

VRT: una proposta metodològica d'educació emocional i d'educació en valors.

Carles Porrini i Cubells

Resum

En els diferents àmbits i contextos educatius un dels aspectes transversals de la majoria de projectes educatius és l'Educació en Valors, a la que en els últims temps s'està afegint l'Educació Emocional. Es cospa la importància de crear i/o aprofitar experiències significatives per tal d'afavorir el desenvolupament de les diferents dimensions dels infants, joves i adults que participen en accions educatives o formatives. La proposta d'intervenció per educar en valors i emocions és el mètode VRT: Vivenciar – Reflexionar – Transferir. El present article pretén sistematitzar i fonamentar teòricament la metodologia per tal d'esdevenir una contribució a la comunitat educativa.

Paraules clau

metodologia, educació emocional, educació en valors, vivència, reflexió, transferència.

Introducció

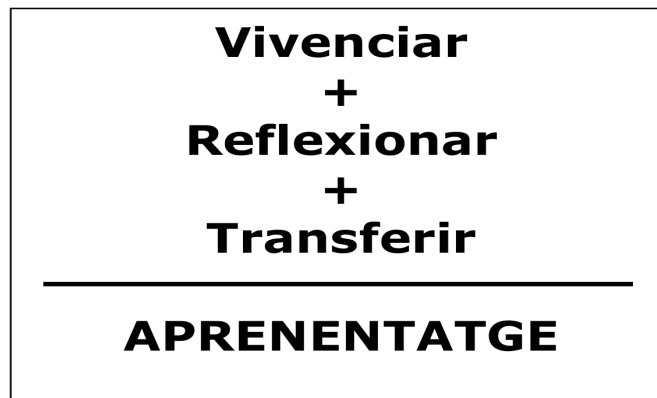
L'educació emocional i en valors esdevenen uns dels fonaments de les intervencions que es duen a terme en diferents contextos educatius. En la tasca d'educar les metodologies són un element essencial en el procés de disseny i aplicació de les accions educatives. Des de l'equip SEER¹ hem confeccionat una metodologia particular que ha facilitat la tasca educativa i formativa. Aquesta es basa en aprofitar les situacions quotidianes o generar experiències simulades que permeti l'experimentació de vivències i emocions que ben reconduïdes per part de l'educador afavoreix el procés de construcció de valors. A continuació es presenta la fonamentació i l'estructuració de la proposta.

Metodologia VRT

La proposta d'intervenció per educar en valors i emocions és el mètode VRT: Vivenciar – Reflexionar – Transferir².

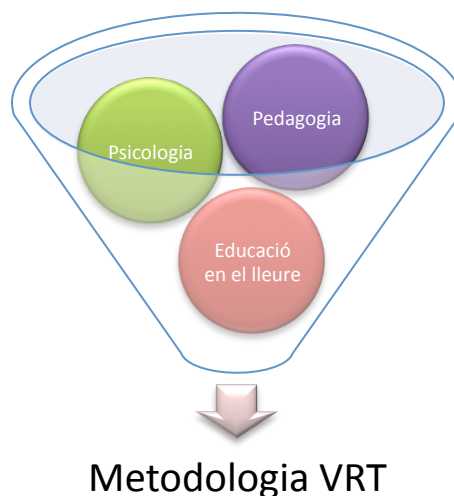
¹ Associació SEER (Salut i Educació de l'Emoció i la Raó). Per a més informació de l'entitat www.associacioseer.org

² Veure Annex quadre resum de la metodologia



Referents de la metodologia VRT

Les aportacions per fonamentar la proposta VRT es contempen des d'una mirada polièdrica que beu de disciplines diverses. Aportacions de la pedagogia, la psicologia, l'educació en el lleure han afavorit la concreció de la metodologia.



Pedagogia

La preocupació per l'Educació Moral ha estat un comú denominador al llarg de la història. Filòsofs, pensadors i pedagogs s'han preocupat per la tasca d'educar la dimensió moral de la persona. Aristòtil, San Agustí, Scheller, Nietzsche, Habermas... Per què educar moralment? Com educar en l'àmbit moral? Quins valors transmetre? Aquestes i altres qüestions han estat analitzades al llarg de la història.

En el segle XXI la inquietud sobre la formació en valors continua vigent. Diversos motius susciten la necessitat actual de pensar o repensar l'educació en valors. (Puig i Martín, 2000) en destaquen 4:

- Desenvolupar una educació integral que afavoreixi l'evolució de les diferents dimensions de la persona: física, cognitiva, emocional, social i transcendent.
- Respondre a una crisi de valors on la persona de forma autònoma incorpori els valors que cregui adients per a la recerca del sentit de la seva existència i com a resposta a les situacions actuals.
- Educar per viure en democràcia, fomentant la construcció de criteris morals propis, raonats i solidaris que afavoreixin la participació de la persona en la societat.
- Acollir la demanda de les polítiques educatives que accentuen la necessitat d'una formació integral de les persones i de l'adquisició i desenvolupament de valors individuals i col·lectius encaminats cap a la participació i compromís en la societat.

