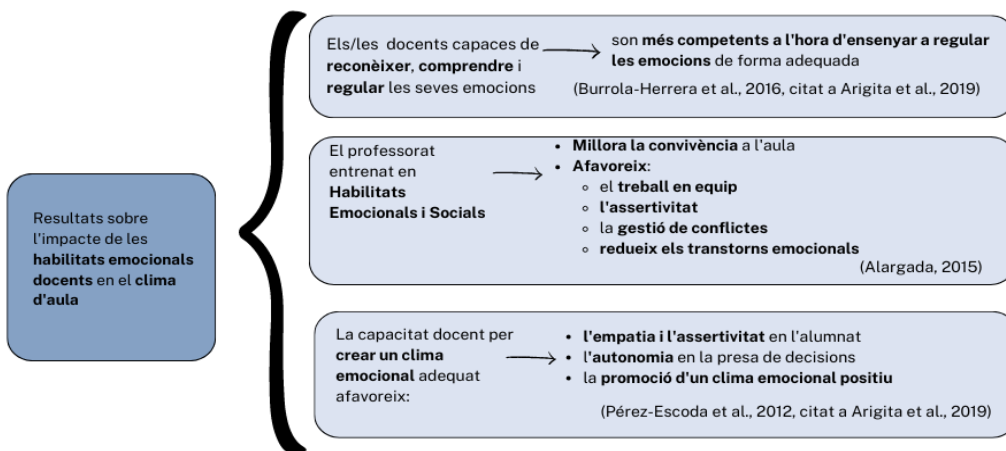
### **5.2.3. Resultats obtinguts pels estudis d'investigació acció**

Des d'un paradigma sociocrític es poden trobar estudis com els d'investigació-acció que promouen la pràctica reflexiva o transformadora entre els professionals docents. Aquest tipus d'estudis analitzen l'eficàcia de determinades pràctiques i metodologies docents per promoure habilitats que permetin a l'alumnat enfrontar-se a la vida quotidiana, ser autònoms emocionalment i reconèixer les emocions en ells mateixos i en els demés. Les troballes en investigacions com la de Pérez i Gómez (2021) en un programa d'educació emocional, centren el focus en allò que s'ensenya, com s'ensenya i les disposicions que es presenten envers el programa que s'implementa. Els resultats posen de relleu la importància de contextualitzar els aprenentatges d'acord amb la realitat de l'aula, ressaltant tant els continguts conceptuals com els procedimentals i els actitudinals. Pel que fa al com s'ensenya es ressalta la importància de la interacció docent-alumne en un sentit multidireccional, així com el foment de metodologies actives i participatives on l'alumne/a guiat/da pel docent pren part dels processos d'aprenentatge en un clima de seguretat i confiança. En relació a les disposicions que es presenten al programa, es pot afirmar que el fet de posar en pràctica determinats valors afavoreix el clima d'aula per part tant de l'alumnat com de l'equip docent (Pérez i Gómez, 2021).

Altres investigacions en aquest tipus d'estudis com l'estudi pilot d'Albertí i Zabala (2018) sobre l'avaluació de l'Enfocament Restauratiu Global en un centre de secundària, assenyalen que la implicació de l'equip directiu, així com la connexió de l'educació emocional amb el pla d'acció tutorial i el seguiment per part d'un expert són aspectes rellevants en l'aplicació de metodologies innovadores que promouen la bona convivència dins l'aula.

Així mateix, aquest tipus d'estudis destaquen que de forma prospectiva cal continuar treballant per consolidar l'autocontrol i la regulació de les emocions en l'alumnat ja que són els objectius més complicats d'assolir (Pérez i Gómez, 2021). En aquest sentit estudis com el d'Albertí i Zabala (2018) manifesten la necessitat d'implementar metodologies que sensibilitzin i formin a tot el professorat. També posen de relleu entre altres, la pertinença de desenvolupar instruments d'avaluació que comptin amb variables més qualitatives i realitzar seguiments més continuats, i generar una major sensibilització en tota la comunitat educativa (Albertí i Zabala, 2018). En aquest punt, l'estudi que aquí es presenta es proposa de forma indirecte la sensibilització del professorat en el tema, a través del procés de reflexió i revisió crítica sobre la tasca docent, que es desprèn de la pròpia investigació.

### 5.3. Resultats obtinguts sobre l'impacte de les habilitats emocionals docents en el clima d'aula



Font: Elaboració pròpia amb l'eina Canva

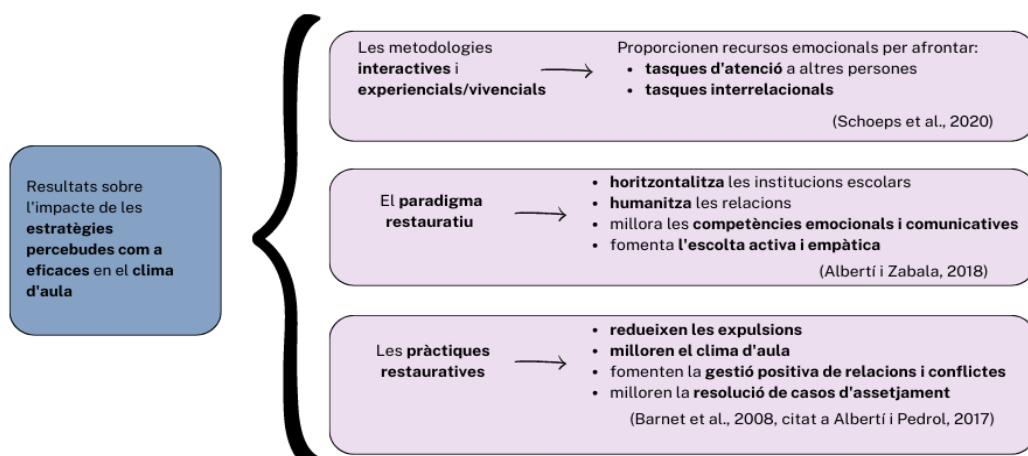
De la revisió bibliogràfica es constata que aquells docents capaços de reconèixer, comprendre i regular les seves emocions són més competents a l'hora d'ensenyar a l'alumnat a regular la vida emocional de forma adequada (Burrola-Herrera et al., 2016, citat a Arigita et al., 2019). L'aprenentatge i l'entrenament de les habilitats emocionals i socials no només millora el rendiment acadèmic de l'alumnat sinó que ajuda a reduir les situacions conflictives a l'aula, millorant així la convivència i afavorint el desenvolupament d'habilitats com el treball en equip, l'assertivitat, la gestió dels conflictes i sobretot reduint la predisposició a presentar trastorns emocionals (Alargada, 2015). Per contra, aquell professorat que se sent estressat o aclaparat per les seves responsabilitats com a educadors presenten majors dificultats per gestionar l'aula, cosa que també afecta el seu benestar i al rendiment de l'alumnat (Atmaca et al., 2020; Lavy y Eshet, 2018, citat a Schoeps et al., 2020). En la mateixa línia, l'alumnat que detecta aquestes emocions en el professorat, informa d'una interacció professor/a-alumne/a menys positiva (Oberle et al., 2020, citat a Schoeps et al., 2020).

Per altra banda, Schoeps et al. (2020) apunten que l'escolta empàtica, l'assertivitat i la comunicació verbal i no verbal contribueixen positivament al clima d'aula. Per tant, en la línia amb el que apunten Borrachero, Dávila, Costillo i Mellado (2017, citat a Arigita, Barrientos i Sánchez, 2019), es constata que aquells professionals docents més sensibles, solen proporcionar més suport emocional al seu alumnat, estan pendents de les seves demandes acadèmiques i emocionals i es preocupen per establir relacions adequades amb el seu alumnat i entre el mateix alumnat, afavorint així millors comportaments en aquests i major motivació per l'aprenentatge. Així doncs, l'estudi comparteix la hipòtesi que apuntaven Pérez-Escoda et al. (2012, citat a Arigita, Barrientos i Sánchez, 2019) segons la qual la capacitat docent per crear un clima emocional adequat afavoreix competències com l'empatia i l'assertivitat en l'alumnat, així com l'autonomia de l'alumnat en la presa de decisions, i la promoció d'un clima emocional positiu.

Per tant, en línia amb el que apunta Vegas (2009), els i les docents són les responsables de crear les condicions que possibilitin l'aprenentatge, i en aquest sentit cal que es vetlli entre altres per unes bones propostes educatives, bons materials didàctics, l'acurada gestió de l'aula, la promoció del diàleg, la construcció conjunta de normes, l'acollida de l'alumne, i el tacte pedagògic.

A partir de tot l'exposat, es fa evident la necessitat de continuar investigant en línies que desenvolupin mesures per avaluar les competències emocionals, que siguin menys dependents dels coneixements i més de les habilitats d'aprendre a aprendre. Investigar també sobre aquelles variables no contemplades fins ara en els models més utilitzats com el de Mayer i Salovey (1997), i analitzar les aportacions que des dels enfocaments neurocientífics es fan a l'educació emocional. L'estudi que es presenta en aquest treball incidirà principalment en la línia de desenvolupar mesures d'execució per poder analitzar amb major profunditat la percepció docent envers les seves competències emocionals, i caracteritzar-ne així els recursos i estratègies mencionats pel mateix professorat.

#### 5.4. Resultats obtinguts sobre l'impacte de les estratègies percebudes com a eficaces en el clima emocional de l'aula



Font: Elaboració pròpia amb l'eina Canva

En línia amb el que s'acaba de comentar en l'apartat anterior, la investigació de Schoeps, Postigo, Mónaco, González y Montoya-Castilla (2020) en què l'objectiu general se centrava a apropar i facilitar l'educació emocional a les aules, ressalta la rellevància dels mètodes interactius i experiencials, ja que proporcionen recursos emocionals per enfrontar tasques d'atenció a altres persones i tasques interrelacionals. Tasques indispensables per al foment de la convivència i la gestió positiva dels conflictes. Per altra banda, estudis com el de Pérez i Gómez (2021) posen el focus en allò que s'ensenya, en el com s'ensenya i en les disposicions docents envers l'educació emocional. Les troballes d'aquest estudi posen de manifest que les metodologies que fomenten la participació, l'experiència i l'autoanàlisi de l'alumnat, donant prioritat a les dinàmiques de treball cooperatiu i en grup, són facilitadores en la resolució positiva dels conflictes.

Així mateix, l'alumnat adquireix noves habilitats a través de les seves pròpies



experiències. Per tant, davant el repte de la conflictivitat a les aules, els professionals docents valoren positivament les metodologies actives i vivencials a partir de les quals l'alumnat esdevé protagonista del procés de resolució (Pérez i Gómez, 2021). En la mateixa línia, Albertí i Zabala (2018) en les seves investigacions troben que la sensibilització sobre la gestió positiva dels conflictes requereix d'un canvi de mentalitat vers un paradigma restauratiu, tot superant resistències al canvi, consensuant objectius i millorant la implicació de tots els agents, tot fomentant espais de reflexió i debat tant amb el propi equip educatiu com amb la resta de membres de la comunitat educativa (Albertí i Zabala, 2018).

