

Com educar les emocions?

La intel·ligència emocional
en la infància i l'adolescència.



© Copyright: Hospital Sant Joan de Déu
Hospital Sant Joan de Déu
Direcció d'Innovació, Recerca i Gestió del Coneixement
Passeig Sant Joan de Déu, 2
08950 Esplugues de Llobregat
www.hsjdbcn.org

Les opinions expresades en aquest document són les de l'autor i no reflecteixen, necessàriament, les de l'Hospital Sant Joan de Déu.

Per citar aquest document:

Bisquerra, Rafael (Coord.); Punset, Eduard; Mora, Francisco; García Navarro, Esther; López-Cassà, Èlia; Pérez-González, Juan Carlos; Lantieri, Linda; Nambiar, Madhavi; Aguilera, Pilar; Segovia, Nieves; Planells, Octavi. (2012). Com educar les emocions? La intel·ligència emocional en la infància i l'adolescència. Esplugues de Llobregat (Barcelona): Hospital Sant Joan de Déu.

Disponible a la web: www.faroshsjd.net

128 pàgs, 21 cm x 27,9 cm

CDU: 314.4-053.2; 614.1

D. L.: B -9728-2011

Impressió: Gráficas Campás, S.A.

L'Observatori FAROS Sant Joan de Déu (www.faroshsjd.net) és la plataforma de **promoció de la salut i el benestar infantil** de l'**Hospital Sant Joan de Déu** (HSJD) de Barcelona.

Ens dirigim principalment a mares i pares que tenen interès en rebre informació de qualitat respecte la salut i benestar dels seus fills. Tanmateix, FAROS es dirigeix a altres cuidadors i professionals, especialment en el camp de la salut i l'educació.

La nostra missió és donar informació i **oferir tot el nostre coneixement per fomentar valors i hàbits saludables**. Sempre comptem amb la col·laboració i revisió dels professionals de l'hospital i, **per tant, garantim la màxima qualitat** dels continguts que publiquem.

També ens trobaràs a les xarxes socials:



<http://www.facebook.com/ObservatorioFAROS>



@HSJD_FAROS

Edició: Faros Sant Joan de Déu

A FAROS trobaràs **més de 1.000 consells de salut** classificats en cinc grups diferents d'edat i temàtiques variades, des de l'alimentació fins a informació sobre malalties o sobre el comportament i l'aprenentatge.

A més, FAROS posa al teu abast una secció amb interessants recursos que et serviran per **transmetre hàbits saludables als teus fills de manera amena i divertida.**

Tots els documents produïts per l'Observatori FAROS estan disponibles i de lliure accés a www.faroshsjd.net.

Direcció:

Jaume Pérez-Payarols

Adjunt tècnic:

Arian Tarbal

Comitè Assessor:

Carmen Cabezas
Jaume Campistol
Manuel del Castillo
Rubén Díaz
Santiago García-Tornel
Xavier Krauel
Josep Maria Lailla
Vicente Molina
Maria Dolors Navarro
Milagros Pérez Oliva
Esther Planas
Antoni Plasencia
Eduard Portella
Meritxell Ruiz
Jorge Wagensberg

Com educar les emocions?

La intel·ligència emocional en la infància i l'adolescència.

Coordinador:

- **Rafael Bisquerra.** Catedràtic d'Orientació Psicopedagògica de la Universitat de Barcelona (UB), director del Màster en Educació Emocional i Benestar i del Màster en Intel·ligència Emocional en les Organitzacions de la UB i patró de la Fundació Eduardo Punset.

Autors:

- **Eduard Punset.** Divulgador científic, autor de llibres de divulgació científica, economista, advocat i director del programa *Redes*.
- **Francisco Mora.** Doctor en Medicina i en Neurociència. Catedràtic de Fisiologia Humana a la Universidad Complutense de Madrid (UCM) i catedràtic adscrit del Departament de Fisiologia Molecular i Biofísica de la University of Iowa.
- **Esther García Navarro.** Coordinadora i docent del Màster en Educació Emocional i Benestar i del Màster en Intel·ligència Emocional en les Organitzacions de la Universitat de Barcelona (UB).
- **Èlia López Cassà.** Mestra, psicopedagoga i doctora en ciències de la educació i membre del Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica (GROP) de la Universitat de Barcelona (UB).

- **Juan Carlos Pérez-González.** Doctor Europeu en Educació per la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) i professor permanent de l'Àrea de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació de la UNED.
- **Linda Lantieri.** Experta en educació social i emocional, i cofundadora de la Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL), del Resolving Conflict Creatively Program (RCCP) i directora de The Inner Resilience Programme (IRP).
- **Madhavi Nambiar.** Cofundadora i subdirectora de The Inner Resilience Programme (IRP).
- **Pilar Aguilera.** Doctoranda en el Departament Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació de la Universitat de Barcelona (UB) i Visiting Scholar al Institute of Education de la University of London.
- **Nieves Segovia.** Presidenta de la Institució Educativa SEK i vicepresidenta i secretaria general del Patronat de la Universidad Camilo José Cela (UCJC).
- **Octavi Planells.** Llicenciat en biologia per la Universitat de Barcelona (UB), Màster en Comunicació Científica, Mèdica i Ambiental per la Universitat Pompeu Fabra (IDEC-UPF) i redactor de Grupo Punset Producciones.

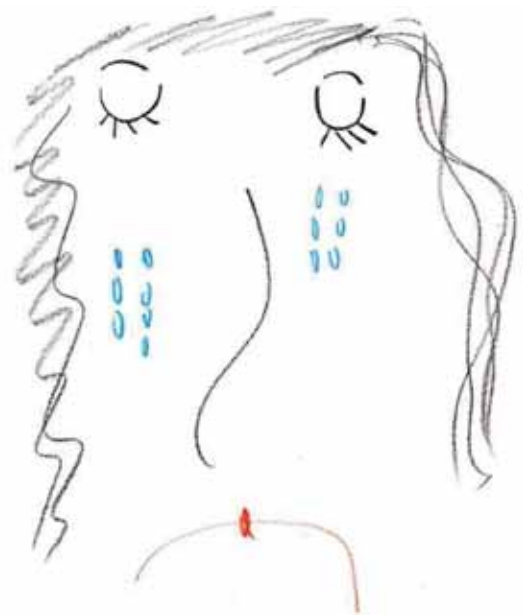
Amb el patrocini de:



Amb la col·laboració de:



Dediquem aquest informe i donem el nostre més càlid
agraïment als **nens i nenes de l'Escola de l'Hospital
Sant Joan de Déu**, que amb els seus dibuixos han
aconseguit convertir aquest document en una petita
gran obra d'art.



Índex

Pròleg	5
Introducció	8
1. Què són les emocions?	14
2. De la intel·ligència emocional a l'educació emocional	24
3. Educar amb intel·ligència emocional a la família	36
4. Intel·ligència emocional a l'aula	45
5. Revisió de l'aprenentatge social i emocional en el món	56
6. L'experiència de l'educació emocional en les aules de Nova York	70
7. L'educació emocional en el Regne Unit	83
8. Orígens i desenvolupament de l'educació emocional a Espanya	99
9. Programa d'aprenentatge social i emocional en els centres SEK	109
10. Les claus de la intel·ligència emocional	116
11. Referències bibliogràfiques per a la pràctica	119
Autors	123

Pròleg

Eduard Punset

Si em preguntessin sobre la revolució que se'ns ve a sobre i que ens desconcertarà a tots, respondria, sense vacil·lar, la irrupció de l'aprenentatge social i emocional en les nostres vides quotidianes.

Ara més que mai ens estem adonant de la necessitat d'acabar d'una vegada per totes amb el menyspreu sistemàtic cap a les nostres emocions bàsiques i universals. Antuvi, s'aparcaven les emocions –o pitjor encara, es destruïen– en el cas que afloressin. Sigui com sigui, en cap cas la gent s'endinsava en el seu coneixement i ni molt menys es plantejava la idea de gestionar els nostres sentiments més bàsics. Cal tenir en compte que l'únic coneixement amb què venim al món, el poc que portem incorporat «de fàbrica», és un inventari de respostes inconscients a afectes, passions i oblits dels qui ens envolten.

Que són innats és quelcom que en realitat contemplem des de fa ja una mica més d'un segle. D'entre la seva gran obra, Charles Darwin va ser l'autor d'un tractat fascinant que potser va passar una mica desapercebut a l'ombra del seu cèlebre *L'Origen de les Espècies*. Parlo de *L'Expressió de les Emocions en els Animals i en l'Home*, un llibre, la tesi del qual defensa aquesta naturalesa innata de les emocions. En les seves pàgines, el naturalista analitza com mitjançant la nostra expressió facial i la nostra gesticulació comuniquem allò que ens passa per dins als demés. En general, expressar les nostres emocions ho fem de manera instintiva: ningú ens ha ensenyat a somriure.

Abans de poder explicar amb paraules i de manera conscient què sentim, des del bressol ja donem a conèixer les emocions bàsiques i universals que ens embarguen. I fins ara, no hem sabut fer res més que matxucar aquests sentiments amb els quals vam arribar al món.