Així doncs queda justificada la vigència actual de la temàtica. Per tal de dotar de rigor la proposta esdevé necessari clarificar dos conceptes que conflueixen en l'àmbit de la moralitat: Educació Moral i Educació en Valors.

Com analitza Puig (1996) l'Educació Moral, que es pot entendre com un aspecte particular de l'educació o com un eix transversal de la tasca educativa, és el procés que dona forma humana a les persones. És a dir, «s'encarrega de transmetre aquells recursos que poden ser d'utilitat en la resolució de conflictes de valor i alhora ajuda a desenvolupar les capacitats morals que han de permetre a cada subjecte fer front críticament i creativa a aquests conflictes de valor» (Puig Rovira, 1996,p.20). L'autor explica la gènesis de la moral a partir de 4 elements.

- La indeterminació humana. Els éssers humans estem inacabats i restem en un procés permanent de decisió sobre el nostre projecte de vida.
- Individu i col·lectivitat. La construcció moral es conflueix entre el com viure a nivell personal i com viure a nivell individual.
- La tensió cap a allò òptim. La pretensió moral esdevé conjuga la persecució de felicitat i justícia: vida individual feliç versus vida col·lectiva justa.
- El conflicte com centre de la moral. La complexitat de la naturalesa humana i dels desitjos que conviuen simultàniament amb les pròpies limitacions provoquen conflictes de valor.

Pel comentat anteriorment es valora l'Educació Moral com un dels eixos centrals de l'educació. Malgrat que els termes Educació Moral i Educació en Valors sovint s'utilitzen com a sinònims, el matis conceptual situa l'Educació en Valors com a part de l'Educació Moral. El concepte *Valor* és un constructe modern que prové de l'àmbit de l'economia. L'axiologia, la filosofia i l'educació s'han apropiat del terme per referir-se a aspectes morals. En aquest treball s'utilitzaran els dos conceptes de forma equivalent. Tot i això és interessant aprofundir en la conceptualització de l'Educació en Valors.

Com pensar la millor manera de viure? La recerca d'una forma de vida que equilibri la defensa de la vida i persegueixi la felicitat i la justícia requereix la necessitat de trobar uns fonaments que ens permetin dur a terme aquesta tasca inacabada (Martín et al., 2003). Els valors es configuren com un element bàsic que permet resoldre aquesta qüestió.

Les aportacions de la filosofia, l'ètica i l'axiologia han consolidat un actual consens majoritari en la definició de valor. Com afirma Puig els valors són «qualitats de la realitat material i humana que permeten preferir aquelles manifestacions d'aquesta realitat que són o ens semblen òptimes» (Puig, 1995, p.122). És a dir, es conceben els valors com aquells principis ètics i morals que guien i orienten la vida de les persones. Les opcions i decisions personals que prenem diàriament estan fonamentades en els nostres valors. Així doncs els valors esdevenen criteris de judici de la realitat i d'actuació.

Com i de quina manera educar en valors són qüestions que han estat resoltes al llarg de la història de diferents maneres. La majoria de propostes educatives es poden englobar dins de 2 models d'Educació Moral (Puig i Martín, 2000). Per una banda el model de transmissió de valors absoluts i per altra banda la concepció relativista dels valors. Els dos models plantegen buits i limitacions en el procés d'educació en valors. Cada perspectiva accentua la importància d'un element de la moral, deixant de banda el seu antagònic: Heteronomia *versus* Autonomia; Objectivitat *versus* Subjectivitat; Transmissió *versus* Clarificació; i Neutralitat educativa *versus* Bel·ligerància educativa.

Amb la intenció d'integrar les aportacions de cada perspectiva Puig suggereix un tercer model: la construcció de la personalitat moral (Puig, 1996). Aquest model parteix de la concepció de l'Educació Moral com a desenvolupament que consideren Piaget, Kohlberg i Dewey entre d'altres. Actualment esdevé el constructe que utilitza el GREM (Grup de Recerca d'Educació Moral) i que s'estableix com a base d'aquesta proposta.

El model d'Educació en Valors basat en el constructivisme sorgeix de les limitacions dels anteriors models citats. El primer nega l'autonomia del subjecte i redueix la seva capacitat de decisió. El segon emfatitza la capacitat d'elecció de la persona, justificant un relativisme moral que no valora la importància de la relació amb els altres.

Partint d'aquestes llacunes Puig (1996) proposa la construcció de la personalitat moral com a model d'Educació Moral. El pedagog considera que els valors es construeixen a partir de l'equilibri entre l'autonomia personal i la interacció social (vida comunitària). La construcció dialògica de la personalitat moral defensa «l'autonomia del subjecte, reconeixent-li la capacitat de prendre decisions i d'actuar segons criteris interns escollits lliurement, però que al mateix temps destaca el paper que tenen els altres en la formació de cada individu» (Puig i Martín, 2000, p.23).