Experiències educatives obtingudes en altres països sobre l'aplicació de l'Enfocament restauratiu constaten que les pràctiques restauratives disminueixen les ràtios d'expulsions, creen un millor clima a les aules i afavoreixen la gestió positiva de relacions i conflictes, així com la resolució de casos d'assetjament (Barnet et al., 2008, citat a Albertí i Pedrol, 2017).

Dit això, cal continuar investigant per canviar la mirada davant la gestió de la convivència, per tal d'entendre el conflicte com una oportunitat per a l'aprenentatge, tot superant el model punitiu i la necessitat de control de l'altre. Amb tot això el repte es troba en horitzontalitzar les institucions escolars, humanitzar-ne les relacions, millorar les competències relacionals i comunicatives, practicar l'escolta activa i empàtica, entre altres (Albertí i Zabala, 2018). Per tot això, es fa necessari que en investigacions futures es promogui l'avaluació com una peça clau pel desplegament de noves estratègies eficaces davant la resolució positiva dels conflictes. Així doncs s'han d'elaborar instruments d'avaluació quantitativa i qualitativa per sistematitzar la recollida de dades en relació al tipus de conflictes, en relació al canvi de mentalitat, a la implementació de noves tendències pedagògiques com les pràctiques restauratives entre d'altres. En aquest sentit, l'estudi que es presenta aquí incidirà en aquest aspecte avaluador, i de reflexió personal per tal de corroborar i posar en valor el fet que aquells docents que compten amb habilitats i competències restauratives contribueixen amb elles a una millor gestió dels conflictes a l'aula. Així mateix, també es vol demostrar que aquells docents que són conscients, sensibles i reflexius amb el tema estan més disposats a la mediació, ja que tenen més capacitats de regulació emocional.

## **5.5. Aportació de la investigació a la societat i a la ètica professional**

L'educació és un procés caracteritzat per la relació interpersonal (Bisquerra, 2002). Alhora, tota relació interpersonal comporta l'aparició de processos emocionals que en el cas del professorat poden generar ansietat o depressió davant de determinades situacions. Per això, en aquest estudi es té en compte el professorat docent com a principal implicat en l'educació emocional en l'entorn educatiu.

És per això que l'estudi vol demostrar i posar en valor, fins quin punt els i les professionals docents es perceben capaces per afrontar els reptes de la convivència a l'aula, utilitzant recursos metodològics que responsabilitzin els infants dels seus processos d'aprenentatge i de desenvolupament personal, tot entrenant les habilitats socials i emocionals que els han de fer autònoms en la gestió de les seves emocions.



Es un fet evident que en l'actualitat es donen alts índexs de fracàs i abandonament escolar, dificultats d'aprenentatge, estrès davant les avaluacions... fins i tot en alguns casos es donen casos d'autòlisi. Tot plegat, dibuixa un panorama ple de mancances pel que fa a la competència emocional, que al seu temps requereix de l'atenció per part dels centres educatius i els professionals de la docència.

Es tracta de deixar constància de com aquestes capacitats docents, dutes a terme de forma integrada, d'acord amb Alargada (2015), fomenten en l'alumnat: l'autoconsciència a partir de la qual pot valorar i expressar els seus propis interessos; l'autogestió de les seves emocions; la consciència social a través de l'empatia; les habilitats de relació a través de la gestió positiva dels conflictes; i la presa de decisions responsable en els processos d'ensenyament – aprenentatge.

Tal com apunta Schoeps et al. (2020), la professió docent va més enllà d'instruir, per educar en competències socioemocionals a través de la interacció que inclou: l'atenció, l'empatia i el suport vers l'alumnat, i expressar emocions apropiades a les interaccions a l'aula.

L'estudi que aquí es presenta pren la referència de l'enfocament restauratiu com aquell que fonamenta la pràctica docent en valors com el respecte, la inclusió, la participació, la no-violència, l'honestedat, la diferència, la col·laboració, la responsabilització i la reparació, i s'orienta cap a les necessitats (Xtec, 2014). Des d'aquest enfocament es proposen una sèrie de metodologies que suposen un recurs per a la comunitat educativa per fer front a les diferents crisis que es donen en aquest entorn.

Totes les mesures que s'implementin en els procediments d'aquest estudi respecten els principis de confidencialitat i anonimat. Així mateix, cadascuna de les intervencions (recollida d'informació: entrevistes, observacions...) amb els informants clau seran degudament informades i es comptarà amb el consentiment informat per part d'aquestes i per part de l'investigador. Es considera fonamental explicar les finalitats de la investigació, així com les expectatives envers el grup que s'investiga.

L'estil d'intervenció garantirà el respecte a la persona investigada, evitant resultar intrusiva o provocant sensacions d'incomoditat.

La investigació deixarà de tenir sentit en el moment que no s'estigui produint en benefici dels mateixos implicats, i en aquell moment es podria plantejar la pertinència o no de donar continuïtat a l'estudi.

El procés serà respectuós amb les creences i valors de les persones investigades. Les persones entrevistades compten amb el seu dret a poder revisar el que elles ens transmeten per comprovar que el que s'està reflectint coincideix amb el que elles realment volen expressar (Fàbregues et al., 2016).

Per últim, la recerca té l'objectiu de generar reflexió entre el col·lectiu docent en primer terme i fomentar una millora en el benestar emocional, així com un canvi de mirada en la resta de membres de la comunitat educativa, vers una acció educativa més responsabilitzadora, compromesa, lliure i justa.

## 6. MARC METODOLÒGIC

### 6.1. Disseny i tipus d'investigació

L'estudi que es presenta segueix un enfocament humanista, atès que permet comprendre la perspectiva dels professionals docents en relació a l'educació emocional a les aules. Per tant, el disseny de la investigació és el d'un **estudi fenomenològic**, a partir del que s'han pogut copsar les percepcions, actituds, creences, sentiments i emocions de les persones implicades en l'àmbit educatiu que s'està estudiant (Rodríguez-Gómez, 2018).

La intenció de l'estudi ha estat descriure, a través de les experiències personals i subjectives dels propis tutors/es i altres especialitats docents del cicle superior de primària, allò que per a aquests professionals suposa portar a la pràctica l'educació emocional a l'aula. Aquesta descripció ha posat el focus en la capacitat dels propis professionals per decidir de forma autònoma quines estratègies i recursos es posen en joc davant el repte de fomentar el clima positiu a l'aula.

Concretament, la tipologia d'estudi fenomenològic que aquí es presenta ha seguit la tradició europea, ja que l'interès s'ha centrat en la interpretació que fan els docents del fenomen a estudi, entesa des d'una perspectiva general (Rodríguez-Gómez, 2018).

Així doncs, i seguint la metodologia fenomenològica – hermenèutica de M. Van Manen (Ayala, 2008), la investigació ha posat de manifest que totes les situacions i les relacions que es viuen amb l'alumnat tenen una naturalesa relacional, ètica i conversacional. A través de l'entrevista en profunditat s'ha obtingut informació sobre allò que s'estudiava, entenent que aquesta informació provenia de la interpretació que la pròpia persona entrevistada feia de la seva experiència. Una experiència que al seu temps es dona més enllà del coneixement a nivell cognitiu o tècnic, i que abasteix tot allò que passa pel cos i en la relació amb els demés, en els ambients que vivim.

Així doncs, la competència docent que s'ha estudiat està estretament lligada amb el tacte pedagògic, que segons M. Van Manen (2003, citat a Ayala, 2008) fa referència a aquell saber actuar de forma encertada i cautelosa en situacions educatives, partint d'un caràcter reflexiu ben reeixit.

El procediment que ha seguit aquest disseny és per tant inductiu, partint d'una fase descriptiva en la que es recollia contingut rellevant sobre el tema. A partir d'aquí s'ha fet un anàlisi de contingut a partir de la interpretació de les dades basada en un sistema de categories prèviament identificades com són els continguts (què s'ensenya) i la metodologia (com s'ensenya). Així mateix, tal com per definició passa amb els estudis fenomenològics, la recollida i la interpretació de les dades es podien donar de forma simultània en el procés de recollida de dades.

En un darrer moment es va redactar un informe final on es recollien les troballes més remarcables de la investigació. Es tracta d'un text en el que es reflexionava sobre l'experiència viscuda per les persones entrevistades, amb l'objectiu de produir un efecte transformatiu i que aportés nou coneixement en el lector.

## 6.2. Context

El context d'investigació s'ha situat en una escola constituïda ara fa gairebé cinquanta anys com a cooperativa d'Ensenyament, finançada en el seu moment per totes les famílies cooperativistes. En l'actualitat és un centre privat concertat adscrit a la FeCEC (Federació de Cooperatives d'Ensenyament de Catalunya), i representa un model d'escola laica, plural, activa, humanista i integrada en els valors d'una societat catalana, i que aprèn a participar voluntàriament i de forma democràtica donant gran rellevància al treball en comú. Els membres de la Federació es qüestionen constantment el procés educatiu i prenen les decisions conjuntament. També posen en comú el resultat de les tasques individuals i col·lectives, amb comunicació i diàleg.

El centre imparteix els nivells de Llar d'infants, Educació Infantil, Educació Primària, Educació Secundària i Batxillerat, i aquest darrer curs 2022/23 s'ha incorporat una tercera línia en els ensenyaments obligatoris d'Educació Infantil (P3, P4 i P5), de Primària i d'ESO. Segons dades del curs 2021/22, el centre té matriculats un total de 1158 alumnes, i compta amb un equip de 96 docents, 46 membres de personal no docent adscrits als diferents serveis que el centre ofereix i 20 monitors d'activitats extraescolars.

El municipi on està ubicat el centre s'ha convertit en les tres darreres dècades en una de les principals àrees residencials del Camp de Tarragona. El creixement urbanístic ha comportat l'arribada de moltes famílies de l'entorn, principalment parelles joves, moltes d'elles amb fills en edat escolar. Amb tot això es pot dir que el nivell d'atur a la zona és baix i el nivell de vida a la ciutat és alt.

La procedència familiar de la majoria de l'alumnat és de nacionalitat espanyola, i el context socio-econòmic és mitjà-alt, amb ocupacions bàsicament en el sector terciari (professions liberals, turisme,...) i en segon lloc, el sector secundari (indústria). En gran part, les famílies que acudeixen a l'escola ho fan atretes pel projecte pedagògic.

Si ens centrem en el cicle superior de primària, en el que s'emmarca el context de la investigació, es pot observar que el moment evolutiu en què es troba aquest alumnat es caracteritza principalment per l'adquisició de coneixements i habilitats socials. Per altra banda, un dels reptes que actualment es troben els professionals docents del cicle superior de primària es troba precisament en fomentar l'aprenentatge competencial, l'aprenentatge per la vida, i en aquest sentit el rol del professional docent ha de ser el de facilitador i activador de l'aprenentatge (Departament d'Ensenyament, 2017).