Afortunadament, estem descobrint per fi la prioritat que hauríem d'atorgar a l'aprenentatge emocional. Una cosa que està constatant la ciència és la importància de la gestió d'aquestes emocions bàsiques i de la seva prioritat davant dels continguts acadèmics dels més petits, com la capacitat de càlcul, la cal·ligrafia, la gramàtica... Fins i tot l'adquisició de valors queda en un segon pla. Aquí, en aprendre a gestionar les pròpies emocions -que no reprimir-les, com hem fet durant segles- resideix la clau de l'èxit dels futurs adults.

És requisit indispensable per a aprendre a gestionar les emocions el saber comptar amb la resta del ramat. La intel·ligència, sigui emocional o de qualsevol altre tipus, o és social o no és intel·ligent. Fins a tal punt és això cert que el reconeixement social d'allò que un diu i fa és un bon indicador de la salut del individu. L'últim mico en l'escala social no té bona salut, mentre que la dels deu primers acostuma a ser excel·lent. La relació amb els altres és essencial perquè l'individu sobrevisqui i per això, forjar-se una intel·ligència emocional passa per adquirir habilitats socials. No n'hi ha prou amb mirar-nos al melic, també hem de ser capaços d'entendre què commou, pertorba o alegra a qui tenim al costat.

**«La intel·ligència, sigui emocional o de qualsevol
altre tipus, o és social o no és intel·ligent.»**

No hi ha dubte que hem de teixir xarxes socials. Una persona que parla dos idiomes en comptes d'un està més ben preparada per afrontar dificultats. Qui intercanvia coneixements, sentiments, xafarderies o gens amb altres persones sortirà guanyant per força i a sobre, la revolució tecnològica ens ofereix una oportunitat d'or. Estem més connectats que mai (o tenim la capacitat d'estar-ho), som més socials que mai (o almenys podem ser-ho) i això és una cosa que no es pot desaprofitar. A les nostres mans tenim eines amb les quals millorar el nostre aprenentatge social i emocional: conèixer la importància de la por, controlar la ira i sentir empatia amb el nostre entorn.

Adquirir totes aquestes habilitats és una cosa que s'ha de fer com més aviat millor i per això cal que la gestió emocional s'introdueixi en l'educació des de la més tendra infantesa. Avui sabem, gràcies a la ciència, que entre els quatre i els deu anys cal activar els afectes en els nens perquè tinguin la curiositat intel·lectual necessària. Però per sorprenent que sembli, aquesta tasca remunta fins i tot als mesos previs al naixement dels nostres fills. Fins fa poc, ningú tenia en compte l'impacte que podrien tenir els nivells d'estrès de la mare en la criatura dins del seu ventre. Un dels descobriments socials de major transcendència d'aquests dos últims segles és, sens dubte, l'impacte en la seva vida d'adult del que va experimentar el nadó des de la seva gestació.

Per si no semblen suficients, hi ha més motius que confereixen urgència a favor de l'aprenentatge social i emocional. Una raó de pes és el fet que un de cada tres nens en educació primària no aconsegueix adaptar-se, al mateix temps que no té un altre entorn social al qual acudir que no sigui l'escola. Posteriorment, el jove que no acaba d'encaixar en l'entramat social i amb una autoestima per terra, torna fàcilment als ritus arcaics de l'espècie com la violència, la baralla o les drogues.

La manera ideal de reduir els futurs nivells de violència, d'augmentar els d'altruisme, de prevenir els trontolls de la salut i, amb això, de disminuir la pressió que està col·lapsant els sistemes socio-sanitaris i l'asfíxia a tot tipus de prestacions, passa per la posada en pràctica precoç de l'aprenentatge social i emocional.

La generalització legítima de les prestacions socials ha provocat el col·lapse freqüent dels sistemes de prestacions sanitàries, educatives, d'entreteniment o seguretat ciutadana. Per resoldre aquesta contradicció hem de reinventar les polítiques de prevenció i la manera ideal de fer-ho és introduint la gestió emocional. Una cosa que s'ha d'abordar de manera transversal des de les aules i, tan o més important, des de les nostres llars. Ara més que mai, l'educació ha d'apuntar al cor i estic convençut que aquest informe contribuirà significativament a aquest objectiu.



Introducció

Rafael Bisquerra

L'educació en el segle XX s'ha centrat en el desenvolupament cognoscitiu, on l'adquisició de coneixements ha ocupat la major part del currículum acadèmic. És cert que sempre hi ha hagut algun professor o professora, o algun centre educatiu, que per pròpia iniciativa s'han preocupat d'altres aspectes com les emocions en la seva pràctica educativa. Però això es pot considerar com l'excepció que confirma la regla. No és fins a finals del segle XX quan s'inicia un canvi.

Un primer pas és la publicació de l'article *Emotional Intelligence* el 1990 per part de Peter Salovey i John Mayer, que hauria passat desapercbut si no fora que cinc anys més tard, el psicòleg i autor nord-americà Daniel Goleman va publicar un llibre amb el mateix títol, basant-se en l'article anterior. Aquest llibre va ser un *best seller* mundial i a partir d'aquell moment s'inicià un canvi de tendència en el sentit de donar més importància a les emocions.

Què és la intel·ligència emocional? A grans trets podríem dir que és l'habilitat per prendre consciència de les pròpies emocions i de les altres persones i la capacitat per regular-les. La consciència emocional és el requisit per poder passar a la regulació. L'autoregulació emocional consisteix en un difícil equilibri entre la impulsivitat i la repressió. Ambdós extrems poden ser igualment perjudicials. També existeix la regulació de les emocions dels altres, en el sentit de que el comportament de cada persona influeix en les emocions dels altres i per tant en el seu comportament. Consciència i regulació emocionals s'han de considerar competències bàsiques per a la vida, ja que la persona que les ha adquirit està en millors condicions per fer front als reptes que planteja la vida. En últim terme, són elements essencials en la construcció del benestar personal i social.

Els canvis educatius i socials acostumen a ser lents. Encara que ja fa més de vint anys que s'està investigant sobre intel·ligència emocional i que hi ha molta gent que en parla, no es pot dir que la pràctica educativa s'hagi vist afectada significativament per aquesta proposta.

A finals dels anys noranta s'inicien a casa nostra les primeres publicacions sobre el tema. Quan es parla de l'aplicació de la intel·ligència emocional en l'educació, sovint es parla d'educació emocional, que és un concepte més ample que la intel·ligència emocional, ja que recull altres aportacions com la neurociència, les investigacions sobre el benestar subjectiu, el concepte de fluir, etc. De tot això se'n deriva un model de competències

emocionals que han de ser desenvolupades a través de l'educació. En la primera dècada del 2000 s'observa una progressiva sensibilització social per aquests temes. Va creixent el nombre de publicacions, investigacions, experiències educatives, cursos, conferències, jornades, etc., la qual cosa és el reflex d'una implantació incipient de l'educació emocional dins el context educatiu.

L'evidència empírica ha posat de manifest els efectes positius de la intel·ligència emocional en molts aspectes de la vida, com per exemple una disminució d'ansietat, estrès, indisciplina, comportaments de risc, conflictes, etc., juntament amb un augment de la tolerància a la frustració, resiliència i, en últim terme, del benestar emocional. Fer conscient el benestar i la felicitat és un dels objectius de l'educació emocional.

«A grans trets, la intel·ligència emocional és l'habilitat per prendre consciència de les emocions pròpies i alienes, i la capacitat per regular-les.»

La intel·ligència emocional té aplicacions en la «prevenció inespecífica». Una persona amb competències emocionals està més preparada per no implicar-se en el consum de drogues, comportaments de risc (conducció temerària, violència, delinqüència, etc.). Hi ha evidències de la importància i la necessitat d'adquirir competències emocionals per part de la infància i l'adolescència de cara al desenvolupament personal i professional. Una conclusió és clara: en educació emocional cal començar com més aviat millor. Fins i tot durant l'embaràs ja és molt important l'estat emocional de la futura mare per les repercussions que això té en el fetus.



La relació entre emoció i salut és cada cop més evident. Les investigacions han demostrat com les emocions negatives contribueixen a disminuir les defenses del sistema immunitari i per tant predisposen a contreure malalties. En canvi, les emocions positives contribueixen a augmentar les nostres defenses i en conseqüència, poden funcionar com a prevenció. S'han identificat més de quaranta malalties que poden ser considerades de caràcter psicosomàtic, on les emocions poden jugar un paper important, entre elles l'asma, les úlceres gàstriques, els tics, les contractures, la hipertensió crònica, els trastorns cardiovasculars, etc.