Per definir una proposta educativa emmarcats en el model de construcció de la personalitat moral cal tenir present els següents elements:

- Experiències morals: aquells conflictes microètics (personals) o macroètics (socials) que tenim en la nostra vida. Són situacions que ens fan posicionar d'alguna manera.
- Intel·ligència moral: conjunt d'eines que les persones disposem per fer front a les experiències. Puig i Martín assenyalen els següents: autoconeixement; empatia; judici moral; habilitats dialògiques; comprensió crítica; autoregulació; i consciència moral.
- Cultura moral: les tradicions i lleis morals d'un col·lectiu que es configuren com a guies o pautes per a la resolució i posicionament de les situacions.

La intervenció educativa basada en aquest enfocament contempla elements més amplis i diversos que la mera activitat docent en classes sobre valors. L'educació en valors va més enllà d'un ensenyament escolar. Els valors es construeixen a partir de l'experiència biogràfica de l'ésser humà. Dissenyar pràctiques i experiències que permetin la construcció de valors dels infants i joves de forma autònoma esdevé la prioritat educativa en la feina d'educar en valors. El principal repte educatiu és desenvolupar les eines que configuren la intel·ligència moral per tal que els infants i joves, de manera autònoma, construeixin aquells valors que considerin necessaris i desitjables per fer front a les situacions que experimenten. Tot aquest procés ha de tenir present el context que emmarca les accions educatives, condicionats entre altres aspectes per la diversitat cultural.

La construcció de la personalitat moral és el model d'Educació en Valors que proposa el GREM (Grup de Recerca d'Educació Moral) de la Universitat de Barcelona. La metodologia VRT s'emmarca dins d'aquesta concepció.

Psicologia

El camp de la Psicologia ha realitzat al llarg de la història grans aportacions que ajuden a entendre la conducta humana. Com, de quina manera i per què actuem com actuem són interrogants que es plantegen des d'aquesta ciència. Les diferents branques de la Psicologia intenta donar resposta a qüestions com aquestes. A l'hora de plantejar i dur a terme accions educatives és important tenir en compte el component psicològic de les persones.

La concepció de la Intel·ligència de les últimes dècades ha comportat un canvi de mirada en els plantejaments educatius. La perspectiva clàssica sobre aquest punt (Goleman, 1996) concebia que tres aspectes destacables. Hi ha una única intel·ligència. Aquesta és estable, no pot canviar ni modificar-se. I en tercer lloc, es pot mesurar el coeficient intel·lectual a partir de proves psicotècniques.

Aquest concepte de la intel·ligència no contemplava els factors emocionals de les persones. El model de les intel·ligències múltiples va ser proposat a principis de la dècada dels 80 per Howard Gardner (Gardner, 1999), psicòleg i professor nord-americà. Va especificar que les persones tenien molts tipus d'intel·ligència. Les acceptades per la comunitat acadèmica en són 9. Si bé poden estar relacionades, totes determinen el comportament, la manera d'aprendre, captar, comprendre... el món que ens envolta. Aquest plantejament critica la noció clàssica que afirma l'existència d'una intel·ligència única.

Les Ciències de l'Educació s'han beneficiat d'aquesta aportació sobre la Intel·ligència ja que n'amplien el concepte i reconeixen el que ja se sabia intuïtivament, que ser brillant acadèmicament no ho és tot. L'aportació de Gardner fonamenta la concepció de la Intel·ligència Emocional, component clau per entendre les sinergies entre l'Educació en Valors i l'Educació Emocional.

Goleman (1996) trenca les creences consolidades sobre la intel·ligència i fonamenta el canvi de paradigma sobre la intel·ligència. El psicòleg concreta 5 condicions per tenir èxit a la vida: conèixer les pròpies emocions; regular les emocions; motivar-se a un mateix; reconèixer les emocions dels altres; i establir relacions.

Aquests elements són els que configuren la Intel·ligència Emocional. El “*tenir*” queda en un segon pla. El “*ser*” es configura com el principal requisit en el camí cap a la felicitat. D’aquesta manera es cospa la necessitat de desenvolupar les competències emocionals dels infants i joves. Goleman afirma que «la contribució més evident que el sistema educatiu pot fer en el desenvolupament de l’infant consisteix en ajudar-lo a trobar una parcel·la en la que les seves facultats personals puguin aprofitar-se plenament» (Goleman, 1996, p.80).

El desenvolupament de les competències ha esdevingut en els darrers anys una de les grans fites de l’educació. Pren especial protagonisme arran de la implantació de la LOE del maig de 2006, i concretat a Catalunya amb el Decret 143/2007 del 26 de juny.

El concepte de *competència* ha estat estudiat i analitzat des de diferents perspectives. Bisquerra i Pérez han realitzat una revisió de les diferents definicions del terme i conclouen que la competència és aquella «capacitat de mobilitzar adequadament el conjunt de coneixements, capacitats, habilitats i actituds necessaris per a realitzar activitats diverses amb un cert nivell de qualitat i eficàcia» (Bisquerra i Pérez, 2007, p.63). Els estudis sobre competències han permès contrastar que existeixen diferents classificacions. Les competències emocionals s’inclouen com un subconjunt del marc de les competències sociopersonals.