Així mateix, i tal com apunta Chavarria (2018) és fonamental que el professional docent es dediqui a guiar i treballar perquè cada alumne/a es mostri responsable i compromès amb el seu entorn social, capaç de comunicar-se i d'escoltar amb respecte. Per tot això, serà indispensable el treball cooperatiu, com a element clau per afavorir un clima d'aula centrat en l'aprenentatge. Ara bé, "per aconseguir un bon clima d'aprenentatge, l'alumnat ha d'haver establert un vincle de confiança,

de comunicació, de comprensió i de respecte mutu entre els companys i el professorat” (Chavarría, 2018, p. 72).

És en aquest context que l'estudi d'investigació que s'ha presentat aquí, pretenia comprendre fins quin punt els i les docents pensen que compten amb les eines per a gestionar el clima d'aula.

Des del Projecte Educatiu de Centre de l'escola on es duu a terme la recerca, es detalla el perfil que ha de tenir el docent en qualitat de tutor, i en aquest sentit es parla entre altres qüestions de mantenir una actitud oberta que faciliti la comprensió de l'alumnat i mostrar una actitud positiva davant els fets que tenen lloc a l'aula. En aquesta mateixa línia, una altra fita de la investigació tenia a veure amb explorar fins a quin punt el professorat té en compte el clima d'aula a l'hora de dissenyar les unitats didàctiques o els continguts d'aprenentatge.

Entre altres motius que justificaven el fet d'escollir una escola inserida en el grup de cooperatives d'Ensenyament, cal destacar el fet que com a filosofia de centre, els i les professionals docents que hi treballen vetllen per aconseguir la complicitat de les famílies en la tasca educadora dels seus fills. Així mateix, s'esperava que aquestes famílies es comprometessin amb el suport i la cooperació necessàries, per afavorir les actituds, els valors i les normes que havien de promoure la bona convivència en el conjunt de la comunitat educativa.

### 6.3. Mostra i Participants

La mostra de l'estudi ha estat de tipus **no probabilístic**, i concretament de tipus **causal**, atès que els individus que la conformaven se seleccionaven d'acord amb el criteri d'etapa educativa corresponent al cicle superior de primària, com a etapa en la que es volia posar el focus, per les seves característiques a nivell evolutiu.

Així mateix i seguint les característiques pròpies d'un disseny d'investigació fenomenològica el nombre de la mostra hauria de venir determinada per la saturació. En aquest sentit, per suggeriment de la tutora i tenint en compte aspectes com el temps disponible, s'ha establert el nombre de vuit persones entrevistades com un nombre suficientment ajustat al criteri qualitatiu d'un mapeig en profunditat de les percepcions en competència emocional per part dels docents, que s'ha volgut assolir en aquest estudi. La mostra la conformaven 7 dones i 1 home d'edats compreses entre els 25 i els 58 anys. L'experiència docent de les persones entrevistades oscil·lava entre els 2 i els 30 anys. Els diferents rols docents que es reflectien a la mostra són els de 5 tutores i 3 mestres especialistes. En la seva majoria, 5 de 8 docents tenien o havien tingut algun rol dins l'equip directiu. De totes elles, només una va afirmar no haver rebut mai cap formació en educació emocional, i una minoria (3 de 8) havien rebut formació més específica com ara: educació afectiva-sexual i perspectiva de gènere; un màster en pedagogia sistèmica i un postgrau en intel·ligència emocional. La resta, 4 de 8, havien rebut una formació mínima a través d'algun curs a nivell genèric o molt puntual. (veure Taula 2).

**Taula 2. Variables sociodemogràfiques de la mostra**

Variables socio-demogràfiques		Freq.	%
Gènere	Homes	1	12,5%
	Dones	7	87,5%
Experiència docent	Novells/es (<= 7 anys exp)	4	50,0%
	Veterans/es (> 7 anys exp)	4	50,0%
Rol dins la docència	Tutor/a	5	62,5%
	Especialista	3	37,5%
Rol dins l'equip directiu	Sí	5	62,5%
	No	3	37,5%
Formació en educació emocional	Sí	7	87,5%
	No	1	12,5%

Font: elaboració pròpia

#### **6.4. Instruments de recollida d'informació**

Per a la recollida d'informació es van tenir en compte diferents procediments previs com són la conformitat de les persones que componien la mostra de la investigació, prèvia informació dels objectius i els propòsits de l'estudi. Un cop les persones participants havien rebut tota aquesta informació i havien tingut ocasió per esclarir dubtes i/o demanar els aclariments necessaris, aquestes havien de signar la declaració del consentiment informat en el que es detallaven diferents aspectes relacionats amb l'estudi. Entre aquests aspectes es trobava la informació bàsica sobre el tractament de les dades personals i l'autorització a participar a l'estudi i a fer ús de la imatge/vídeo o so, de forma gratuïta i d'acord amb les finalitats de la investigació.

Amb l'objectiu d'avaluar la percepció dels professionals docents envers les pròpies competències emocionals i la gestió positiva del clima a l'aula, es va elaborar una entrevista ad-hoc per a la recollida d'informació rellevant envers el problema de recerca que es plantejava: el buit de coneixement que es dona entre el fet de comptar amb eines o haver rebut formació sobre educació emocional i el fet de dur-les a la pràctica en el seu dia a dia a l'aula.

L'instrument de recollida de dades era doncs una entrevista semiestructurada amb quinze preguntes que permetien la reflexió en profunditat envers el tema que s'investigava, el clima emocional a les aules. Així mateix, es va utilitzar una gravadora per a poder registrar l'entrevista que posteriorment seria transcrita en text.

Les preguntes de l'entrevista s'inspiraven en el sistema de categories que Pérez i Gómez (2021) van elaborar per al seu estudi d'investigació –acció, amb l'objectiu d'avaluar l'impacte d'un programa d'educació emocional. Aquestes categories recullen per una banda els continguts i per l'altra la metodologia, i per cadascuna

d'aquestes categories s'inclouïen unes subcategories. Així per la categoria continguts, les subcategories eren: integració dels continguts (conceptuals, procedimentals i actitudinals); contextualització dels continguts; dimensions de l'aprenentatge; i habilitats que es desenvolupen davant del repte de l'educació emocional. Per la categoria de la metodologia, les subcategories eren: estratègies promotores del clima d'aula; relació professorat-alumnat; paper docent; paper de l'alumnat; recursos i materials educatius.

Així mateix, es van recollir també algunes dades sociodemogràfiques com eren: rols docents (tutores, coordinadores...), edat, gènere, anys d'experiència docent, i nivell de formació en educació emocional.

En el quadre que es presenta més avall (Taula 3) es pot observar la relació entre cadascun dels diferents objectius de l'estudi, amb les corresponents categories i subcategories, les preguntes que s'han elaborat per a cadascuna d'aquestes i els indicadors que van servir per a la posterior redacció del text fenomenològic amb les principals troballes de la investigació.

Amb tot, es van tenir en compte totes aquelles característiques que havien de fer possible que l'entrevista en profunditat com a instrument, acomplís amb els criteris de veritat, aplicabilitat, consistència i neutralitat (Lincoln i Guba, 1985, citat a Rodríguez i Valldeoriola, 2009).

Taula 3. Relació entre els objectius específics de la recerca, les categories o temes a estudi, les subcategories, les preguntes que se'n desprenien per a l'entrevista i els indicadors per al posterior anàlisi.

Objectius de recerca	Categories	Subcategories	Preguntes	Indicadors
O.E.1- Caracteritzar els recursos i estratègies per a l'educació emocional mencionats pel professorat	Continguts (Què s'ensenya?)	Integració de continguts	1-Creus que a les teves classes treballes els procediments, els continguts i les actituds per a promoure un bon clima a l'aula? Pots posar algun exemple?	<b>No integració</b> (predominen continguts conceptuals, procedimentals o actitudinals) / <b>Integració simple</b> (es treballen dos tipus de continguts relacionats entre si)/ <b>Integració complexa</b> (s'interrelacionen els tres tipus de continguts)
		Contextualització	2-Les teves explicacions tenen en compte el context de l'alumnat i del professorat, utilitzant exemples i situacions reals?	<b>Realitat de l'aula</b> (S'ensenya prioritant en la realitat de l'aula, exposant exemples i situacions reals) / <b>No es contextualitza</b> S'expliquen els conceptes sense tenir en compte el context.
			3-Utilitzes el conflicte o els incidents crítics com una oportunitat d'aprenentatge? Com ho fas?	
		Dimensions de l'aprenentatge	4-L'aprenentatge que promous creus que se entra més aviat en un treball conceptual o en un treball emocional (incloent-hi l'interès i motivació de l'alumne/a?	<b>Cognitiva</b> (Centrada en l'aprenentatge de coneixement) / <b>Emocional</b> (Té en compte l'interès i la motivació de l'alumnat) / <b>Social</b> (se centra en les interaccions amb el seu context social concret) <b>Socioemocional</b> (prioritza el desig de l'alumnat i la seva motivació, així com el context i les interaccions del mateix alumnat) Visió pre-constructiva /Reconstructiva/ Co-constructiva
			5-Incorpores el context i les interaccions que tenen lloc entre ells/es a les teves explicacions? És a dir, tens en compte la realitat de l'alumne/a per provocar aprenentatges significatius i amb sentit?	
		Habilitats que es desenvolupen davant el repte de l'educació emocional	6-Creus que es deixa espai a l'expressió de les emocions a l'aula?	<b>Percepció, valoració i expressió emocional</b> / <b>Facilitació emocional</b> / <b>Comprensió emocional</b> / <b>Regulació emocional</b>
			7-Contribueixes intencionalment a fer les emocions conscients en benefici del raonament i la bona convivència a l'aula?	
			8-S'analitzen les emocions per comprendre les situacions que les produeixen?	

continua de la pàgina anterior

Objectius de recerca	Categories	Subcategories	Preguntes	Indicadors
			9-Es desenvolupa la capacitat de l'alumnat per gestionar les emocions utilitzant estratègies i amb actitud positiva i amb tolerància a la frustració?	
O.E.2- Identificar les estratègies valorades com a més eficaces per afavorir el clima d'aula	Metodologia (Com s'ensenya?)	Estratègies promotores del clima d'aula	10-Creus que és important posar en acció estratègies per assegurar un clima d'aula adequat per optimitzar l'aprenentatge?	<b>Estratègies prescriptives</b> (tipus ordres, normes imposades)/ <b>Estratègies restauratives</b> (normes consensuades i contextualitzades)
			11-Quan i de quina manera tens en compte el clima d'aula a l'hora de dissenyar les teves unitats didàctiques?	
		Relació professorat - alumnat	12-Quin tipus de comunicació promous a l'aula per afavorir el bon clima d'aula amb l'alumnat?	<b>Comunicació Unidireccional</b> (no hi ha feedback de l'alumnat i només el docent explica)/ <b>bidireccional</b> (professor i alumne es retroalimenten en les seves comunicacions)/ <b>multidireccional</b> (actuen com a emissor i receptor al mateix temps)
		Paper del docent	13-Com descriuries el teu rol en la promoció dels aprenentatges? Creus que s'ajusta a la complexitat que el clima d'aula requereix?	<b>Instructiu</b> (proporciona coneixement als estudiants sense tenir en compte les seves motivacions) / <b>Guia</b> (orienta en l'adquisició de coneixements prioritant els seus interessos i donant importància a l'acció constant de l'alumnat)
		Paper de l'alumnat	14-Quin paper pren l'alumnat en l'adquisició dels aprenentatges?	<b>Passiu</b> (receptor de continguts) / <b>Actiu</b> (implicat en el procés E-A, qüestionant, indagant i reflexionant)
		Recursos	15-Quins recursos/materials educatius consideres que més afavoreixen el clima d'aula en els processos d'ensenyament-aprenentatge?	Tradicionals passius /Tradicionals actius /TIC passius /TIC actius

Font: elaboració pròpia.