L'Hospital Sant Joan de Déu és un dels primers d'Espanya en disposar d'una àrea dedicada a la prevenció i promoció de la salut infantil. Per aquesta raó, i tenint present el que s'ha exposat en els paràgrafs anteriors, no és gens estrany que aquest hospital, a través del seu canal de prevenció i promoció de la salut infantil i juvenil, l'Observatori FAROS, hagin decidit fer un informe sobre la intel·ligència emocional en aquestes franges d'edat. Hi ha diversos arguments que expliquen i justifiquen aquesta decisió:

- En primer lloc, perquè l'hospital és conscient de la importància de la intel·ligència emocional en la infància i adolescència, considerant que forma part de la salut mental i el benestar, i per tant és un tema d'interès per l'hospital.
- Segon, perquè vol transmetre la visió i convicció de la importància d'actuar en la infància per garantir una etapa adulta amb salut.
- Tercer, perquè vol sumar-se a difondre la importància de la intel·ligència emocional en la societat en general i en particular en la infància i l'adolescència.
- Quart, perquè vol posar a l'abast de la societat unes eines sobre intel·ligència emocional que siguin útils per a les famílies, pels professionals de l'educació i pel personal sanitari, amb la intenció de facilitar la posada en pràctica de l'educació emocional en nens i joves.

Convé deixar clar que la intel·ligència emocional és important en totes les persones, independentment de l'edat, del sexe o de l'estat de salut. En tot cas, pot ser que les malalties facin més difícil regular les emocions, d'on es deriva una major importància de la intel·ligència emocional en aquestes situacions, tant per part del malalt com de les persones que l'acompanyen.

Malgrat que l'Hospital Sant Joan de Déu té com a destinatari prioritari dels seus serveis els nens malalts, aquest informe es dirigeix a la societat en general, i de forma especial a les famílies i al professorat. La intenció és doble. Per una banda que famílies i professorat contribueixin al desenvolupament de les competències emocionals de les noves generacions, amb la qual cosa es fa una prevenció que pot contribuir a millorar el seu estat de salut, i per altra, els qui inevitablement tinguin un problema de salut, que tinguin més recursos per fer-hi front amb més intel·ligència emocional, la qual cosa pot repercutir en un millor pronòstic.

En aquest informe es poden trobar una sèrie de capítols diversos que tenen com a objectiu presentar un marc general de la intel·ligència emocional i els fonaments per a la pràctica educativa, tan en la família com a l'escola.

En el primer capítol, el neurocientífic Francisco Mora ens parla d'emoció, biologia i salut per emmarcar el tema. Mora ens explica què són les emocions des d'un punt de vista neurofisiològic, concepte fonamental abans de passar a analitzar la intel·ligència emocional.

En el segon capítol, redactat pel qui subscriu aquesta introducció, descrivim la intel·ligència emocional i els principals models, des d'on passem a les competències emocionals i la forma de desenvolupar-les a través de l'educació emocional, tan en les famílies, com en centres educatius, organitzacions, mitjans de comunicació, i lògicament en hospitals.

Així mateix, fem menció especial als mitjans de comunicació i al seu rol com a difusors de coneixement entorn a la intel·ligència emocional. En els capítols posteriors, diferents experts d'aquest camp ens amplien els conceptes que introduïm en aquest apartat.

Esther García Navarro, que ha estudiat sobre intel·ligència emocional a la University of Yale, i és coordinadora del Màster en Educació Emocional i Benestar i del Màster en Intel·ligència Emocional a les Organitzacions de la Universitat de Barcelona, en el tercer capítol presenta propostes pràctiques per ajudar a pares i mares a desenvolupar la intel·ligència emocional en els seus fills. L'educació emocional ha de començar des del naixement, i per tant la família té una funció molt important en aquest sentit.

«L'educació emocional ha de començar des del naixement.»

Del bressol passem a l'escola. En el capítol quart, Èlia López Cassà, professora de la Universitat de Barcelona que va fer el doctorat sobre educació emocional, presenta propostes pràctiques pel professorat. L'educació emocional hauria d'estar present des de l'educació infantil, passant per primària i secundària, fins a la vida adulta. Encara queda molt per fer de cara a la implantació de programes d'educació emocional en tots els centres educatius. En aquest capítol hi ha un tast del que es pot fer.

En el cinquè capítol, Juan Carlos Pérez-González, professor de la Universidad Nacional de Educación a Distancia que va fer el doctorat sobre intel·ligència emocional, exposa un marc general sobre la intel·ligència emocional aplicada a l'educació en el món. L'autor posa, a més, especial èmfasi en investigacions concretes i en les avaluacions de programes d'educació emocional, d'on es deriven aplicacions per a la pràctica.

Linda Lantieri és una reconeguda especialista que ha portat a terme investigacions i experiències molt innovadores a Nova York sobre l'aprenentatge social i emocional (ASE). En el capítol sisè, Lantieri ens presenta alguns aspectes de la seva línia de treball, que obre

les portes a múltiples experiències possibles en els centres educatius. En anglès ja és una expressió habitual el *social and emotional learning* (SEL).

En el setè capítol, Pilar Aguilera, que és *Visiting Scholar* al Institute of Education de la University of London, i que està investigant sobre la dimensió emocional de la ciutadania i els drets humans, ens parla del *social and emotional aspects of learning* (SEAL), denominació que rep l'aprenentatge social i emocional al Regne Unit.

Aguilera ens fa una documentada exposició de com el SEAL es porta a terme als centres educatius, sempre amb la intenció de poder-ne extreure recursos per a la pràctica.

En el capítol vuitè, exposo una visió de síntesi de l'ASE d'alguns casos duts a terme a Espanya des de les experiències pioneres ara ja fa poc més d'una dècada.

En el novè capítol es fa especial referència a algunes experiències concretes amb la doble finalitat de donar-les a conèixer i de fer suggeriments útils pels lectors. Nieves Segovia, presidenta de la Institució Educativa SEK ens presenta amb una mica més de detall els aspectes més rellevants del programa posat en marxa en el sí de la institució.

«Aquest document pretén suscitar l'interès per la intel·ligència emocional i les ganes de formar-se i llegir sobre el tema.»

Finalment, el desè capítol recull, en forma de decàleg de bones pràctiques, una síntesi dels principals consells que s'han anat desenvolupant al llarg de tot l'informe.

Amb aquest treball es pretén suscitar l'interès pel tema, i per tant, les ganes de continuar formant-se i llegint sobre intel·ligència emocional. Per facilitar la formació continuada, complementem el document amb unes recomanacions bibliogràfiques classificades en diverses categories, a les últimes pàgines.

Vull fer constar que per mi és una gran satisfacció haver tingut l'oportunitat de coordinar aquest projecte en representació de la Fundació Eduardo Punset, junt amb Octavi Planells, de Grupo Punset Producciones, a qui agraeixo les gestions de contactes amb autors, correcció i supervisió dels textos.

Aquest treball està dirigit per l'Observatori FAROS de l'Hospital Sant Joan de Déu juntament amb el patrocini de l'Obra Social de la Fundació "la Caixa". Agraïm a en Jaume Pérez Payarols i a l'Arian Tarbal, representants d'aquestes institucions, la iniciativa i el suport que han donat per fer possible aquest projecte.

Esperem que tot plegat sigui un document útil per a les famílies, professorat i societat en general, de cara a contribuir al desenvolupament de la intel·ligència emocional. Si és així i es va posant en pràctica fins a les últimes conseqüències, haurem contribuït al benestar emocional, personal i social, que és una forma de fer salut.



1. Què són les emocions?

Francisco Mora

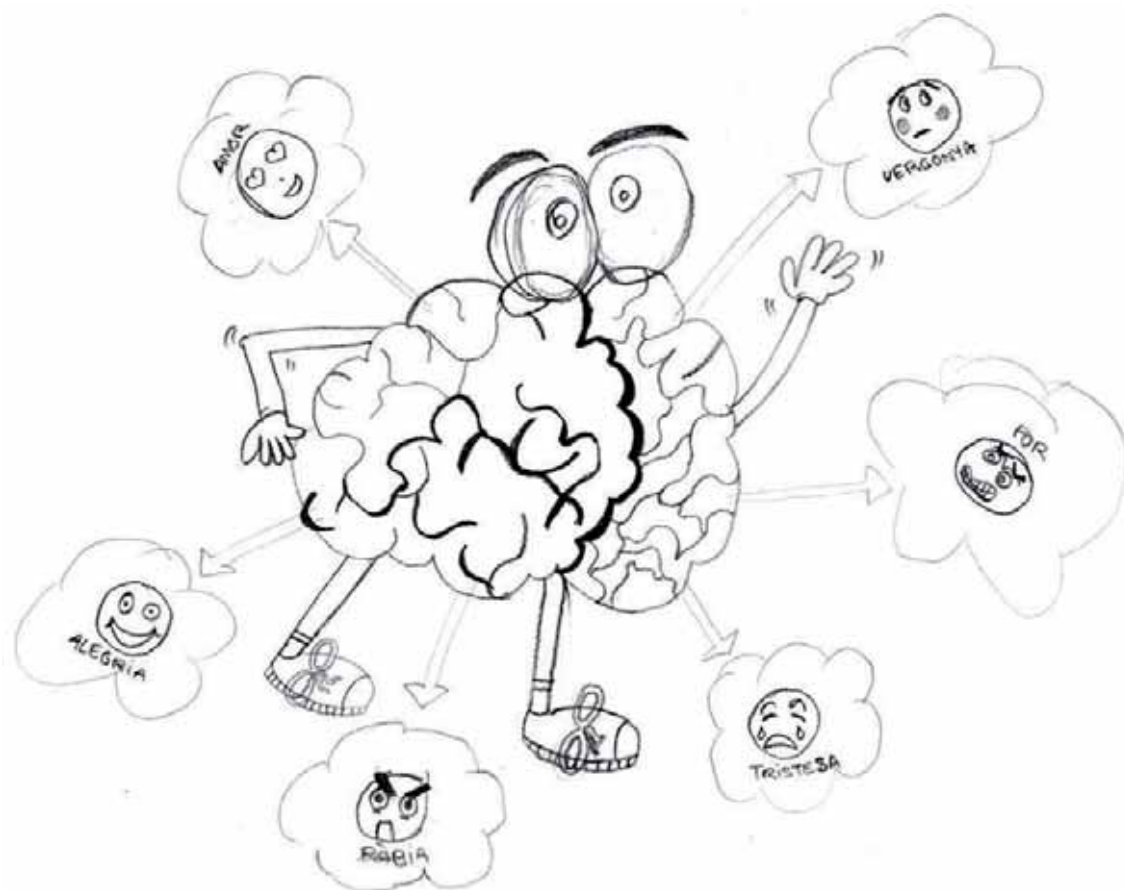
L'emoció és aquell motor que tots portem dins. Una energia codificada en certs circuits neuronals localitzats en zones profundes del nostre cervell (en el sistema límbic) que ens mou i ens empeny «a viure», a voler estar vius en interacció constant amb el món i amb nosaltres mateixos. Circuits que, mentre estem desperts, es troben sempre actius, en alerta, i ens ajuden a distingir estímuls importants per a la nostra supervivència.