Des del GROU (Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica) de la Universitat de Barcelona es proposa la següent definició de competències emocionals: «conjunt de coneixements, capacitats, habilitats i actituds necessàries per comprendre, expressar i regular de forma apropiada els fenòmens emocionals». (Bisquerra i Pérez, 2007, p.69) Aquestes competències es poden agrupar en cinc blocs: consciència emocional; regulació emocional; autonomia emocional; competència social i competències per a la vida i el benestar.

L’Educació Emocional és un dels instruments per desenvolupar la Intel·ligència Emocional. Etimològicament la paraula “*emoció*” prové del llatí (*emotio, -onis*) i és una combinació formada per *e(x)* (enfora) i *motio* (moviment, acció, gest). Així doncs l’emoció és el que mou a les persones. Per tant per educar en valors cal emocionar ja que cal trobar un motiu/argument/justificació per implicar-nos ens uns valors o en uns altres.

La generació d’esdeveniments que emocionin es configura com un requisit en la tasca d’educar en general, i en la d’educar en valors en particular. En el procés de construcció de valors cal triangular PENSAR – SENTIR – FER. El component emocional es vincula al component cognitiu i al conductual. El desenvolupament de la Intel·ligència Moral va estretament condicionada al

desenvolupament de les competències emocionals. Així doncs es fa necessària la inclusió de les emocions en els plantejaments d'educació en valors.

Educació en el lleure

En les darreres dècades s'han realitzat diferents anàlisis i interpretacions del lleure i de l'oci i de les seves funcions en la societat. El lleure és un marc incomparable per facilitar «l'adquisició d'actituds, hàbits i destreses que difícilment s'aprenen o experimenten en altres marcs» (CCCCCE, 2003, p.15). L'essència de l'educació en el lleure rau en la inversió d'un temps per realitzar activitats que facilitin el desenvolupament integral de la persona es configura. Per això genera i aprofita un marc privilegiat d'experiències enriquidores. La vivència esdevé l'eix central de l'acció educativa. El lleure converteix cançons, excursions, tallers, danses, obres de teatre, jocs... en mitjans educatius per assolir uns objectius educatius prèviament plantejats.

El joc és un dels recursos més associat al món del lleure. Existeixen molts estudis sobre l'ús del joc com a eina educativa i de la seva repercussió en el desenvolupament de la persona. Moreno afirma que el joc i els jocs «poden facilitar un procés de construcció de valors i actituds» (Moreno, 2005, p.64)

El joc afavoreix la creació de condicionants que faciliten la intervenció educativa i el procés de construcció de la personalitat moral. En destaquen tres elements centrals.

En primer lloc, el joc possibilita el disseny de pràctiques que generin experiències. El joc pensat per l'educador afavoreix la vivència d'experiències concretes que s'afegeixen a la biografia personal dels alumnes. El joc es converteix en «un element d'una pràctica social que facilita adaptar-se al món adult i informa sobre l'organització social» (de Borja i Martín, 2007, p.19).

Per altra banda també facilita el desenvolupament d'habilitats personals i socials. En el transcurs de l'activitat els participants han d'utilitzar diferents habilitats personals i socials que impliquen el desenvolupament de la Intel·ligència Moral. El joc ajuda a descobrir potencialitats, fortaleces i debilitats de les persones (Moreno, 2005). A més a més és una bona eina de desenvolupar les competències emocionals. Aquestes competències, de vital importància pel benestar de les persones (Bisquerra, 2002) tenen gran relació en el desenvolupament de les eines de la Intel·ligència Moral.

Finalment, el joc permet crear un clima i vincle afectiu positiu. El sentit lúdic del joc genera un clima càlid i positiu que possibilita les relacions interpersonals. Jugar és comunicar-se (Ripoll, 2010) i per tant, jugar és crear vincles.

Així doncs el joc es configura com una activitat motivadora que facilita l'experimentació en primera persona de moltes situacions. Més enllà de jugar per jugar es poden aplicar tècniques lúdiques que usin la vivència del joc com a punt de partida. L'acció produïda en el joc pot desencadenar espais de reflexió, ja sigui del que ha passat en el joc com del que passa en el quotidià (Moreno, 2005). Aquesta aportació de l'ús del joc com a eina educativa fonamenta la relació que es pot establir entre Vivència i Reflexió.

El mètode proposat parteix del plantejament de Moreno d'aplicar tècniques lúdiques per educar en valors. L'ús de l'experiència viscuda a partir d'un joc per fer una reflexió posterior esdevé una aportació central en l'elaboració de la metodologia VRT.

La integració i conceptualització personal de les contribucions anteriors i l'experiència professional en el camp de l'educació i de la formació han permès elaborar la metodologia VRT. La proposta es fonamenta en 3 fases correlatives: Vivenciar, Reflexionar i Transferir.