## 6.5. Estratègia de recollida de dades

Per a la recollida i anàlisi de les dades sociodemogràfiques, es va utilitzar l'eina Excel (Microsoft) a partir de la que es va obtenir un anàlisi descriptiu de totes les respostes obtingudes per a les diferents variables. Aquestes dades es van mesurar en percentatges i freqüències, i a partir de la triangulació de les diferents dades obtingudes -variables sociodemogràfiques i respostes de l'entrevista- es va obtenir una informació que dotava de major rigor i qualitat a la investigació (Rodríguez-Gómez, 2018).

Pel que fa a la recollida i anàlisi de dades que es van obtenir en l'entrevista en profunditat, la investigació prenia com a referència les categories o codis i subcategories marcades com a rellevants en el quadre de l'apartat anterior. Així mateix, els indicadors assenyalats per a cada categoria proporcionaven una millor interpretació de les dades, o si més no de les dades considerades més rellevants a priori. No obstant això, tal com assenyalen Taylor i Bogdan (2002, citat a Rodríguez i Valldeoriola, 2009) la recollida de dades i l'anàlisi anaven de la mà, amb la qual cosa tot i no perdre el focus de l'objecte de l'estudi, calia tenir en compte que en el decurs del procés de recollida de dades podien aparèixer noves categories o codis que haurien de ser reconsiderats en l'anàlisi comprensiva de les dades, per a futures investigacions.

En la recollida d'informació es va recomanar a les persones entrevistades que les descripcions de les experiències i percepcions docents envers el tema que s'investigava estiguessin lliures d'explicacions teòriques o interpretacions causals, tal com suggereix M. Van Manen (Ayala, 2008).

La darrera fase va consistir a elaborar el text fenomenològic que recollia les troballes més rellevants de la investigació. En aquest text s'expressaven per una banda els significats de forma expositiva, i per altra banda aquells significats que tenien a veure amb la forma d'escriure. En aquest sentit, amb la finalitat de procurar el màxim rigor per a la investigació i garantir la credibilitat dels resultats es va vetllar en tot moment per acomplir amb els criteris de validesa i fiabilitat, que en els estudis qualitius com el que aquí es presenta es traduïa en credibilitat per al que es refereix a la validesa interna, i en transferibilitat per al que té a veure amb la validesa externa o fiabilitat. Així mateix, la credibilitat s'obtenia a partir de la confirmació per part dels informants, així com el seu consens. La transferibilitat en canvi, es convertia en dependència ja que els resultats estaven directament vinculats a un context socioecològic concret. Per últim, per assegurar que els resultats no estaven esbiaixats per l'investigadora, es partia de la premissa que la seva constància i el mantenir-se a pols amb l'estudi garantirien d'una manera o altra la fidelitat vers el seu objecte d'investigació (Rodríguez i Valldeoriola, 2009).

## 6.6. Temporalització

**Taula 4. Planificació i temporalització del procés de treball**

PLANIFICACIÓ I TEMPORALITZACIÓ DEL PROCÉS DE TREBALL	
-Redactat de la concreció de la recerca: títol, introducció, justificació i plantejament del problema d'investigació, els objectius, i les hipòtesis de partida.	-del 22 de març al 3 d'abril
-Fonamentació de l'estudi: cerca i revisió bibliogràfica; plantejar el marc normatiu i teòric; i exposar l'aportació de l'estudi a la societat i a l'ètica professional.	-del 4 al 16 d'abril
-Tutoria amb Anna Iñesta Codina, professora referent TFM: Supervisió de la tutora per contrastar algunes qüestions relatives al disseny, la metodologia, i instrument de recollida de dades.	-17 d'abril
-Plantejament del marc metodològic: disseny i tipus d'investigació; temporalització, context i tipus de mostra, instrument i recollida de dades.	-del 17 al 27 d'abril
-Del treball de camp a les conclusions: contacte i recollida de dades, redactar l'estratègia d'anàlisi de dades, els resultats obtinguts, la seva discussió, conclusions, limitacions de l'estudi i prospectiva.	-del 28 d'abril al 23 de maig
-Primer contacte amb els professionals docents que conformaran la mostra de l'estudi  -Informar dels objectius de la investigació i comptar amb el seu consentiment per a participar-hi com a informant clau.	-Segona i tercera setmana d'abril (de l'11 d'abril al 21 d'abril)
-Recollir el consentiment informat degudament signat per les persones que conformen la mostra de l'estudi  -Enregistrar les entrevistes als 8 professionals docents del cicle superior de primària	-Del 24 d'abril al 15 de maig
-Transcripció de les entrevistes	-Del 24 d'abril al 19 de maig
-Elaboració del text fenomenològic final a partir de les categories identificades a priori i d'acord amb els indicadors preestablerts  -Contrastació amb les persones entrevistades si escau, i confirmació de les informacions recollides en el text fenomenològic o informe final	-Del 28 d'abril al 22 de maig
-Redactat del TFM en format d'informe d'investigació: donar coherència global al text.	-del 24 de maig al 7 de juny
-Compartir les troballes més rellevants de la investigació a l'equip que ha participat en l'estudi, així com a l'equip directiu del centre	-A partir del 7 de juny, segons agenda dels diferents actors implicats
-Compartir el recorregut: Lliurament de l'informe final d'investigació (TFM) i presentació audiovisual.	-del 22 de març al 18 de juny
-Sessió virtual i síncrona per la defensa del TFM davant la Comissió Avaluadora	-23 de juny

## 7. ANÀLISI DE RESULTATS

En el moment en què les persones que conformen la mostra signaren el document de la Declaració de Consentiment Informat -a través del que rebien tota la informació necessària relativa a les condicions de l'estudi, finalitats i els seus drets com a informants-, qualsevol dubte o aclariment que aquestes poguessin expressar, ja estava donant informació del seu coneixement, actitud o posició davant del fenomen a estudi. En aquest sentit, al tractar-se d'una entrevista en profunditat semiestructurada, que donava lloc a poder matisar millor les respostes i ser més flexibles en les mateixes, sovint podien aparèixer algunes categories no contemplades a priori però que podien aportar llum per a futures línies d'investigació. Així doncs, tal com ja s'ha esmentat en l'apartat anterior, la recollida i l'anàlisi de dades són dos processos estretament relacionats.

Les entrevistes van tenir lloc en un espai tranquil, sovint a l'aula quan aquesta estava buida o en un despatx allunyat del tràfec d'entrades i sortides del personal. La durada de les mateixes va ser d'una mitjana de 40 minuts aproximadament.

La investigació fenomenològica s'interessa per les vivències, els significats, els valors i els sentiments tal com són interpretats per les persones entrevistades, i té en compte que aquestes interpretacions estan subjectes a un context social concret. Així mateix, és condició imprescindible que en el procés d'anàlisi dels resultats, com a investigadora es cancel·li el valor de coneixement que es tingui sobre l'objecte d'estudi, per no interferir en el nou coneixement que s'obindrà en termes de precisió, profunditat i veracitat (Rodríguez i Valldeoriola, 2009).

Per tant, en el procés d'anàlisi de la informació proporcionada per cada entrevistat, i amb l'objectiu de ser fidel a la condició de precisió i veracitat de les dades, a la finalització de cada entrevista i fins i tot abans de procedir a la seva transcripció, es deixava constància en un diari d'abord de les impressions generals obtingudes de cada persona entrevistada. Aquestes impressions recollien les idees més rellevants que serien tingudes en compte en el procés de interpretació i anàlisi de dades, així com a la discussió i conclusions finals.

De la mateixa manera, en la transcripció s'han seguit els criteris de literalitat, obviant les repeticions en una mateixa frase, sempre que era possible, per tal de garantir la màxima fidelitat del relat i alhora una lectura comprensiva i amena del mateix. En aquesta línia, totes les transcripcions s'han fet de forma manual (sense utilitzar eines tecnològiques intel·ligents de transcripció audio-script) per tal d'integrar de forma més òptima la informació, i de cara a una millor anàlisi en l'apartat de discussió i conclusions. Les transcripcions es poden consultar clicant [aquest enllaç](#).

Posteriorment al procés de transcripció, es va redactar un breu fragment tot seguit de cada subcategoria d'anàlisi, amb allò que es va considerar més significatiu per a cadascuna d'aquestes subcategories i d'acord amb els indicadors o codis que s'havien establert a priori (veure Taula 2), en la fase de disseny de l'instrument de recollida de dades, és a dir de l'entrevista semi-estructurada.

En un document de treball, es van recopilar cadascun d'aquests fragments redactats per cada subcategoria i per cada entrevista. Posteriorment es van llistar tots els fragments endreçats per subcategories i se'n va extreure un darrer fragment que recollís el més rellevant de cadascuna d'aquestes, i que quedés reflectit en una nova taula (Taula 5).

Per altra banda, cal remarcar que en determinades preguntes com les relacionades amb la categoria de la Metodologia (el com s'ensenyava), no sempre els indicadors que s'havien contemplat, es van correspondre amb les dades obtingudes, sinó que es van haver d'adaptar per tal de poder obtenir una millor interpretació d'allò que s'estava preguntant. Aquest va ser el cas per exemple de la subcategoria relativa a les estratègies promotores del clima d'aula, on les preguntes van donar peu a una gran varietat i complexitat de respostes. Així mateix, també es va produir una relació dialògica que va tenir lloc en el procés d'anàlisi de les dades, i que Gadamer (2001, citat a Rodríguez i Valldeoriola, 2009) anomenà conversa hermenèutica, a través de la qual es dona un constant retorn del tot a les parts i viceversa. Aquest moviment, malgrat que no es perdés de vista l'objecte d'estudi, va tenir un impacte en la seva comprensió final. Es tracta doncs, d'un procés que ha requerit de certa habilitat creativa per part de la investigadora, per connectar conceptes i establir relacions entre les diferents categories, i poder oferir així una perspectiva el més autèntica possible envers un fenomen complex com és el de l'educació emocional.