Estímuls que poden ser de recompensa i plaer o de dolor i càstig. En el *Diccionario de neurociencia* de Mora i Sanguinetti (2004) es defineix l'emoció com «una reacció conductual i subjectiva produïda per una informació provinent del món extern o intern (memòria) de l'individu. S'acompanya de fenòmens neurovegetatius. El sistema límbic és part important del cervell relacionat amb l'elaboració de les conductes emocionals». Per ser aquest el capítol introductori de l'informe, penso que seria interessant aclarir i expandir el més possible els conceptes implícits en aquesta definició.

Aclarint definicions

D'una banda la reacció conductual, descrita en el citat diccionari, fa referència a les respostes de l'organisme davant aquelles situacions que són un perill (dolor) o bé són estímuls agradables. Davant d'un gos ensenyant les dents i disposat a mossegar-nos, tenim una clara reacció emocional (de perill, càstig, dolor) amb la qual ens disposem a defensar o fugir. Amb fam, i davant d'un bon plat de menjar, també tenim una reacció emocional (plaer) que aquesta vegada ens porta a apropar-nos al plat de menjar i eventualment menjar.

Aquestes reaccions davant el perill o davant qualsevol estímulo plaent obeeixen a mecanismes universals codificats en el cervell des de fa milions d'anys. L'emoció s'encén o bé davant d'un pur esdeveniment extern, com és el cas de l'atac espontani del gos que acabem d'esmentar, o bé per la conjunció d'un esdeveniment intern i un altre extern. Aquest últim cas obeeix al desequilibri que es produeix en el nostre organisme i la seva repercussió en el cervell davant la falta d'aliments (esdeveniment intern), o per privació d'activitat sexual, davant d'una situació de fred o calor excessius o davant d'una manca de son.



Posem l'exemple de manca d'aliments. En aquesta situació de fam, es produeix un estat de desequilibri intern, que en fisiologia coneixeríem com pèrdua o desequilibri de la «homeòstasi». I és en aquestes condicions que la visió d'un bon plat de menjar (esdeveniment extern) es tornaria atractiu i agradable, cosa que no passaria si existís un equilibri de nutrients en el nostre organisme (sacietat d'aliments).

Tots aquests són mecanismes codificats en els circuits neuronals de qualsevol espècie animal. En tots els organismes, la reacció emocional és un mecanisme posat en marxa de manera automàtica, ja que té per finalitat realitzar-se en el menor temps possible. I així, de fet, també passa en l'ésser humà. En altres paraules, l'emoció és una reacció inconscient, que prepara al nostre cos per atacar o córrer i fugir davant el perill o llençar-se davant d'una font de menjar tot i gairebé sense ser-ne conscients. I no podia ser d'altra manera. És clar que la natura ha trobat amb l'emoció un mecanisme savi, eficient, capaç de mantenir a tots els éssers vius uns enfront dels altres. Amb això, realment, la natura ha planificat definitivament la supervivència biològica.

Hem dit també que les emocions s'acompanyen de fenòmens vegetatius. Amb això, el que es vol dir és que en aquesta reacció emocional, i formant part d'ella, s'activa una part

específica del sistema nerviós que es coneix com a sistema nerviós autònom o vegetatiu. A més, segons es tracti d'una reacció de dolor o plaer, s'activa la subdivisió que es coneix com a sistema simpàtic o sistema parasimpàtic.

La funció d'aquests fenòmens vegetatius consisteix a produir, juntament amb la conducta, tot un seguit de canvis paral·lels en tots els òrgans i sistemes del nostre cos amb els que aquest s'adapta a la nova situació. L'activació del sistema nerviós simpàtic té lloc davant d'un perill (penseu en l'exemple anterior, l'atac d'un gos). Es tracta d'una resposta fisiològica en la qual s'alliberen moltes hormones, es produeix una contracció muscular potent, corrent o atacant, augmenta l'activitat del cor, i els vasos sanguinis afavoreixen, amb un augment del seu flux sanguini, el reg del cor i els músculs; augmenta també el volum de l'aire als pulmons i a l'hora té lloc tota una llarguíssima sèrie de respostes fisiològiques de tots els òrgans i sistemes del nostre organisme. En l'activació del sistema nerviós parasimpàtic en canvi, té lloc una resposta totalment oposada a la descrita anteriorment.

«La naturalesa ha trobat amb l'emoció un mecanisme savi, eficient, capaç de mantenir a tots els éssers vius uns enfront als altres.»

A més de tot això, les emocions, en l'ésser humà, es fan conscients (aquesta reacció subjectiva a la qual fèiem referència a propòsit de la definició del *Diccionario de neurociencia*). L'home, davant la resta de tots els éssers vius i gràcies a aquesta altra part del cervell que és la immensa escorça cerebral humana i que alberga els mecanismes que produeixen la consciència, «és conscient» de les seves reaccions emocionals a l'aflorar aquestes en la seva consciència. Aquesta sensació conscient d'una determinada reacció emocional són els sentiments. L'home, doncs, experimenta sentiments: en el cas de l'exemple anterior, en què tenia lloc un atac contra la nostra vida: sentim por, «sabem» que tenim por.

Els sentiments, almenys en aparença, tindrien poc a veure amb els mecanismes que mantenen la supervivència i per tant amb les emocions. Però no és així, ja que els sentiments, al reclutar mecanismes de la consciència i fer-nos per tant conscients del que succeeix, afegixen una major flexibilitat a la conducta humana davant les situacions abans descrites. L'extraordinari, a més, és que «aquest afegit sentimental» li ha suposat a l'home el descobriment d'un nou món.

És a dir, l'ha portat més enllà dels sentiments immediats de por, plaer o frustració i trobar els sentiments de benestar davant moltes i diferents situacions personals (la feina ben

feta) o les fetes per altres (l'aplaudiment a un fill per la seva carrera excel·lent). I, encara més lluny, a aquests sentiments, entre molts altres, que un experimenta i que no neixen dels estímuls immediats biològics, sociològics o dipositats a la memòria, com el sentiment que ens empeny cap a l'assoliment de la felicitat o la mateixa espiritualitat.

Els set pilars bàsics de les emocions

Les emocions, a més de les descripcions que acabo d'assenyalar, compleixen moltes i diverses funcions. Penso que podríem resumir-les en set apartats (Mora, 2008).

- **Primer.** Les emocions serveixen per defensar-nos d'estímuls nocius (enemics) o aproximar-nos a estímuls plaents o de recompensa (aigua, menjar, joc o activitat sexual) que mantinguin la supervivència. En aquest sentit, a més, les emocions són motivadores. És a dir, ens mouen o ens empenyen a aconseguir o evitar el que és beneficiós o perjudicial per a l'individu i l'espècie.
- **Segon.** Les emocions fan que les respostes de l'organisme (conducta) davant esdeveniments (enemics o aliment) siguin polivalents i flexibles. Són reaccions que ajuden a trobar, no una resposta fixa davant d'un determinat estímulo (com és un reflex), sinó que sota la reacció general d'alerta, l'individu tria la resposta, més adequada i útil entre un repertori possible. Això s'expandeix, enormement, amb l'aparició dels sentiments (la part conscient i subjectiva de les emocions). Les emocions i els sentiments d'aquesta manera, doten de més versatilitat a la conducta. I això, òbviament, és de més utilitat per a la supervivència de l'individu i de l'espècie.
- **Tercer.** Les emocions serveixen a les funcions del primer i segon punt «posant en alerta» a l'individu com un tot únic davant l'estímul específic. Tal reacció emocional inclou l'activació de múltiples sistemes cerebrals (sistema reticular, d'atenció, mecanismes sensorials, motors, processos mentals), endocrins (activació suprarenal medul·lar i cortical i altres hormones), metabòlics (glucosa i àcids grassos) i en general l'activació de molts dels sistemes i aparells de l'organisme (cardiovascular, respiratori, etc. amb l'aparell locomotor i múscul estriat com a centre d'operacions).
- **Quart.** Les emocions mantenen la curiositat i amb això l'interès pel descobriment de la novetat (nous aliments, ocultació de possibles enemics que s'entreveuen a la llunyania, aprenentatge i memòria, etc.). D'aquesta manera, eixamplen el marc de seguretat per a la supervivència de l'individu.