Fases VRT

Vivenciar

La primera fase de la metodologia consisteix en facilitar una experiència concreta a l'alumne que pugui esdevenir una base sòlida per un procés de construcció d'aprenentatges. L'objectiu de la fase és aplicar una o diverses tècniques que afavoreixin a l'alumne l'experimentació en primera persona d'una situació, emoció...

Aquesta fase pretén partir d'una activitat per fer viure a la persona situacions i emocions determinades. L'ús d'un o diversos recursos serveix per guiar a l'alumnat cap a una situació d'alegria, satisfacció, ràbia, incertesa, frustració... El facilitador/a ha de dissenyar una activitat on emergeixin les conductes desitjades. La prioritat ha de ser permetre que l'alumne senti i experimenti a partir dels condicionants establerts en l'activitat. Es pretén anar més enllà de crear artificialment una experiència aïllada. L'objectiu és combinar el FER més el SENTIR per tal de dotar a la pràctica la vivència que permetrà la construcció de l'aprenentatge significatiu.

Cal tenir en compte que la metodologia VRT s'emmarca dins d'una acció educativa o formativa. Per tant cal tenir en compte dues consideracions prèvies.

Per una banda, cal tenir present els objectius pedagògics que s'han plantejat en el disseny de l'acció. En tota acció educativa cal seguir un procés en el disseny de la intervenció. Cal definir el QUÈ es vol treballar abans de concretar el COM. És a dir, cal donar resposta a 2 qüestions

cabdals per dotar de sentit pedagògic la nostra intervenció abans de pensar en el recurs a utilitzar: Quines són les necessitats del grup? i Quins objectius es pretenen assolir?

Per altra banda cal determinar els recursos adequats. Un cop estiguin detectades i definides les necessitats i els objectius cal pensar en COM ho durem a terme. És moment de dissenyar l'activitat: quina és la millora manera per treballar allò que ens hem proposat?

Des de l'àmbit de l'educació escolar s'han realitzat nombroses propostes d'educació en valors (Camí i Latorre, 1995; Martín et al., 2003; Puig, 1995). En l'àrea d'acció tutorial o des de propostes més transversals la pedagogia ha tingut present el desenvolupament de la dimensió moral. Les metodologies que es proposen per educar en valors són (Puig i Martín, 2000): dilemes morals, frases inacabades, role-playing, escriptura autobiogràfica, exercicis de cooperació, resolució de conflictes, exercicis de cohesió de grup, coneixement dels altres, exercicis de comunicació, exercicis de construcció conceptual, activitats de comprensió crítica i exercicis d'autoregulació. Tots aquests recursos metodològics són eines que disposen els educadors per tal de desenvolupar els diferents elements que componen la Intel·ligència Moral. Des d'altres mirades també s'argumenten l'ús d'altres recursos amb finalitats educatives. Les TIC, el teatre i el joc es configuren com armaris plens de recursos.

Els mitjans de comunicació i TIC adquireixen un paper important en el procés d'educació per a la ciutadania (Prats, 2010). Un vídeo. Una cançó. Un text. Una imatge. Són recursos que l'univers TIC ens pot facilitar i que permeten conduir a les persones cap a una situació concreta. La combinació d'aquests enriqueixen la intervenció i ajuden a captar i mantenir l'atenció de l'alumnat.

Per altra banda, la teatralització convida a l'alumne a endinsar-se en una situació determinada (Boal, 2004). Es poden aprofitar totes les seves modalitats teatrals, passant des de la simulació on els alumnes pensen que és una situació real fins al role-playing clàssic. La teatralització va acompanyada de l'expressió, i per tant de la vivència.

Com s'ha comentat en apartats anteriors, el joc és un element molt potent en la creació d'espais d'experiències (Moreno, 2005). Les diferents tipologies de jocs ens ofereixen un gran ventall de possibilitats per plantejar vivències. Jocs cooperatius, competitiu, d'enginy, de simulació... Tot es pot treballar a partir del joc.

Amb aquests recursos es pretén generar experiències que facilitin el desenvolupament dels aspectes plantejats a l'inici de l'acció educativa.

El procés de la primera fase contempla 3 moments a destacar: l'explicació, la realització i el tancament de l'activitat.

La fase vivencial s'inicia explicant i desenvolupant l'activitat. En funció del plantejament de l'acció formativa, deductiu o inductiu, l'activitat es desenvolupa abans o després de l'exposició per part del formador sobre el que es va a treballar. Per l'essència de la metodologia VRT s'aconsella afavorir el raonament inductiu, per tant, després d'una breu introducció, ja es pot iniciar l'activitat.

L'explicació de l'activitat ha de ser clara i concisa. Cal invertir el temps adequat per deixar ben clar quin serà el procés a seguir, tot i que en funció del recurs l'ambigüitat de l'explicació és un requisit per fer viure allò que es pretén. El formador/a ha de combinar diferents elements per tal de precisar les directrius de l'activitat. És important deixar ben clar QUÈ i COM es farà a continuació. Els elements a tenir compte en l'explicació fan referència aspectes formals i de contingut de la dinàmica. En són un exemple la ubicació del formador i l'alumnat, el clima d'atenció per part del grup, les estratègies motivacionals i els aspectes comunicatius.