Tot seguit es presenta la Taula 5, on es recull la informació més rellevant recopilada per cadascuna de les diferents categories i subcategories, en les diferents entrevistes en profunditat realitzades. Aquesta informació integra també informació sobre les dades sociodemogràfiques de les entrevistades.

**Taula 5. Recollida de dades a partir de la informació proporcionada pels docents en les entrevistes**

CONTINGUTS	
<b>Integració dels continguts</b>	Predomina la <b>integració simple</b> de procediments i continguts, donat que la pressió del temps per complir amb els objectius del currículum i la prevalença de les matèries instrumentals, fan que les actituds quedin més relegades a l'àrea de valors i tutoria que suposa una mínima part, en relació a la resta d'àrees. Puntualment es dona integració <b>complexa</b> en l'especialitat de música, atesa la creativitat que permet desplegar aquesta matèria i en casos molt puntuals en què predomina l'observació i la sensibilitat docent davant certes actituds individuals.
<b>Contextualització</b>	S'ensenyava prioritant la <b>realitat de l'aula</b> i fent servir <b>exemples i situacions reals</b> , aprofitant l'error com una oportunitat per a l'aprenentatge.  En les explicacions dels i les docents es tenen compte els interessos i motivacions de l'alumnat, així com també els seus coneixements previs envers el tema que es tracti. En algunes especialitats, com a matemàtiques i llengua de vegades s'anticipen les dificultats per tal que l'alumnat pugui escollir l'opció correcta a partir d'un modelatge.
<b>Dimensions de l'Aprenentatge</b>	Preval la dimensió <b>cognitiva i social</b> de l'aprenentatge, a través de la transmissió de continguts i el treball en equip. Atesa la complexitat i diversitat a l'aula les dimensions <b>emocional i socioemocional</b> queden més aviat en segon terme, i s'hi aprofundeix més fora de l'aula, o en les sessions de tutoria o educació en valors, desvinculat de la resta de matèries. No obstant, en algunes especialitats com les llengües, o la música, les docents donen molta importància a la dimensió <b>emocional</b> com a recurs per a assegurar-se el captar l'atenció del seu alumnat i implicar-los en el seu aprenentatge a partir dels seus interessos i la seva predisposició a aprendre. La dimensió socioemocional es dona de forma espontània dins i fora de l'aula en funció de la receptivitat del propi grup d'alumnes, i de com hagin estat acompanyats a la primera infància, i a casa amb les seves famílies. Preval la visió <b>reconstructiva</b> de la formació docent, basada en els canvis a partir dels esquemes d'acció.

(segueix a la pàgina següent)

<b>Habilitats que es desenvolupen davant el repte de l'Educació Emocional</b>	En funció de la sensibilitat del mestre, l'empatia i fins i tot la seva competència emocional es deixa més o menys espai a l'expressió de les emocions. L'educació emocional es treballa eminentment a les matèries de valors i tutoria, i l' <b>expressió</b> emocional es dona més fàcilment a un nivell més personalitzat fora de l'aula o a través d'eines que garanteixen la intimitat de l'alumne/a. A través del modelatge, el debat i el diàleg es fomenta la <b>facilitació i la comprensió emocional</b> . Docents més veteranes i d'altres més novelles però amb formació en Intel·ligència Emocional destaquen la importància de l'acompanyament que reben els nens i nenes per part de les seves famílies en aquesta qüestió. En funció d'aquest acompanyament i la receptivitat del grup s'arribarà més fàcilment o no al nivell de <b>regulació</b> emocional.
<b>METODOLOGIA</b>	
<b>Estratègies promotores del clima d'aula</b>	Predominen les estratègies més <b>prescriptives</b> en tant que la major part dels continguts són més acadèmics. En canvi a valors o tutoria, les estratègies són més <b>restauratives</b> amb l'objectiu de fomentar la bona convivència i reforçar les conductes positives. En general es valora molt el treball en grup i aquelles dinàmiques i estratègies que promouen la motivació i la cohesió dins el grup. No obstant, es remarca que el treball en grup s'ha de donar en el context d'un bon guiatge i acompanyament docent.  Destaca la predisposició dels docents especialistes a desplegar estratègies i dinàmiques per captar l'atenció de l'alumnat vers la seva matèria.
<b>Relació professorat-alumnat</b>	Relació <b>bidireccional</b> , deixant molt clars els límits envers el paper que té cadascú en la relació pedagògica. En general es promou el feedback que asseguri la comprensió dels conceptes, a través de preguntes, animar-los a aixecar la mà...  Les docents més joves, tant tutores com especialistes destaquen la necessitat d'acotar molt l'activitat i fer-ne un bon guiatge per evitar que es doni cert descontrol dins el grup i es perdi l'objectiu de l'activitat.  Per assegurar que es capta l'atenció de l'alumnat, les docents més veteranes tenen tendència a ser més prescriptives (marcant límits, anticipant el conflicte...), mentre que les docents més novelles valoren més aviat aquelles estratègies que mouen l'interès i la motivació de l'alumnat.
<b>Paper del docent</b>	Es dona una relació equilibrada entre l' <b>instructor</b> i <b>guia</b> segons el moment del procés d'aprenentatge, o el moment de l'activitat que es proposa. Així mateix, les docents que d'entrada es declaren més guies que instructores, no es mostren del tot assertives respecte aquesta afirmació perquè consideren que aquesta valoració no les correspon tant a elles com al seu alumnat. La tendència a percebre's com a guia és dona més aviat entre les docents especialistes i també en aquelles matèries que desperten més interès tant en l'alumnat com en els i les docents.  Els docents que han rebut algun tipus de formació destaquen en actituds restauratives, per sobre de les punitives.
<b>Paper de l'alumnat</b>	En general la percepció dels docents és que l'alumnat es mostra tant més <b>actiu</b> com més <b>motivació</b> i <b>interès</b> hi hagi envers els continguts, i en tant que es dona un <b>bon guiatge</b> de l'activitat a partir dels <b>coneixements previs</b> que comportin la implicació de l'alumne/a.  Segons les docents més novelles, les metodologies que incorporen les TIC també fomenten el paper actiu de l'alumnat i l'aprenentatge autònom, tot i que les docents més veteranes tenen algunes reticències envers aquesta afirmació.
<b>Recursos</b>	Es dona una <b>combinació</b> de materials <b>tradicionals</b> i <b>TIC</b> de tipus <b>actiu</b> en la seva gran majoria, on l'alumne/a elabora el seu aprenentatge per descobriment, basat en reptes, i a partir del treball col·laboratiu.  Així mateix, les especialistes destaquen les dificultats que es donen davant el treball en equip i la necessitat d'acotar molt l'activitat i ser molt pragmàtics per evitar situacions de conflicte.  En general, les docents posen en valor poder dotar-se d'eines per tal de fer educació emocional de forma transversal i no només a l'àrea de valors i tutoria.

Font: elaboració pròpia

## 7.1. Resultats relatius a l'objectiu específic 1: caracteritzar els recursos i estratègies per a l'educació emocional mencionats pel professorat

Tot seguit es presenten els resultats obtinguts en relació al primer objectiu específic i que té a veure amb la caracterització dels recursos i estratègies mencionades pel propi professorat.

### Taula 6. Integració de continguts

Integració de continguts:
75% <b>integració simple</b>
25% <b>integració complexa</b> (docents novelles amb formació específica en IE)

Font: elaboració pròpia

Els professionals docents, tutors i especialistes, tenen la percepció que l'educació emocional és quelcom que depèn tant de qui està al capdavant del grup, com del propi grup d'alumnes. No obstant, els objectius del currículum condicionen el fet que en un 75% ponderin els procediments i els continguts en detriment de les actituds i el desenvolupament integral de l'alumnat. En aquest sentit, la M. (tutora de 5è i especialista de llengües) en relació a la integració de les actituds per a la promoció del clima d'aula diu: *“Sempre ho intentes, el que passa és que depèn molt del moment, del contingut i sobretot del grup”*. Així mateix, destaca que aquells grups en els que es dona diversitat en l'alumnat respecte a les necessitats educatives, el clima és més positiu i l'alumnat s'accepta més entre sí fins el punt que poden arribar a crear un grup de suport emocional per iniciativa pròpia.

### Taula 7. Contextualització dels continguts

Contextualització:
37,5% se centren en el <b>context social immediat</b> i el <b>coneixement previ</b> (docents més novelles)
37,5% se centren en el <b>modelatge</b> i la <b>repetició</b> (docents més veteranes)
25% <b>anticipen els conflictes</b>

Font: elaboració pròpia

Per altra banda, també és una realitat compartida per moltes docents que la gestió emocional a l'aula consisteix a estirar de les pròpies competències docents perquè el grup estigui receptiu i predisposat a l'aprenentatge, encara que molts cops no se sentin segures d'estar-ho fent de forma eficient o assertiva, ni capacitades per a fer-ho en gran grup dins de l'aula. En aquest sentit, la N. (especialista d'anglès) davant la pregunta de si es desenvolupa la capacitat de l'alumnat per gestionar les emocions, ella ho expressa així: *“depèn molt del mestre que et trobis, de l'empatia que un té. Aleshores jo intento gestionar tot això individualment, però no ho faig a classe. A classe intento treure-hi ferro. A classe intento dir: “no passa res, tranquil... ara ho entendràs a la següent frase”. Intento que no s'entristeixin, que no sigui una preocupació més l'anglès. Ho intento”*. En aquest sentit i amb l'objectiu de captar

l'atenció de l'alumnat les docents donen molta importància a través de diferents estratègies a la contextualització dels aprenentatges.

### Taula 8. Habilitats davant el repte de l'educació emocional

Habilitats que es desenvolupen davant el repte de l'Educació Emocional:	
50%	<b>Comprensió emocional</b> per mitjà del modelatge, el diàleg i el debat (principalment tutores)
37,5%	<b>Regulació emocional</b> per canals més privats i de forma individualitzada (tutores amb formació específica en Ed. Emoc.)
12,5%	<b>Valoració emocional.</b> Expressa manca d'eines, d'autoconeixement i poca assertivitat (especialista sense formació en Ed. Emoc.)