- **Cinquè.** Les emocions serveixen com a llenguatge per comunicar-se uns individus amb altres (de la mateixa espècie o fins i tot d'espècies diferents). És una comunicació ràpida i efectiva. En l'home, el llenguatge emocional és també un llenguatge bàsic tant entre els membres d'una mateixa família (pares i fills) com entre els membres d'una societat determinada. Això, a més, crea llaços emocionals (família, amistat) que poden tenir clares conseqüències d'èxit tant de supervivència biològica com social.
- **Sisè.** Les emocions serveixen per emmagatzemar i evocar memòries d'una manera més efectiva. A ningú se li escapa que qualsevol esdeveniment associat a un episodi emocional, tant si aquest va tenir un matís plaent o de càstig (degut a la seva durada com al seu significat), permet un major i millor emmagatzematge i evocació del que va passar. Això, de nou, té clares conseqüències per a l'èxit biològic i social de l'individu.
- **Setè.** Les emocions i els sentiments són uns mecanismes que juguen un paper important en el procés de raonament. Allò abstracte creat pel cervell, els processos cognitius en general, es creen en les àrees d'associació de l'escorça cerebral amb informació que ja ve impregnada de colorit emocional, sigui bo o dolent. Es pensa ja amb significats emocionals. I sobre aquesta base, l'emoció juga un paper fonamental en la presa de decisions conscients per la persona. Tot això ens porta a que les emocions són com els pilars bàsics sobre els quals descansen gairebé totes les funcions del cervell.

Neuroeducació

Respecte de tot el que venim dient, un pilar bàsic de les emocions és la curiositat. L'emoció i la curiositat són dos mecanismes indissolublement units. De fet, la curiositat és un dels ingredients bàsics de l'emoció. És el mecanisme principal que l'encén. El sistema límbic, seu de les emocions, sempre està en guàrdia i fàcil per ser activat per estímuls nous, diferents, que surtin de la penombra de la quotidianitat. La curiositat és un mecanisme innat que porta a l'exploració, a tafanejar en tot allò desconegut, a «tenir els ulls sempre ben oberts» a tot el que succeeix. Amb la curiositat, l'animal o el mateix ésser humà, avancen successos possibles, coneixen el que pot succeir abans que això passi. I és amb aquesta curiositat que neix el focus de l'atenció que és com la finestra que, en obrir-se, permet la creació del coneixement.

I de tot això, d'arrel inviolablement biològica, juntament a, en general, tot allò que sabem sobre com funciona el cervell, s'està traient profit a l'aplicar-ho a com ensenyar millor als

mestres, ja que és clar que per a que un alumne pari atenció a classe ja sabem que no val exigir-li, sense més, que presti atenció. Això serveix de ben poc, sobretot si el professor és avorrit i fins i tot amb un professor actiu i un tema que pogués ser interessant. L'atenció s'ha d'evocar per mecanismes que la neurociència cognitiva actual comença a aclarir, i clarament un d'ells, sinó el principal, és evocar la curiositat de l'alumne per allò que se li explica.

Això ha portat a intentar crear mètodes i recursos capaços d'evocar la curiositat en els alumnes. Mètodes adaptats als mecanismes específics de cada edat en els nens i les matèries que s'ensenyen. Mètodes associats a la recompensa i no al càstig. I això últim comença a conèixer-se com a «neuroeducació». L'atenció segueix a la curiositat sense necessitat de demanar a l'alumne. I és després, que se segueix amb el procés actiu, eficient, d'aprenentatge i memòria.

Joc i plaer

Els mecanismes cerebrals de la curiositat es posen ja en funcionament als pocs mesos de néixer el nen. El joc en el nen es produeix utilitzant aquests mecanismes de la curiositat que estan conjuntats amb l'emoció, la recompensa i el plaer. El joc és el mecanisme inventat per la naturalesa a través del qual el nen adquireix habilitats i capacitats d'una manera eficient i el fa més apte en el món. És el procés pel qual el nen realitza gairebé tots els aprenentatges positius possibles. Només cal observar la conducta d'un nen de dos o tres anys davant una joguina: el que està fent en el seu joc és obeir a mecanismes del seu cervell que el porten a experimentar i, amb això, a aprendre del món, a prendre una mesura «motora» de la distància dels objectes que estan al seu voltant respecte al seu propi cos i construir així programes motors que utilitzarà posteriorment per realitzar amb seguretat i precisió una determinada conducta.



Igualment amb les habilitats sensorials discriminatòries, siguin a través de la visió o el tacte; el nen juga perquè li produeix plaer i tot sense «saber» que és el mecanisme dissenyat per la naturalesa per empenyer-lo a aprendre. Qualsevol nen experimenta una necessitat (necessitat d'aprendre) que l'empeny al joc i només es satisfà amb el joc, ja que aquest és plaent.

El plaer és el mecanisme pel qual a través del joc es disfressa l'aprenentatge que és el que el porta a aconseguir els objectius que la naturalesa li demana, el mateix que quan té gana l'empeny a menjar. Al nen li empenyen els codis de funcionament cerebral que ja porta innatament al néixer (com el mateix llenguatge) i que vénen gravats molecularment en els gens, producte del procés evolutiu. El joc, doncs, és el mecanisme mitjançant el qual el nen, aprenent, canvia el seu propi cervell i amb això s'enfila el seu camí cap a la joventut.

Apagada Emocional

Tots sabem que vivim en una societat estressada. I aquesta dinàmica de pressió genera un estat d'accions i reaccions personals de tensió constant. Quan aquests processos es posen en marxa d'una manera lenta, constant i insidiosa, a l'individu li oprimeix una sensació d'angoixa mental inconscient que es va repetint al llarg dels dies, els mesos o els anys. El cert és que un cop establert aquest estil de vida s'instrumenta una resposta orgànica patològica permanent. I això, produït per un conjunt de factors, es viu a la família, el que necessàriament repercuteix en el nen.

«El joc, doncs, és el mecanisme mitjançant el qual el nen, aprenent, canvia el seu propi cervell i amb això s'enfila el seu camí cap a la joventut.»

El nen en el seu desenvolupament (desenvolupament cerebral), és com una espècie d'esponja capaç d'absorbir qualsevol estímul i informació del seu entorn i transformar-lo en física i química, en creació de noves branques de les neurones (dendrites) i la creació i nova configuració de les sinapsis (aquests punts de comunicació de les neurones per les quals es transmeten la informació unes amb altres). Aquest entorn familiar, principalment i en el context que aquí estem tractant, refereix a l'emoció. És com a resultat d'aquest entorn que en el cervell del nen es pot «encendre» però també «apagar» l'emoció i tots els mecanismes que hem vingut referint aquí com són la curiositat i els processos implicats en l'atenció.

Amb aquesta «apagada emocional» apareixen els problemes, molts de greus, en la conducta dels nens, i que s'expressen majoritàriament al col·legi i a l'hora d'aprendre i memoritzar. D'aquest entorn familiar pot néixer un nen amb estrès que no s'expressi en cap anormalitat cognitiva especial o hiperactivitat o símptomes depressius clàssics sinó simplement en aquesta atenció difuminada, dispersa i de falta d'interès per aprendre.

L'estrès és certament una activitat cerebral i conductual fisiològica i consubstancial als nostres estils de vida durant milions d'anys. Però els estils de vida han canviat en els humans moderns i això ha donat lloc a la patologia de l'estrès i amb això, a la manca d'un son profund, suficient i reparador, mecanismes cerebrals essencials per produir i aconseguir la consolidació de tot el que s'ha après durant el dia, i a altres símptomes com la irritació i la manca de curiositat i la desatenció que ja hem esmentat. Quan aquest procés es posa en marxa repercuteix en el cervell i compromet la seva funció normal.

Avui coneixem un tractament efectiu i poc costós que millora els símptomes produïts per aquest tipus d'estrès. Em refereixo a la pràctica de l'exercici físic aeròbic. Els efectes de l'exercici físic aeròbic funcionen a qualsevol edat, des del nen i l'adolescent a l'adult i la vellesa. Aquest tipus d'exercici practicat regularment rebaixa les respostes estressants i modula i canvia la configuració del cervell en aquelles àrees que tenen a veure amb l'aprenentatge i la memòria. D'això s'han fet ressò els especialistes. I davant la idea, de fa uns anys, particularment als Estats Units, que s'havien de rebaixar el nombre d'hores setmanals dedicades a la «gimnàstica i els esports» i utilitzar-les en el seu lloc al dur aprenentatge abstracte, ara, de nou, a la llum dels beneficis que sobre el cervell produeix aquest exercici físic aeròbic, s'ha tornat a la idea de potenciar-lo i dedicar-hi temps suficient.