En el moment de la realització és important respectar el desenvolupament de la dinàmica tal i com ho considerin els participants. Així doncs cal que l'educador opti per un estil "*laisser faire*" durant el transcurs de l'activitat. El formador/a ha d'acompanyar el procés deixant el focus d'atenció al grup. La vivència d'allò que s'ha proposat ha de ser autèntica i particular, per tant cal respectar l'opció personal de cada persona per viure i actuar en funció de les seves decisions.

Durant tota la realització el formador/a ha de mantenir una observació constant, fixant-se especialment en els aspectes i conductes relacionats amb els objectius plantejats. La informació recollida en la observació configura una part essencial per poder desenvolupar òptimament la fase reflexiva.

Per acabar, en el tancament de l'activitat és important per seguir la seqüència del procés de la metodologia. L'alumnat ha de saber quan finalitza l'activitat. El formador/a ha d'optar per alguna estratègia que generi la clausura de la dinàmica. Algunes de les opcions són: assoliment de l'objectiu de l'activitat; finalització del temps assignat o decisió del grup per consensuar el moment final.

El paper del formador/a durant tota la fase Vivencial conjuga 2 rols complementaris: facilitador i observador. Facilitador, ja que afavoreix al grup i a la persona a entendre els objectius comuns i contribueix a la creació d'eines per assolir-los. Observador, ja que en el transcurs de

tota la fase cal recollir dades que permetin la posterior fase reflexiva. Les dades a tenir en compte estan condicionades als objectius plantejats. Aquestes poden fer referència a conductes, emocions expressades, reaccions, moviments... que realitzen els alumnes durant l'activitat.

Cal remarcar la importància en la primera fase del sentit educatiu de la intervenció. Cal tenir en compte QUÈ es vol aconseguir per utilitzar un COM adequat. Els objectius educatius ajudaran a concretar qüestions o dilemes de plantejament pedagògic referits a quin recurs utilitzar, com introduir-ho i quin grau de direcció tindrà el facilitador durant l'activitat.

Reflexionar

La segona fase de la metodologia parteix de la vivència experimentada per extreure conclusions. Es pretén crear un pont entre SENTIR i PENSAR. L'objectiu de la fase és crear un espai d'intercanvi que afavoreixi l'anàlisi del què ha passat i què he sentit durant el desenvolupament de l'activitat.

Un cop hagi finalitzada l'activitat, és important dedicar un moment per reflexionar sobre allò viscut. Tot pot començar amb un "*com us heu sentit quan...?*". La pregunta i l'autopregunta són eines que el dinamitzador/a ha d'utilitzar per conduir aquest espai reflexiu. A més a més cal aprofitar les dades observades pel formador durant la vivència per tal d'analitzar conductes i comportaments. És recomanable evitar els judicis de valor ("ha estat bé" o "malament"). L'objectiu no és donar respostes correctes. Cal generar preguntes que afavoreixin el qüestionament i/o l'autoqüestionament del propi alumne.

La fase de Reflexió és posterior a la Vivència. Cal vetllar per la transició entre les dues fases per tal de generar uns condicionants que ajudin a l'alumne a entrar en aquest espai d'anàlisi.

El formador ha de saber gestionar diferents elements per tal de realitzar una bona transició entre la Vivència i la Reflexió. Per assolir-ho es poden combinar aspectes com: to de la veu; espai de temps per tornar a la calma; música de fons; il·luminació o ubicació del formador/a i de l'alumnat.

L'èxit d'aquesta fase es fonamenta en una bona gestió de l'espai reflexiu. Preguntar, crear debat, intercanviar idees i dinamitzar el torn de paraules són aspectes que el facilitador ha de tenir present. Sovint plantejar una bona pregunta és més significatiu que donar directament la resposta. El desenvolupament d'habilitats personals i socials és un requisit bàsic per la dinamització de la fase reflexiva. Les reflexions de l'alumnat i les aportacions de les dades

observades des de la percepció del dinamitzador configuraran un marc enriquidor i potencialment molt significatiu en la construcció de valors i en el desenvolupament de competències emocionals.

La durada i el to d'aquest moment ha de ser variable i s'ha d'adequar a les necessitats de l'acció formativa.

El paper del formador/a en la fase Reflexiva conjuga 2 rols complementaris: facilitador i observador. Facilitador perquè afavoreix la construcció de l'aprenentatge gràcies a un espai que permeti l'avaluació, anàlisi, reconeixement i reconstrucció de la vivència passada (Schon, 1987). Observador, ja que en el transcurs de tota la fase cal recollir dades que permetin la posterior fase de transferència i el coneixement i avaluació de l'alumnat. Les dades a tenir en compte estan condicionades als objectius plantejats. Aquestes poden fer referència a conductes, emocions expressades, reaccions, moviments... que realitzen els alumnes durant l'activitat.