Dins de la mateixa categoria, relativa a les habilitats que es desenvolupen davant el repte de l'educació emocional, destaca el fet que com menys preparació en habilitats emocionals més dificultat per fer conscients les emocions i per arribar a la regulació emocional. La meitat de la mostra afirma que es vetlla per raonar les emocions a partir del modelatge, el diàleg i el debat. En aquest sentit, l'A. (tutor de 5è i especialista de llengües) comenta: *“la meva actitud al ser molt serena i tranquil·la, doncs moltes vegades veus que també afavoreixes que el clima també sigui serè, sigui tranquil, i que per tant, que afavoreixi primer a un treball, per a fer el que toca fer, i després per a expressar el que sentin”*

### Taula 9. Dimensions de l'aprenentatge

Dimensions de l'Aprenentatge:	
62,5%	preval la <b>dimensió cognitiva i social</b> (principalment tutores)
37,5%	incorporen la <b>dimensió socioemocional</b> prioritzant les interaccions en els aprenentatges (docents novelles amb formació específica en IE)
37,5%	incorporen la <b>dimensió emocional</b> per captar l'atenció (docents especialistes)

Font: elaboració pròpia

Cal destacar també la perspectiva de docents més novelles i que alhora han rebut formació en educació emocional, ja siguin tutores com especialistes, que posen especialment en valor la dimensió emocional de l'aprenentatge en les seves explicacions, malgrat són conscients de la manca de temps i les dificultats a nivell organitzatiu per a fer educació emocional a l'aula. En aquest sentit, la X., (especialista de música a tots els cicles de primària), ho expressa així: *“prefereixo que se'ls hi quedi per una part emocional, el que se'ls hi quedi, que no pas que s'ho sàpiguen tot però que no ho hagin gaudit o que no li hagin donat un sentit. Penso que jo tiro molt cap a la part emocional, intento connectar molt amb ells també, apropant-me als seus interessos investigant, i si sé que els hi agrada una cosa doncs m'intento informar per parlar-los-hi d'aquesta cosa perquè en aquesta edat costa molt entrar...”*



Per la seva banda, tutores més veteranes com la C. (tutora de 6è i especialista de matemàtiques), reconeix que acaba prioritant la vessant conceptual i pensa que no sempre es poden treballar les emocions: *“a l’aula de valors sí que les intentem treballar i entendre-les realment. A les altres àrees no crec que doni peu a això”*. Per tot això, en tots els casos es reconeix obertament que sovint la feina d’expressió i comprensió emocional s’acaba duent a terme a un nivell més personalitzat fora de l’aula, i que la dimensió preponderant a l’aula és la cognitiva i social.

## 7.2. Resultats relatius a l’objectiu específic 2: identificar les estratègies valorades com a més eficaces per afavorir el clima d’aula

A continuació es presenten els resultats obtinguts en relació al com es fa educació emocional a les aules i sobre aquelles estratègies identificades pel professorat com a més eficients pel clima d’aula.

**Taula 10. Estratègies promotores, relació professorat –alumnat i paper docent**

<b>Estratègies promotores del clima d’aula:</b>	
37,5%	<b>estratègies restauratives</b> basades en els interessos i la motivació de l’alumnat (docents novelles)
62,5%	<b>estratègies prescriptives</b> basades en el treball col·laboratiu (fonamentalment tutores)
<b>Relació professorat - alumnat:</b>	
100%	<b>bidireccional</b> promovent el feedback per assegurar els aprenentatges
<b>Paper docent:</b>	
100%	combina <b>instructor</b> i <b>guia</b>
37,5%	adopten actituds més <b>restauratives</b> per sobre de les punitives (docents novelles amb formació específica en IE)

Font: elaboració pròpia

Sovint les docents manifesten que la manca d’empatia i d’habilitats socioemocionals per part del grup, desemboca en conflictes que per sí mateix l’alumnat no sap gestionar, per això les estratègies predominants són les prescriptives per tal de restablir l’ordre que afavoreixi el clima d’aprenentatge. En aquest sentit, la N. (especialista d’anglès i docent veterana) ho expressa així: *“Llavors un pic promous un joc actiu, (...) un joc de tota la vida... (...) arriba un moment que no estan jugant, sinó que estan en conflicte i tu solucionant conflictes”*. Davant d’això, la percepció general tant d’especialistes com de tutores respecte al seu rol, és la que posa en valor les pròpies habilitats emocionals docents i el treball coordinat amb la resta de l’equip. La S. (tutora de sisè, novella i amb formació en Educació emocional) ho expressa així: *“la clau com a recurs és el propi mestre i el seu interès i les seves ganes de fer. Per a mi això és bàsic perquè pots tenir ràtios altes i tot el que vulguis però jo crec que si tu tens interès per fer les coses diferents... (...) també és important tenir bons companys i entendre’t bé, perquè ella [la companya] i jo vam dir: “això ho hem de canviar”, i ens vam posar les piles i... ho hem fet!”*. Per això, la



clau segons afirmen les entrevistades, està en combinar el rol instructor amb el de guia i establir un feedback per assegurar la comprensió dels aprenentatges.

### Taula 11.Paper de l'alumnat i recursos eficients pel clima d'aula

Paper de l'alumnat:	
	62,5% són <b>actius en tant que se'ls implica</b> en els aprenentatges - aprenentatge per descobriment o gamificació
	37,5% <b>actiu i autònom</b> en tant que se'ls proporciona aprenentatges <b>amb les TIC</b> (docents novelles amb formació específica en IE)
Recursos:	
	50% <b>combinen</b> TIC i tradicionals de tipus actiu (docents novelles)
	50% <b>combinen</b> TIC i tradicionals <b>però amb reticències</b> vers les TIC (docents més veteranes)

Font: elaboració pròpia

Pel que fa als recursos d'aprenentatge, s'observa que com més anys d'experiència docent més importància es dona a les metodologies tradicionals actives que promouen l'aprenentatge per descobriment i aquell que exposa l'alumnat a situacions en què han de col·laborar entre sí. En general però, s'està d'acord que l'alumnat és més actiu i predisposat a l'aprenentatge com més interactius i innovadors són els recursos.

En definitiva, les docents d'una manera o altra tenen en compte la importància de generar un bon clima que predisposi tant al docent com al propi grup per a l'aprenentatge i en aquest sentit, l'A. (especialista de llengua i gestió de conflictes) ho expressa així: *“jo penso que si no hi ha un bon clima, no atenen, estan pendents de tot el que està passant... que és normal perquè jo penso que nosaltres seria el mateix... Llavors sí que és veritat que és important treballar perquè a l'aula tot sigui el correcte, que sigui treballar com una pinya”*.

Així doncs, la majoria de les docents reconeixen la importància de l'autoconeixement i l'autogestió emocional com quelcom que repercuteix directament en el clima d'aula. En aquest sentit, l'A.(especialista de llengua i gestió de conflictes) diu: *“penso que és tan important saber com em sento (...)m'he de conèixer per saber que està passant això. Llavors és molt important que es coneguin ells mateixos i penso que potser ni jo mateixa m'acabo de conèixer, saps?”*

## 8. DISCUSSIÓ

### 8.1. Resultats relatius a la caracterització de recursos i estratègies per a l'educació emocional caracteritzats pel professorat

Les dades obtingudes mostren que **es fa més educació emocional fora de l'aula que dintre**, i quan se'n fa a dintre es redueix força a l'àrea de valors o a la tutoria, més que no pas de forma transversal en totes les matèries.

Aquests resultats serien coherents amb el que afirma Bisquerra (2018) en relació al fet que malgrat el professorat en aquesta etapa educativa pugui estar sensibilitzat amb la necessitat de fer educació emocional a les aules, manquen programes que ofereixin eines efectives, i s'enfoquin a la vessant pràctica de l'educació emocional, més enllà de les àrees de tutoria i valors.

En general, **preval la dimensió cognitiva i social de l'aprenentatge** en detriment de l'emocional i la socioemocional que queden més relegades en segon pla o a les matèries esmentades impartides pels tutors/es (tutoria i valors). Per tot això, a la pràctica docent, i en la majoria de les situacions a l'aula, s'acaba establint un tipus d'integració simple, que contempla els continguts que venen marcats pel currículum i els procediments més adients en funció del grup i la matèria que toqui.

La pressió del temps per haver de complir amb els objectius del currículum expressada pels tutors/es i especialistes, juntament amb les dificultats o inseguretats que aquests/es identifiquen en l'alumnat a l'hora d'expressar, reconèixer i fer conscients les emocions, justifiquen en part les dificultats a l'hora de fer un treball transversal amb les emocions.

La perspectiva pedagògica predominant és de caire **reconstructiva** (Monereo, 2010), basada en la reflexió sobre la pròpia acció docent, i prenent-la en consideració perquè aquesta s'ajusti a les necessitats o casuístiques del grup.

Així mateix, aquelles docents més novelles o amb formació en intel·ligència emocional destaquen la importància d'adoptar **estratègies que resultin rellevants, motivadores** o si més no **properes al context social immediat i al coneixement previ de l'alumne/a** com a recursos per al bon clima d'aula. Per la seva banda, les docents més veteranes destaquen a més de les estratègies anteriors, les dificultats de participació del grup i les seves mancances a nivell d'empatia i de tolerància a la frustració.

En aquest sentit, les dades coincideixen amb les conclusions de Pérez i Gómez (2021) que **el control i la regulació emocional són els objectius més difícils d'assolir**, i per això cal continuar treballant per desenvolupar processos d'ensenyament i aprenentatge que tinguin en compte l'estat anímic de l'alumnat, i es fomenti la seva motivació a través d'activitats lúdiques, manipulatives i centrades en els seus interessos.

També s'ha observat que **aquells docents que han rebut formació en educació emocional destaquen en actituds restauratives, per sobre de les punitives**, conclusió que es contradiu amb les troballes d'Arigita, Barrientos i Sánchez (2019), segons les quals s'afirmava que no hi ha diferències rellevants entre els docents que han estat formats i els que no per gestionar el clima d'aula.

Veteranes i novelles, totes estan d'acord que hi ha una feina de continuïtat que cal que les famílies facin des de casa, si es vol arribar a un bon nivell de competència emocional, i anar més enllà de la facilitació i la comprensió per arribar a la regulació emocional. La facilitació emocional es dona de forma més individualitzada, o a través de canals que garanteixin la intimitat personal.

## **8.2. Resultats relatius a les estratègies valorades com a més eficaces per afavorir el clima d'aula**

En relació a les **estratègies promotores del clima d'aula**, s'observa que la pràctica docent no es pot desvincular de l'establiment d'unes **mesures de caire prescriptiu**, amb límits i normes molt clarament establertes, doncs la gestió dels processos d'aprenentatge per part de l'alumnat és fa molt difícil sense la instrucció i supervisió del o la docent. Les docents en qualitat de tutores, tant veteranes com més novelles observen que el seu rol és més **instructiu** quan la matèria té a veure amb les àrees instrumentals del currículum (matemàtiques, llengua o medi), i aquest rol esdevé més aviat de **guia** quan les matèries tenen a veure amb aquelles àrees no instrumentals (tutoria i valors), que al seu temps són les que tenen menys pes dins del currículum.