«Els estils de vida han canviat en els humans moderns i això ha donat lloc a la patologia de l'estrès.»

Estudis recents ho han posat de rellevància. Un estudi en particular resulta molt interessant. Va ser un estudi realitzat en una població d'un milió de suecs. En aquests es va comprovar que en el rang d'edats entre els 15 i els 18 anys, aquells que van practicar exercici físic continuat i van aconseguir altes puntuacions en aquesta matèria, també van ser els que van aconseguir una més alta puntuació en els tests que van considerar elements com la intel·ligència global i verbal, i en general, en la comprensió verbal i en el pensament lògic.

L'interessant d'aquest estudi va ser, a més, que quan molts d'aquests joves van ser avaluats cinquanta anys més tard (independentment de que en l'interval d'aquests anys haguessin seguit o no fent exercici), aquells que havien practicat exercici físic en la seva joventut van ser els que van demostrar tenir millors habilitats mentals durant l'envelliment. Això té a veure amb el que s'ha vingut coneixent com «reserva cognitiva».

Fins fa ben poc temps es pensava que els efectes sobre el cervell de la pràctica de l'exercici físic aeròbic no eren acumulatius. És a dir, es pensava que l'exercici físic realitzat a edats

primerenques no influïa per res (si després no se seguia practicant) en l'envelliment tardà (62-85 anys). Aquest ja no sembla ser el cas, almenys inferit als resultats d'aquest estudi que acabo d'esmentar.

Algunes claus o conclusions

1. L'emoció és allò que ens mou i empeny «a viure», a voler estar vius en interacció constant amb el món i nosaltres mateixos.
2. El cervell emocional (sistema límbic) és el que guia, dóna llum i il·lumina a qualsevol edat, tots els plans i decisions que prenem a la nostra vida.
3. Les emocions són un llenguatge en sí mateixes, a través de les quals es pot facilitar o dificultar la transmissió de coneixements.
4. La memòria de qualsevol esdeveniment es veu facilitada quan aquest té lloc en un context o component emocional bé sigui de plaer o de dolor.
5. Les emocions són la base fonamental del propi procés de raonament i la presa de decisions.
6. Les emocions són la base dels processos que es coneixen com a curiositat i atenció.
7. La neuroeducació es refereix a prendre avantatge dels coneixements sobre com funciona el cervell per ensenyar a aprendre millor.
8. La curiositat és el mecanisme emocional que obre les finestres de l'atenció per les que entra la informació capaç de produir aprenentatge, memòria i coneixement.
9. En el nen, el joc és el mecanisme inventat per la natura a través del qual aquest adquireix habilitats i capacitats d'una manera eficient i el fa més apte en el món.
10. El plaer, a través del joc, és el mecanisme dissenyat per la naturalesa per empènyer al nen a aprendre.
11. Apagada emocional significa perdre o disminuir l'energia capaç de sentir curiositat pel que s'ensenyia i amb això tancar el focus d'atenció i ser poc eficient en els processos d'aprenentatge.

Bibliografía

- Hillman, C.H., Erickson, K.I., Kramer, A.F. (2008). Be smart, exercise your heart: exercise effects on brain and cognition. *Nature Reviews Neuroscience*, 9, 58-65.
- Mora, F., Pena, A. (1998). Desarrollo cerebral y adolescencia. En J.M. Segovia i F. Mora (Eds.): *Sicopatología de la adolescencia*. Madrid: Farmaindustria.
- Mora, F., Sanguinetti, A.M. (2004). *Diccionario de Neurociencia*. Madrid: Alianza Editorial.
- Mora, F. (2008) *El Reloj de la sabiduría. Tiempos y Espacios en el cerebro humano*. Madrid: Alianza Editorial.
- Mora, F. (2009) *Cómo funciona el cerebro*. Madrid: Alianza Editorial.
- Van Praag, H. (2009) Exercise and the brain: something to chew on. *Trends in Neurosciences*, 32, 283-290.

2. De la intel·ligència emocional a l'educació emocional

Rafael Bisquerra

La intel·ligència emocional

Es considera que el primer article científic sobre intel·ligència emocional és el de Salovey i Mayer (1990) amb el títol *Emotional Intelligence*. Aquest article va passar pràcticament desapercbut en el moment de la seva publicació i va caldre esperar cinc anys fins que ho va divulgar Daniel Goleman (1995).

Amb anterioritat, el 1994 es va fundar el Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL) a fi de potenciar l'educació emocional i social a tot el món. CASEL és una institució que es proposa la difusió de *social and emotional learning* (SEL), que es pot traduir per aprenentatge social i emocional (ASE). Dit en altres paraules, abans de la publicació del llibre de Goleman (1995) ja hi havia una institució dedicada a la seva difusió en l'educació.

A partir de la publicació del llibre *Emotional Intelligence* de Daniel Goleman (1995) es produeix una gran difusió d'aquest concepte. El llibre és un *best seller* mundial que ha tingut gran transcendència social, fins a tal punt d'eclipsar als creadors del concepte.

Segons la versió original de Salovey i Mayer (1990), la intel·ligència emocional consisteix en l'habilitat per manejar els sentiments i emocions, discriminar entre ells i utilitzar aquests coneixements per dirigir els propis pensaments i accions. El seu model s'estructura en quatre blocs:

1. **Percepció emocional.** Les emocions són percebudes, identificades, valorades i expressades. Es refereix a les emocions en un mateix i en els altres, expressades a través del llenguatge, la conducta, obres d'art, música, etc. Inclou la capacitat per expressar les emocions adequadament així com la capacitat de discriminar entre expressions precises i imprecises, honestes o deshonestes.
2. **Facilitació emocional del pensament.** Les emocions sentides es fan conscients i dirigeixen l'atenció cap a la informació important. L'estat d'humor canvia la perspectiva de l'individu, des de l'optimisme al pessimisme, afavorint la

consideració de múltiples punts de vista. Els estats emocionals faciliten l'afrontament. Per exemple, el benestar facilita la creativitat.

3. **Comprensió emocional.** Consisteix a comprendre i analitzar les emocions. Inclou la capacitat per donar nom a les emocions, reconèixer les relacions entre aquestes i les paraules. Per exemple, la tristesa es deu a una pèrdua. També inclou l'habilitat per reconèixer les transicions entre emocions, per exemple com es passa de la frustració a la ira, o de l'amor a l'odi.
4. **Regulació emocional.** Control de les emocions que inclou l'habilitat per distanciar-se d'una emoció, l'habilitat per regular les emocions en un mateix i en altres, la capacitat per mitigar les emocions negatives i potenciar les positives, sense reprimir o exagerar la informació que transmeten, etc.

Per Goleman la intel·ligència emocional consisteix en:

- Conèixer les pròpies emocions.
- Manejar les emocions.
- Motivar-se un mateix.
- Reconèixer les emocions dels altres.
- Establir relacions positives amb altres persones.

Si ens fixem entre aquests dos models d'intel·ligència emocional no coincideixen. Però a més sorgeixen altres models, com el de Reuven Bar-On, el de Petrides i Furnham, etc. Això obre un debat sobre què és realment la intel·ligència emocional?, Quin és el model més apropiat?, Quin ens convé seguir? La polèmica està servida. Però més enllà d'aquest debat, hi ha un acord general en què hi ha unes competències emocionals que haurien d'aprendre totes les persones. L'estratègia per desenvolupar les competències emocionals es denomina educació emocional.

Competències emocionals

Existeixen diversos models de competències emocionals. A continuació es presenten algunes de les competències més representatives, seguint el model del GROU (Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica) de la Universitat de Barcelona. Aquest model s'ha experimentat amb èxit en l'educació (Bisquerra, 2009) i engloba competències com les següents.

La «consciència emocional» consisteix a conèixer les pròpies emocions i les emocions dels altres. Això s'aconsegueix a través de l'observació del propi comportament així com del de les persones que ens envolten. Això suposa saber distingir entre pensaments, accions i emocions; comprendre les causes i conseqüències de les últimes; avaluar la seva intensitat, i reconèixer i utilitzar el seu llenguatge, tant en comunicació verbal com no verbal.

La «regulació de les emocions» significa donar una resposta apropiada a les emocions que experimentem. Cal no confondre la regulació emocional amb la repressió. La regulació consisteix en un difícil equilibri entre la repressió i el descontrol. Són components importants de l'habilitat d'autoregulació la tolerància a la frustració, el maneig de la ira, la capacitat per retardar gratificacions, les habilitats d'afrontament en situacions de risc (inducció al consum de drogues, violència, etc.), el desenvolupament de l'empatia, etc.

«La consciència emocional consisteix en conèixer les pròpies emocions i les emocions dels altres.»