Cal remarcar la importància de combinar reflexions dels participants amb la percepció del formador. L'actor principal de la reflexió ha de ser del grup. Per afavorir-ho el formador/a ha d'anar introduint comentaris sobre el què ha passat. La formulació de preguntes obertes és una eina molt útil per aconseguir aquest propòsit.

Transferir

L'última fase de la metodologia pretén que l'aprenentatge traspassi els límits de l'aula i es pugui aplicar a diferents contextos del quotidià. L'objectiu de la fase és traslladar la reflexió a l'esfera quotidiana i diària. Un pas més en la fase reflexiva és qüestionar si en la vida diària s'actua de la mateixa manera que s'ha actuat durant l'activitat i si es considera adequat. Durant la vivència ens mostrem tal i com som. Ens ha agradat? Actuem així en el dia a dia? Podem millorar? És enriquidor dissenyar un espai que faciliti l'ofertament de pautes per ajudar a canviar, modificar o mantenir certes conductes.

La transferència suposa augmentar el nivell d'elaboració per sortir dels límits de l'activitat. En funció del marc formatiu es dirigirà la transferència cap un àmbit o un altre (personal, familiar, laboral...). Aquest moment ha de permetre a l'alumne crear un espai de diagnòstic per analitzar el seu grau de competència en aquells aspectes als que s'està fent referència.

El formador ha de saber gestionar diferents elements per tal de realitzar una bona transició entre la Reflexió i la Transferència. És important valorar en quin moment cal traspasar els

límits de l'activitat per traslladar la reflexió cap al quotidià. En funció del procés, reflexions, participació, necessitats i objectius es decidirà la durada i el to d'aquest moment.

El paper del formador/a en aquesta fase conjuga 2 rols complementaris: facilitador i observador. Facilitador perquè afavoreixi la construcció de l'aprenentatge gràcies a un espai que permeti l'avaluació, anàlisi, reconeixement i reconstrucció de la vivència passada (Schon, 1987). Cal facilitar la reflexió de l'esfera quotidiana. Observador, ja que en el transcurs de tota la fase cal recollir dades que permetin un millor coneixement de l'alumne i del seu procés d'aprenentatge.

El triangle que es forma entre Educador/a – Grup – Participant permet un intercanvi constant d'opinions, punts de vista, formes d'entendre les coses. Partir de l'experiència compartida durant l'activitat i aprofitar aquest diàleg que es genera espontàniament i/o de forma dirigida, permet reflexionar i desenvolupar el procés de construcció de valors.

Anàlisi de l'impacte de la metodologia

Amb l'interès de contrastar la repercussió de la metodologia VRT s'ha efectuat una investigació-acció per analitzar-ne l'impacte en dos entorns educatius diferents (Porrini, 2013). En la recerca s'ha realitzat un treball de camp en dues accions formatives realitzades en contextos diferents: adolescència i formació d'adults. Les dades recollides s'han extret de la realització de 3 sessions de Tutoria en una classe de 2n d'ESO (21 alumnes) i de 3 sessions del bloc de Psicologia d'un curs de monitors/es de lleure (35 alumnes), totes desenvolupades amb la metodologia VRT com a comú denominador de les intervencions.

En les dues experiències s'ha comprovat un índex elevat en motivació, satisfacció i adquisició d'aprenentatges en els dos contextos. De les conclusions presentades en el treball cal destacar les dades referides a l'impacte de la metodologia i a la valoració dels participants en les accions.

En referència a l'impacte de la formació, en les dues accions s'ha determinat una influència significativa en l'adquisició d'aprenentatges. Més del 90% d'alumnes consideren, després de diversos dies de realitzar les sessions formatives, que han desenvolupat algun aprenentatge. En el reconeixement dels aspectes desenvolupats existeixen certes diferències a destacar. En l'acció formativa del IES l'alumnat assenyalava els coneixements com els aspectes més desenvolupats en les sessions, tot i que existeixen també gran nombre de respostes referides a altres àmbits, com és el cas de la gestió de les emocions o les habilitats socials.

Per altra banda, en el cas del curs de monitors/es també destaca l'aprenentatge de continguts, amb major diferència respecte altres dimensions (emocional i social). Aquest fet pot quedar explicat amb la contextualització de l'acció formativa (objectius del curs, expectatives...). No obstant, cal subratllar que totes les categories establertes en l'estudi tenen un percentatge significatiu de respostes d'alumnes que consideren que han adquirit algun aprenentatge relacionat en les diferents dimensions de la persona. Aquest fet permet contrastar la potencialitat de la metodologia VRT en referència al desenvolupament global i integral de la persona.

Respecte la valoració de la metodologia per part de l'alumnat s'estableix certa correlació dels resultats obtinguts en les dues experiències. Un 60% de l'alumnat d'ESO qualifica de Notable o Excel·lent la metodologia emprada en les sessions d'Educació Emocional mentre que el 100% d'alumnes participants en el curs de monitors realitza una valoració positiva. D'aquestes dades es pot afirmar les plasticitat de la metodologia VRT per adaptar-se a diferents perfils i necessitats dels alumnes.