Per aquest mateix motiu, i perquè com s'ha dit es donen dificultats en relació a competències com són l'empatia o el respecte entre companys/es dins el grup d'aula, la comunicació que té lloc en la **relació professorat-alumnat és eminentment bidireccional**, on les docents fomenten la participació de l'alumnat a través d'estratègies com són **l'aprenentatge per descobriment o basat en la resolució de problemes, reptes...** Així mateix, i en línia amb les conclusions de l'estudi de Pérez i Gómez (2021), els i les professionals de la mostra del present estudi són conscients que el professorat té un paper fonamental en la gestió de l'ambient d'aula, i admeten que **existeix una relació proporcional entre el clima d'aula positiu i el seu nivell d'empatia i interès en la matèria**. Amb tot això, totes les professionals assenyalen la **rellevància de l'autoconeixement i l'autoregulació emocional en el clima d'aula**.

Per altra banda, segons es desprèn de l'estudi, l'empatia i la tolerància a la frustració són dos dels aspectes on es donen més mancances per part de l'alumnat. En aquest sentit, i d'acord amb les conclusions de l'estudi de Schoeps, Postigo, Mónaco, González y Montoya-Castilla (2020), seria pertinent plantejar metodologies que fomentin aprenentatges en l'àmbit socioemocional i també envers l'autoestima i l'acceptació d'un mateix. Per això, tal com reivindiquen els mateixos participants a la mostra, **cal incidir en la formació docent perquè el professorat estigui preparat per identificar aquestes mancances i poder desplegar aquest tipus d'ensenyaments**. Aquesta formació hauria de proporcionar eines útils, sobretot a nivell pràctic per a dur a terme l'educació emocional a les seves aules, tot fomentant metodologies que en línia amb les reivindicacions d'Albertí i Zabala (2018) sensibilitzin i formin a tota la comunitat educativa.

En relació als recursos més eficients, **mentre que les docents més veteranes destaquen la importància del modelatge i el treball en petit grup, les més novelles destaquen, a més d'aquestes, aquelles tasques que es basen en els interessos de l'alumnat per generar aprenentatges significatius i amb sentit**, adaptant recursos tradicionals a la tecnologia, i per tant augmentant la seva motivació, i el sentiment de cohesió de grup. En aquest sentit, les docents que han

rebut formació en educació emocional, i que a l'hora són el i les més novelles (de 4 a 7 anys d'experiència), emfasitzen la importància dels recursos tecnològics, tant passius com actius, per despertar l'interès i la motivació de l'alumnat vers l'aprenentatge.

No obstant això, malgrat algunes reticències per part de les docents més veteranes envers l'ús de la tecnologia en l'àmbit educatiu, en general s'aconsegueix un **equilibri entre els recursos tradicionals i els tecnològics**, eminentment actius en ambdós casos. En definitiva, el professorat percep que **l'alumnat és més actiu com més actius i tecnològics són els recursos didàctics**, tot i que en l'àmbit de les emocions, els resultats mostren que aquest paper actiu es dona en un context més íntim i privat.

Cal destacar també que el diari personal com a iniciativa d'un dels tutors novells i que només és compartit entre l'alumne/a i ell, destaca com una eina potent a l'hora de treballar l'expressió emocional. Altres docents ressalten com a recursos o estratègies que fomentin el treball de les emocions, la importància de reduir les ràtios i poder implementar la co docència a les aules. Aquesta aportació, que hauria de ser tinguda en compte des de la direcció del centre, reforça la idea assenyalada per Albertí i Zabala (2018), que la implicació de l'equip directiu per garantir l'aplicació de metodologies innovadores per a la promoció de l'Educació Emocional a l'aula hauria de ser fonamental.

Així doncs, des del punt de vista de la recerca, el present estudi aporta un factor fins ara no prou explorat en estudis previs, com és la importància de l'organització interna del centre envers els espais i canals de relació professorat-alumnat, que fomenten el treball en Educació Emocional.

Des del punt de vista de la pràctica educativa, tal com assenyala Vegas (2009) és essencial el treball dins l'equip docent per cicles i també amb tot el claustre, per tal de marcar unes maneres de fer compartides, i un compromís amb la investigació i la reflexió. Així mateix, és rellevant atendre la necessitat de fer un treball continuat amb el/la docent de referència, que fomenti el vincle amb aquest/a, tal com moltes persones de la mostra han assenyalat. Aquesta observació té una relació directa amb l'experiència docent en temps de confinament pel Covid ara fa 3 anys, una experiència que a nivell organitzatiu –amb la supressió dels mestres especialistes– va oferir molt bons resultats tant a nivell acadèmic com a nivell de clima d'aula. Així mateix, l'estudi també fa al·lusió a un altre aspecte organitzatiu com és la importància de la co-docència a les aules i el seu impacte en el clima d'aula.

## 9. CONCLUSIONS

La recerca duta a terme en aquest estudi posa en valor les competències emocionals docents i la seva capacitat per a gestionar el clima d'aula, d'acord amb aquells recursos i estratègies percebudes com a més efectives.

La rellevància del mateix posa en evidència la necessitat del compromís docent amb el treball reflexiu per part de tot l'equip (inclòs l'equip directiu), i que a l'hora hauria de produir un canvi d'actitud transformadora davant el repte de la convivència a l'aula.

Un repte que es planteja a partir dels dos objectius específics proposats en aquest estudi: 1) la caracterització dels recursos i estratègies per a l'educació emocional mencionats pels i les docents; i 2) la identificació de les estratègies més eficaces per a la promoció del bon clima d'aula.

En aquest sentit s'arriba a les conclusions següents:

- Els i les docents perceben que no es dona prou pes a la dimensió emocional de l'aprenentatge. La pressió de temps i els horaris per arribar a complir amb els objectius del currículum dificulta poder fer un treball continuat i transversal en tema d'emocions, el qual queda reduït a les àrees de valors i tutoria.
- L'actitud que pren el/la docent davant els processos educatius és determinant en la promoció del clima d'aula, així com també el nivell de receptivitat del grup. En aquest punt el rol docent ponderant és el que combina la instrucció amb el guiatge.
- Els recursos més eficaços per a la promoció del bon clima són aquells que tenen en compte el context immediat de l'alumnat, així com els seus interessos i motivacions. En aquest sentit predominen les estratègies prescriptives en tant que la major part dels continguts són eminentment conceptuals, en detriment dels actitudinals i emocionals.
- Es dona una combinació equilibrada dels recursos tradicionals i tecnològics fonamentalment de tipus actiu, encara que les docents més veteranes mostren certes reticències vers l'eficàcia dels recursos digitals a l'hora de fer educació emocional.
- Els i les docents manifesten que el treball més intens amb les emocions s'acaba donant a un nivell més personalitzat i fora de l'aula, atesa la manca de temps per fer un treball continuat amb el grup, i les mancances en valors com són l'empatia i la tolerància a la frustració.

Per tant, d'acord amb els resultats obtinguts es confirma la primera hipòtesi de partida segons la qual **manquen evidències que s'estigui fent educació emocional a les aules, a tots els nivells (expressió, facilitació, comprensió i regulació) i en les diferents àrees.**

Així mateix, davant la hipòtesi que les docents que compten amb habilitats i competències restauratives contribueixen a una millor gestió del clima emocional a l'aula, els resultats obtinguts no són concloents en aquest sentit, ja que principalment les estratègies que predominen són les prescriptives, atès els imperatius del currículum i la ponderació de continguts conceptuals per sobre dels emocionals. No obstant això, es confirma que **els i les professionals docents assumeixen l'acompanyament emocional com a part del seu rol en tant que**

**educadors/es, i admeten que en gran part aquest acompanyament es duu a terme fora de l'aula.**

D'acord amb els resultats, es pot afirmar que perquè hi hagi una bona predisposició a l'aprenentatge, cal que els i les docents siguin capaces d'adaptar les activitats, les pràctiques, les explicacions... als interessos de l'alumnat. També cal que es dugui a terme un procés d'**autoconeixement** per part dels docents i per extensió de l'alumnat, a partir del qual es deixi espai a l'expressió, la consciència, la facilitació, la comprensió, i la regulació emocional. En qualsevol cas, aquest darrer aspecte és un tema pendent que requereix no tant sols de formació i **d'eines pràctiques** per part de l'equip docent, sinó d'un treball de reorganització interna a nivell institucional, i de treball de continuïtat amb les famílies, especialment en el cas del **treball de continuïtat amb les famílies** que actualment és en gran part inexistent.

A partir de la recerca duta a terme en aquest estudi, es pot afirmar que cal establir un treball en xarxa amb tota la comunitat educativa per poder seguir indagant, i co-produint respostes educatives que tinguin en compte els procediments, els continguts i les actituds de forma integrada. Per tant, cal un treball compromès des de la pròpia institució per generar processos creatius i innovadors, que d'acord amb uns criteris ètics responsabilitzin a tots els implicats en la presa de decisions i la promoció de programes transversals i de continuïtat en l'àmbit de l'Educació Emocional.

## 10. LIMITACIONS DE L'ESTUDI I PROPOSTES DE MILLORA

Pel que fa a les limitacions, la mostra no és prou gran per determinar la validesa dels resultats atès que al ser de tipus no probabilístic, no totes les persones s'hi podien veure representades de forma equitativa, malgrat la credibilitat dels arguments de les persones entrevistades i el seu compromís amb l'objecte d'estudi. Així mateix, tot i que en un estudi fenomenològic la grandària de la mostra ve determinada per la saturació, degut al temps disponible s'ha hagut de reduir fins a un nombre que a la pràctica resultés ser el més assequible.

Per tant, amb l'objectiu de poder aconseguir una major transferibilitat o validesa externa dels resultats, una proposta de millora podria ser comptar amb una mostra de tipus probabilístic, que inclogui perfils docents més heterogenis, per tal d'extreure'n conclusions menys esbiaixades (pel fet de ser una mostra extreta d'una escola privada concertada).

Una altra limitació a destacar és el fet que la mostra s'hagi centrat solament en un dels actors del procés educatiu, és a dir docents amb perfils molt poc diversificats, ja que mancava representativitat de personal vinculat a algun rol directiu exercint-se en el moment que té lloc la investigació. En aquest sentit es proposa que en estudis futurs es pugui comptar també amb la perspectiva d'aquests perfils docents, així com també amb la perspectiva de l'alumnat, i les seves famílies.

Pel que fa a la transferibilitat de les dades o una interpretació més generalitzada dels resultats, l'estudi presenta una altra limitació que és la manca d'aprofundiment respecte les dades. L'exploració obtinguda per mitjà de les entrevistes, es podria haver complementat amb la utilització de qüestionaris o enquestes amb preguntes tancades per una millor anàlisi i interpretació de les categories a estudi.