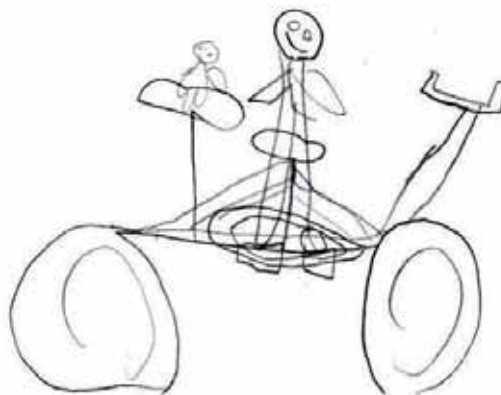
Algunes tècniques concretes són: diàleg intern, control de l'estrès (relaxació, meditació, respiració), autoafirmacions positives; assertivitat, reestructuració cognitiva, imaginació emotiva, atribució causal, etc. El desenvolupament de la regulació emocional requereix una pràctica continuada. És recomanable començar per la regulació d'emocions com ira, por, tristesa, vergonya, timidesa, culpabilitat, enveja, alegria, amor, etc.

L'anomenada «autonomia emocional» és la capacitat de no veure's seriosament afectat pels estímuls de l'entorn. Es tracta de tenir sensibilitat amb invulnerabilitat. Això requereix d'una sana autoestima, autoconfiança, percepció d'autoeficàcia, automotivació i responsabilitat. L'autonomia emocional és un equilibri entre la dependència emocional i la desvinculació.

Les «habilitats socioemocionals» constitueixen un conjunt de competències que faciliten les relacions interpersonals. Les relacions socials estan entreteixides d'emocions. L'escolta i la capacitat d'empatia obren la porta a actituds prosocials, que se situen a les antípodes d'actituds racistes, xenòfobes o masclistes, que tants problemes socials ocasionen. Aquestes competències socials predisposen a la constitució d'un clima social favorable al treball en grup productiu i satisfactori.

Les «competències per a la vida i el benestar» són un conjunt d'habilitats, actituds i valors que promouen la construcció del benestar personal i social. El benestar emocional és el més semblant a la felicitat, entesa com l'experiència d'emocions positives. No podem

esperar que ens vinguin aquests estats emocionals, sinó que cal construir-los conscientment, amb voluntat i actitud positiva. Això és possible i desitjable.



L'educació emocional

L'educació emocional és un procés educatiu, continu i permanent, que pretén potenciar el desenvolupament de les competències emocionals com a element essencial del desenvolupament humà, a fi de capacitar-lo per a la vida i amb la finalitat d'augmentar el benestar personal i social (Bisquerra, 2000).

Aquest procés es proposa optimitzar el desenvolupament humà, és a dir, el desenvolupament integral de la persona (físic, intel·lectual, moral, social, emocional, etc.). És per tant una educació per a la vida, un procés educatiu continu i permanent. A això se li denomina «enfocament del cicle vital».

L'educació emocional és una forma de prevenció primària inespecífica. Entenem com a tal l'adquisició de competències que es poden aplicar a una multiplicitat de situacions, com ara la prevenció del consum de drogues, prevenció de l'estrès, ansietat, depressió, violència, etc. La prevenció primària inespecífica pretén minimitzar la vulnerabilitat de la persona a determinades disfuncions (estrès, depressió, impulsivitat, agressivitat, etc.) o prevenir la seva ocurrència. Per això es proposa el desenvolupament de competències bàsiques per a la vida.

A tall d'exemple es citen a continuació alguns dels objectius de l'educació emocional:

- Adquirir un millor coneixement de les pròpies emocions.
- Identificar les emocions dels altres.
- Denominar a les emocions correctament.

- Desenvolupar l'habilitat per regular les pròpies emocions.
- Pujar el llindar de tolerància a la frustració.
- Prevenir els efectes nocius de les emocions negatives.
- Desenvolupar l'habilitat per generar emocions positives.
- Desenvolupar l'habilitat d'automotivar-se.
- Adoptar una actitud positiva davant la vida.
- Aprendre a fluir.

Els continguts de l'educació emocional poden variar segons els destinataris (nivell educatiu, coneixements previs, maduresa personal, etc.).

Com a temes referents a l'educació emocional hi ha els següents: el marc conceptual de les emocions, que inclou el concepte d'emoció, els fenòmens afectius (emoció, sentiment, afecte, estat d'ànim, pertorbacions emocionals), tipus d'emocions, etc.; conèixer les característiques de les emocions principals, com por, ira, ansietat, tristesa, vergonya, aversió, alegria, amor, humor o felicitat, la naturalesa de la intel·ligència emocional és un aspecte important, amb múltiples aplicacions per a la pràctica. Però el més important són les competències emocionals.

L'educació emocional segueix una metodologia eminentment pràctica (dinàmica de grups, autoreflexió, raó dialògica, jocs ...) per tal d'afavorir el desenvolupament de competències emocionals. Amb la informació no és suficient.

Tenir bones competències emocionals i una intel·ligència emocional desenvolupada no garanteix que siguin utilitzades per fer el bé i no el mal. Cal prevenir que les competències emocionals siguin utilitzades per a propòsits explotadors o deshonestos. Per això és molt important que els programes d'educació emocional vagin sempre acompanyats d'uns principis ètics. La dimensió ètica ha d'estar sempre present en el desenvolupament de competències emocionals.

Les aplicacions de l'educació emocional es poden deixar sentir en múltiples situacions: comunicació efectiva i afectiva, resolució de conflictes, presa de decisions, prevenció inespecífica (consum de drogues, sida, violència, anorèxia, intents de suïcidi), etc.

En darrer terme es tracta de desenvolupar l'autoestima, amb expectatives realistes sobre sí mateix, desenvolupar la capacitat de fluir i la capacitat per adoptar una actitud positiva

davant la vida. Tot això de cara a possibilitar un major benestar emocional, que repercuteix en un major benestar social.

Contextos d'aplicació de la intel·ligència emocional

La intel·ligència emocional té aplicacions en múltiples contextos. Es pot dir que en tot lloc i en tot moment s'haurien d'aplicar les competències d'intel·ligència emocional. Amb la intenció de subratllar alguns dels contextos d'aplicació prioritària, ens referirem a continuació al de l'educació formal, en les famílies, en les organitzacions en general i en la salut en particular.

Educació és un concepte molt ampli que pot estar present al llarg de la vida. Una part de l'educació és l'escolarització obligatòria en l'educació formal. En els pròxims capítols es té present el marc de l'educació formal com a referent important. Però l'educació emocional no es limita a aquest context.

«El context familiar és una oportunitat idònia per al desenvolupament de competències emocionals.»

El context familiar és una oportunitat idònia per al desenvolupament de competències emocionals. Les relacions interpersonals en el sí de la família és un continu d'emocions, on el conflicte es fa inevitable. La gestió positiva de conflictes és un aprenentatge que s'inicia a la família. Mares i pares haurien de prendre consciència de la seva importància i desitjar formar-se amb una doble finalitat. D'una banda amb la intenció d'aprendre a exercir la intel·ligència emocional en sí mateixos, per l'altra, per contribuir a que els fills tinguin més intel·ligència emocional. En aquest sentit, el capítol dedicat a la intel·ligència emocional en la família inclou algunes referències per posar en pràctica en aquest context.

En qualsevol tipus d'organització, té aplicacions la intel·ligència emocional. Són exemples d'organitzacions les empreses industrials, comercials, financeres, organitzacions no governamentals, l'Administració pública, etc. Aquells aspectes en els que té una aplicació la intel·ligència emocional a les organitzacions són, per exemple, la selecció de personal, la formació contínua, la prevenció de riscos laborals, el treball en equip o la gestió positiva de conflictes. Convé tenir present que la majoria de baixes laborals ho són per causes psicosocials, és a dir, es deuen a ansietat, estrès, depressió, *burn out*, etc. El substrat emocional present en la vida laboral fa necessària la intel·ligència emocional.

Dins de les organitzacions, hi ha un tipus especial d'elles que són les relacionades amb la salut: hospitals, clíniques, ambulatoris, consultes mèdiques, etc. En aquests contextos, les

emocions cobren un valor especial. La persona malalta es pot veure afectada per estats emocionals que li costa superar. Això afecta als familiars que han de donar suport encara que de vegades són els familiars els que necessiten suport emocional.

En aquest sentit, és molt important el suport emocional que poden proporcionar els professionals de la salut. «Com donar males notícies» es considera una competència d'intel·ligència emocional que certs especialistes de la medicina han de dominar ja que es veuen en situacions crítiques de tant en tant; en aquests moments, la forma de comunicar-se és crucial. En clíniques i hospitals pot haver-hi nens que estan en una situació crítica, tant física com emocionalment. Diverses investigacions han posat en relleu com les emocions afecten el sistema immunitari (Ader, 1991; Ader *et al.*, 1991, 2001; Vidal, 2000). Les emocions negatives disminueixen les defenses del sistema immunitari i per tant predisposen a contreure malalties, mentre que les emocions positives contribueixen a augmentar les defenses del sistema immunitari i per tant prevenen de malalties o n'acceleren la curació. Tot això són exemples de la importància de les emocions en les organitzacions de la salut.