Tot i els condicionaments que ofereix una investigació qualitativa, les dades presentades permeten dotar de major consistència i rigor la proposta presentada. La fonamentació a partir de referents acadèmics incorpora la realització d'un treball d'investigació educatiu.

VRT, una proposta per continuar desenvolupant

L'aportació de la metodologia VRT a la comunitat educativa es formalitza en la sistematització d'una pràctica educativa i formativa particular, transferible a diferents contextos educatius. Es proposa una alternativa més de COM desenvolupar una acció formativa. Com tota proposta, el procés de revisió, millora i ampliació és i ha de ser continu. Aquest treball sorgeix de la necessitat d'estructurar un estil intuïtiu i esdevé un punt de partida per continuar desenvolupant la proposta, i sobretot, per pensar i repensar en la millora de processos educatius. La metodologia VRT es configura com una proposta per continuar desenvolupant.

Bibliografia

- Bisquerra, R. i Pérez, N. (2007) "Las competencias emocionales". *Revista de la Facultad de Educación, UNED, 10*, p.61-82.
- Boal, A. (2004). *El arco iris del deseo. Del teatro experimental a la terapia*. Barcelona: Alba Editorial.
- de Borja Solé, M., Martín Martínez, M. (2007). *La intervención educativa a partir del juego: participación y resolución de conflictos*. Barcelona: Publicacions i Edicions, Universitat de Barcelona.
- Coordinació Catalana de Colònies, Casals i Clubs d'Esplais (CCCCCE) (2003). *Per educar en l'esplai. L'animació de lleure infantil i juvenil*. Barcelona: Claret.
- Gardner, H. (1999) *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Goleman, D. (1996) *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Moreno, I. (2005). *El juego y los juegos*. Buenos Aires: Lumen Humanitas.
- Porrini, C. (2013). Metodologia VRT: Anàlisi de l'impacte de la metodologia VRT a partir del treball de camp en 2 contextos educatius diferents. Barcelona, Universitat de Barcelona (treball de fi de màster; directora: Xus Martin).
- Prats, E. (2010). *Capítulo 10. Ciudadanía y medios de comunicación*. En Puig, J.M. (coord.). *Entre todos. Compartir la educación para la ciudadanía*. Barcelona: Horsori.
- Puig Rovira, J.Ma (1995). *La educación moral en la enseñanza obligatoria*. Barcelona: Horsori.
- Puig Rovira, J.Ma i Martin Garcia, X. (2000). *L'educació moral a l'escola. Teoria i pràctica*. Barcelona: Edebé.
- Ripoll, O. (2010). *Jugar és comunicar-se. [conferència impartida a Barcelona el 23 d'abril de 2010 organitzada per DIXIT]*.
- Schön, D.A. (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona: Paidós.

Annex: Quadres resum fases VRT

VIVENCIAR	
Objectiu de la fase	Aplicar una o diverses tècniques que afavoreixin a l'alumne l'experimentació en primera persona d'una situació, emoció...
Consideracions prèvies	Cal tenir en compte que la metodologia VRT s'emmarca dins d'una acció educativa o formativa. Per tant cal: <ul style="list-style-type: none"> - Tenir present els objectius pedagògics que s'han plantejat en el disseny de l'acció. - Dissenyar els recursos adequat en funció dels objectius
Procés	<ul style="list-style-type: none"> - Explicació de l'activitat a l'alumnat - Realització de l'activitat - Tancament de l'activitat
Paper de l'educador/a	Facilitador Observador
Observacions	Cal remarcar la importància en la primera fase del plantejament pedagògic. Cal tenir en compte QUÈ es vol aconseguir per utilitzar un COM adequat.

REFLEXIONAR	
Objectiu de la fase	Crear un espai d'intercanvi que afavoreixi l'anàlisi del què ha passat i què he sentit durant el desenvolupament de l'activitat.
Consideracions prèvies	La fase de Reflexió és posterior a la Vivència. És essencial generar un clima adequat per aquesta fase. Cal vetllar per una bona transició entre V i R.
Procés	<ul style="list-style-type: none"> - Creació d'un clima adequat - Anàlisi de la situació viscuda
Paper de l'educador/a	Facilitador Observador
Observacions	Cal remarcar la importància de combinar reflexions dels participants amb la percepció del formador.

TRANSFERIR

Objectiu de la fase	Traslladar la reflexió a l'esfera quotidiana i diària.
Consideracions prèvies	La transferència suposa augmentar el nivell d'elaboració per sortir dels límits de l'activitat.
Procés	Reconducció de la reflexió cap a l'esfera quotidiana i diària
Paper de l'educador/a	Facilitador Observador
Observacions	És important que el facilitador tingui clar des de la planificació de l'acció educativa quins àmbits i aspectes cal analitzar.