El fet d'haver recollit les dades en un moment determinat i no un altre ofereix una perspectiva molt estàtica, en detriment de la que es podria haver aconseguit si s'hagués estès en el temps, cosa que hagués permès comprovar l'impacte del procés d'indagació que es desplega en la present investigació. En aquest mateix sentit, una perspectiva longitudinal hauria permès obtenir millors evidències sobre l'impacte que suposen per la gestió del clima d'aula alguns aspectes com: el treball coordinat de l'equip, la reflexió crítica, o l'autoconeixement docent que s'activen durant el procés.

Per altra banda, el fet d'haver mesurat la competència emocional docent a través de les categories relatives als continguts i a la metodologia pot haver proporcionat evidències que deixen fora altres factors importants com poden ser la cultura de centre, els espais i canals de comunicació interna... i que podrien ser bons indicadors pel que fa al tema que s'investiga.

Per últim, tot i que per part de la investigadora s'ha vetllat en tot moment per mantenir-se fidel a l'objecte d'estudi, seria molt ingenu pensar que el rol d'aquesta no pugui arribar a distorsionar en més o menys mesura les respostes de les persones participants, donant lloc a respostes socialment desitjables. Això és així en tant que, en tota conversa, -la que es genera en una entrevista- es dona un procés que mai no pot estar lliure d'interpretacions per part d'ambdós interlocutors. Per contrarestar aquesta limitació una bona solució podria ser com ja s'ha exposat anteriorment, complementar l'obtenció de dades a través d'instruments com el qüestionari, o bé enquestes amb preguntes tancades.



## 11. PROSPECTIVA PER A ESTUDIS FUTURS

L'anàlisi de les dades obtingudes posa de manifest que es donen certes dificultats, percebudes i expressades per part d'algunes tutores, a l'hora de fer un treball continuat i transversal en educació emocional, degut entre altres raons a la irrupció de les especialistes. Al seu temps es posa de manifest la percepció per part d'algunes d'aquestes especialistes de no arribar a poder fer un vincle amb el grup degut al poc temps que disposen per donar la seva especialitat. En aquesta línia, algunes tutores de la mostra expressen que a causa de la Covid, els cursos passats es va restringir la presència dels especialistes. El fet de no tenir uns horaris tan delimitats, va permetre a les tutores fer un treball de continuïtat amb les emocions a la resta d'àrees curriculars, que facilitava que es pogués anar una mica més enllà en l'àmbit de l'educació emocional.

Per tot això, el present estudi obre una nova línia d'investigació consistent en demostrar la relació existent entre el fet de comptar amb un sol referent docent o tutor/a i el desenvolupament de les habilitats i competències emocionals a l'aula. D'aquesta manera es podria pensar que el fet de treballar de forma més prolongada amb el mateix grup, consolidaria o enfortiria el vincle professor-alumnat, i s'eliminarà la pressió de temps i horaris que impedeixen fer un treball continuat i transversal amb les emocions. Això al seu temps milloraria aspectes com l'empatia i la tolerància a la frustració de l'alumnat, i de retruc beneficiaria al clima i l'educació emocional a l'aula. Aquesta nova línia d'investigació es podria desenvolupar a través d'un disseny que comparés els resultats en dos tipologies d'aula, aquelles que compten amb un sol referent docent i aquelles que compten amb més d'un referent docent. A partir d'aquí s'esperaria confirmar que en aquelles aules que es compta amb un sol referent, el grup estaria més cohesionat, per tant més empàtic i es faria més educació emocional dins de l'aula.

En aquest mateix sentit, una altra línia d'investigació a través d'un estudi comparatiu podria consistir en demostrar l'impacte de la pressió horària i dels objectius curriculars en el clima d'aula. Partint d'aquesta premissa es podria pensar que existeix certa relació entre el fet que l'escola compti amb una sola línia i l'educació emocional de l'alumnat, en detriment d'aquelles escoles que compten amb més d'una línia. Així mateix, es podria suposar que allà on no es dona el factor competitivitat entre les diferents classes i els respectius tutors (dins el mateix nivell) per complir amb els objectius del currículum, el ritme de treball és més relaxat i per tant pot deixar major marge al treball amb les emocions. Aquest fet suposaria poder demostrar que realment es fa un treball longitudinal al llarg de les diferents etapes que aniria des del reconeixement i l'expressió de les emocions en les fases més primerenques, a l'autogestió responsable en les fases més avançades. Per fer això, caldria comptar amb una mostra que inclogués l'alumnat per tal d'aportar evidències qualitatives i quantitatives envers l'impacte d'una sola línia en l'interès, la motivació de l'alumnat... i en definitiva, el clima i l'educació emocional a l'aula.



## REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- Alargada, Andrés (2015). La importancia de gestionar las emociones en la escuela: implicaciones en el proceso de enseñanza aprendizaje. *Revista Supervisión*, 21, (36), 1-20. USIE. [https://usie.es/supervision21/wp-content/uploads/sites/2/2020/01/SP\\_21\\_36\\_Articulo\\_La\\_importancia\\_de\\_las\\_emociones\\_Alargada.pdf](https://usie.es/supervision21/wp-content/uploads/sites/2/2020/01/SP_21_36_Articulo_La_importancia_de_las_emociones_Alargada.pdf)
- Albertí, Mònica i Pedrol, Montserrat (2017). L'enfocament restauratiu en l'àmbit educatiu. Quan innovar l'escola és humanitzar-la. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 67, 46-70
- Albertí, Mònica i Zabala, Olga (2018). L'enfocament restauratiu global. De la teoria a la pràctica. Desplegament pilot a l'Institut Salvador Seguí. *Àmbits de Psicopedagogia i Orientació*, 3, (49), 91-111. <https://raco.cat/index.php/AmbitsAAF/article/view/366276/460258>
- Arigita, Amaya; Barrientos, Amelia i Sánchez, Roberto (2019). Formación emocional del profesorado y gestión del clima de su aula. *Praxis & Saber*, 10(24), 119-141. DOI: 10.19053/22160159.v10.n25.2019.9894
- Ayala, Raquel (2008). La metodología fenomenológico-hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias. *Revista de Investigación Educativa*, 26 (2), 409-430. <http://revistas.um.es/rie/article/view/94001/90621>
- Bisquerra i Alzina, Rafael (2002). Educació emocional : una proposta per al desenvolupament de competències per a la vida. *Revista Catalana de Pedagogia*, Vol. 1, p. 95-122, <https://raco.cat/index.php/RevistaPedagogia/article/view/302947>.

Bisquerra, Rafael y García, Esther (2018). La educación emocional requiere formación del profesorado. *Participación Educativa: Participación, educación emocional y convivencia*, 5(8), 15-27. <https://doi.org/10.4438/1886-5097-PE>

Bisquerra, Rafael (2018). Educació emocional: de la recerca a la pràctica fonamentada. *Revista catalane de Pedagogia*, 13, 145-171.

DOI: 10.2436/20.3007.01.102

Bisquerra i Alzina, Rafael (2002). Educació emocional : una proposta per al desenvolupament de competències per a la vida. *Revista Catalana de Pedagogia*, 1, p. 95-122, <https://raco.cat/index.php/RevistaPedagogia/article/view/302947>.

Bisquerra, Rafael (2021). El model de les cinc competències emocionals. Diputació de Barcelona. [https://repositoridsf.diba.cat/public\\_resources/altres/sintesis\\_pdf/SINTESI\\_model\\_pentagonal.pdf](https://repositoridsf.diba.cat/public_resources/altres/sintesis_pdf/SINTESI_model_pentagonal.pdf)

Boqué, M.Carme (2010). Competència social i ciutadana. Aprendre a ser persona, a conviure amb els altres i a habitar el món. *Revista Catalana de Pedagogia*, 7, 197-212. Universitat Ramon Llull. DOI: 10.2436/20.3007.01.53

Chavarría, X (coord). (2018). Què és innovar en educació al segle XXI? (Quaderns d'Educació). Horsori - UOC.

Delors, Jacques (1997). *La educación encierra un tesoro : informe para la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo Veintiuno*. Ediciones UNESCO. <http://hdl.handle.net/20.500.12799/1847>

Departament d'Ensenyament (2014). Educar en la gestió positiva dels conflictes. *Projecte de Convivència i Èxit Educatiu*. 190-209. XTEC. <https://xtec.gencat.cat/web/.content/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/0037/189c9ecf-1cb3-48e9-abfe-0b657f2355ec/educar-en-la-gestio-positiva-dels-conflictes.pdf>

Departament d'Ensenyament (2017). DECRET 150/2017, de 17 d'octubre, de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu.. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya <https://dogc.gencat.cat/ca/document-del-dogc/?documentId=799722>

[Departament d'Ensenyament \(2017\). Programar per competències a l'educació primària. Una eina per a la reflexió pedagògica i la presa de decisions dels equips docents. http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.ca](http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.ca)

Fàbregues, Sergi; Meneses, Julio; Rodríguez-Gómez, David y Paré, Marie-Hélène (2016). *Técnicas de investigación social y educativa*. Editorial UOC.

Hopkins, Belinda (2017). *Pràctiques restauratives a l'aula. L'enfocament restauratiu en el teu dia a dia*. GOIB. <https://www.encercler.cat/wordpress/wp-content/uploads/2020/07/PR-BELINDA-DIGITAL.pdf>

Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'educació. DOGC, 5422. [https://educacio.gencat.cat/web/.content/home/departament/normativa/normativa-educacio/lec\\_12\\_2009.pdf](https://educacio.gencat.cat/web/.content/home/departament/normativa/normativa-educacio/lec_12_2009.pdf)

[Monereo, Carles \(2010\). La formación del profesorado: una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos. \*Revista Iberoamericana de Educación\*, \(52\), 149-178.](https://doi.org/10.1080/00131352.2010.501111)

[Pena, Mario i Repetto, Elvira \(2008\). Estado de la investigación en España sobre Inteligencia Emocional en el ámbito educativo. \*Electronic Journal of Research in Educational Psychology\*, 6 \(2\), 401-420. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293121924008>](http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293121924008)

Resolució ENS/585/2017, de 17 de març, per la qual s'estableix l'elaboració i la implementació del Projecte de Convivència en els centres educatius dins del marc del Projecte Educatiu de Centre. DOGC 7336. <http://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/PDF/7336/1599535.pdf>

Rodríguez-Gómez, David, i Valldeoriola, Jordi (2009). *Metodologia de la Investigació*. Universitat Oberta de Catalunya.

Rodríguez-Gómez, David (2018). *El projecte d'investigació*. En Meneses, J. (Ed.), *Intervenció educativa basada en evidències científiques*. Universitat Oberta de Catalunya.

UNESCO (2015). *Repensar l'educació. Vers un bé comú mundial?* Barcelona: UNESCO Catalunya i Fundació Jaume Bofill.

Vegas, M.P. [Maria Pilar] (2009). *Metodologies i estils docents que prevenen la disrupció dins l'aula*. Departament d'Educació.