Materials per a la pràctica

Per donar suport a la tasca del professorat i de les famílies s'han elaborat materials pràctics, amb exercicis i activitats enfocades al desenvolupament de la intel·ligència emocional i les competències emocionals. Es pot recórrer a aquests materials on es trobaran abundants suggeriments i activitats en el moment de posar en pràctica l'educació emocional. Alguns exemples els trobareu al final de l'informe en l'apartat «Referències bibliogràfiques per a la pràctica»

La intel·ligència emocional en els mitjans de comunicació

Els mitjans de comunicació es poden considerar com un context més per a la possible aplicació de la intel·ligència emocional. Els mitjans audiovisuals com la televisió i la ràdio tenen un enorme poder per influir en la societat. Podrien ser utilitzats per contribuir a l'educació de forma entretinguda, barrejant formació i diversió.

La realitat és que escassegen els programes de qualitat que tinguin com a objectiu contribuir al desenvolupament de les competències emocionals de les audiències. Per exemple, els pocs espais que podem trobar a Catalunya són *Redes*, *Bricolatge Emocional*, *L'Ofici de Viure* i *Fòrum Júnior*.

Un programa de referència és *Redes* que dirigeix Eduard Punset a La 2 de Televisió Espanyola, que tracta cada setmana un tema de ciència. Molts dels programes aborden directament o indirectament la intel·ligència emocional i la seva educació, des d'una perspectiva principalment científica. Alguns exemples els trobem en els episodis titulats «La receta para el estrés» (emès el 22 d'octubre del 2009), «Educación emocional desde el útero materno» (5 d'octubre del 2009), «Emociones individuales y colectivas» (27 de maig del 2007), «Educación emocional» (11 d'abril del 2006), «Para qué sirven las emociones» (15 de novembre del 2005), «No sabemos qué nos hace felices» (19 de febrer del 2005), «La fórmula de la felicidad» (28 de setembre del 2003), «Cuando el cerebro se emociona» (9 de novembre del 2003), «Para qué sirven los celos?» (22 de setembre del 2002), «Claves violentas (I i II)» (5 i 12 de gener del 2003), «Las bases genéticas de la ansiedad y la tristeza» (14 d'abril del 2002).

Un altre programa és *Bricolatge Emocional* de Gaspar Hernández, a TV3, el qual tracta temes d'educació emocional de forma rigorosa i amena. Els temes emesos són: «La bona sort», «La parella ideal», «Aprendre a dir "no"», «Perdre la por de la mort», «La crisi com a oportunitat», «Vèncer la por», «Vèncer la timidesa», «La sexualitat intel·ligent», «Posar fil a l'estrès», «Fer amics», «Guanyar més diners», «Saber-nos enfadar» i «La felicitat».



El mateix Gaspar Hernández dirigeix el programa *L'Ofici de Viure* de Catalunya Ràdio. Es tracta d'un programa sobre desenvolupament personal, psicologia positiva i nova espiritualitat. Exemples de temes tractats són: «L'amor autèntic» (30 octubre 2011), «Dolors físics-dolors emocionals» (29 octubre 2011), «Tot sobre l'ansietat» (22 octubre 2011), «Valors més necessaris que mai »(22 desembre 2011), etc.

Fòrum Júnior és un programa de Televisió de Catalunya, dirigit per Jordi Vilardell, en el qual un grup de joves comenten temes del seu interès. Entre els títols emesos estan: «Petons, rebuig i enamorament», «Condicions adverses», «Pubertat: complexos i acceptació», i «Superar les pèrdues».

Malauradament abunden més un altre tipus de programes que es podrien qualificar d'escombraries emocional o teleporqueria. Aquests programes tenen una influència més gran de la desitjable, ja que, d'acord amb la teoria de l'aprenentatge social, s'aprèn molt a partir del que es veu fer a altres persones. D'aquí la importància de posar a l'espectador, sobretot quan són nens i joves, davant de models que puguin servir de referència.

«Malgrat tenir, alguns diaris, seccions d'educació una vegada a la setmana, l'educació emocional passa pràcticament desapercibuda.»

Els nens i joves estan indefensos davant el poder dels mitjans, sobretot la televisió. S'imposa una implicació de la societat per aprofitar aquest mitjà tan potent per educar o, com a mínim, per no des educar. Crear una opinió social i un criteri sobre la selecció de programes pot ser una via cap a on avançar. Per exemple, un equip d'experts podria informar a la societat, a través de la premsa i una web, sobre els programes recomanables i no recomanables des del punt de vista educatiu. Això podria ser utilitzat per les famílies i el professorat per orientar cap a un ús apropiat dels mitjans. Afortunadament hi ha experiències que avalen la viabilitat de projectes en aquest sentit.

Així, per exemple, els patrocinadors d'un programa de televisió van retirar les seves subvencions com a conseqüència de la protesta social produïda davant l'emissió en *prime time* de certes informacions. Els anunciants no volen jugar-se el seu prestigi apareixent en programes censurables socialment. Si no hi ha patrocinadors ni publicitat, no hi pot haver programa. Aquesta evidència obre una porta important a l'esperança de cara a aprofitar les xarxes socials per crear consciència i orientar sobre les característiques educatives o no de certs programes. Aquesta última experiència, juntament amb l'èxit dels quatre programes anteriorment esmentats, permet enfocar el futur amb un cert optimisme.

A més de la televisió i la ràdio, d'entre els mitjans de comunicació cal esmentar a la premsa. Els diaris en general es dediquen a difondre informació política i notícies. Curiosament moltes de les informacions que transmeten són un exemple de l'«analfabetisme emocional». Les seccions habituals d'un diari solen ser: política nacional, internacional, articles d'opinió, cultura, espectacles, esports, economia, reportatges, etc. Alguns diaris tenen seccions d'educació un cop per setmana, però l'educació emocional ha passat pràcticament desapercebuda fins ara. Tot i així, alguna vegada han aparegut reportatges relacionats amb intel·ligència emocional i temes afins.

A «La contra» de *La Vanguardia* apareix una entrevista amb un especialista en algun camp (ciència, cultura, professions, etc.), que sovint adopta un contingut que es podria considerar d'educació emocional. Per aquesta pàgina han passat il·lustres representants i investigadors de la intel·ligència emocional i considerem que és un referent citat sovint fins al punt que moltes persones han expressat que per a elles és el més interessant d'aquest diari. Considerem que és un exemple de presència d'educació en intel·ligència emocional que pot donar pistes i animar a altres experiències en aquest sentit.

No comentarem les revistes especialitzades en autoajuda, les quals ja tenen uns lectors que busquen informacions relacionades amb la salut i el desenvolupament personal. Només comentar que dins de l'ampli bloc d'autoajuda, tant de llibres com revistes, es pot trobar de tot. A la mateixa categoria hi ha textos de gran nivell i bona fonamentació, juntament amb altres que són més propis de ciències ocultes o sectes religioses. Els lectors han de tenir una informació prèvia i un judici crític per poder seleccionar amb criteri el que llegiran.

En l'edició del 2011 de les *Jornades d'Educació Emocional* que celebra anualment la Universitat de Barcelona (veure els enllaços recomanats al final d'aquest capítol i llegir també el capítol 8 d'aquest informe), el tema conductor va ser «L'educació emocional en els mitjans de comunicació». Aquestes jornades van comptar amb la participació de ponents com Eduard Punset, Gaspar Hernández, Ima Sanchís, Jordi Vilardell, Borja Vilaseca i altres autors.

Mitjançant aquestes línies volem fer una crida als professionals dels mitjans de comunicació perquè s'impliquin en projectes enfocats al desenvolupament de la intel·ligència emocional. Això requereix sensibilitat i conscienciació sobre la importància i necessitat del tema.

També requereix un canvi d'actituds i una formació en intel·ligència emocional dels professionals del mitjà per poder introduir ingredients relacionats amb el tema en programes tan diversos com sèries televisives, documentals, programes educatius,

premsa, llibres, etc. L'èxit dels programes i experiències anteriorment esmentats permet albirar el futur amb esperança.

Enllaços recomanats

Jornades d'Educació Emocional:

<http://www.jornadeseducacioemocional.com/material-edicions-anteriors/>

Programa *Bricolatge Emocional*, a Televisió de Catalunya:

<http://www.tv3.cat/bricolatgeemocional>

Programa *Fòrum Júnior*, a Televisió de Catalunya:

<http://www.tv3.cat/forumjunior/index.html>

Programa *L'Ofici de Viure*, a Catalunya Ràdio:

<http://www.catradio.cat/programa/1038/Lofici-de-viure>

Programa *Redes*:

<http://www.rtve.es/television/redes/>

<http://www.redesparalaciencia.com/>

Bibliografia

- Ader, R. (2007). *Psychoneuroimmunology*. Amsterdam: Elsevier/Academic Press.
- Ader, R., Felten, D.L., Cohen, N. (1991). *Psychoneuroimmunology*. Nueva York: Academic Press.
- Agulló Morera, M.J., Filella Guiu, G., García Navarro, E., López Cassà, E., Bisquerra, R. (Coord.). (2010). *La educación emocional en la práctica*. Barcelona: Horsori-ICE.
- Álvarez, M. (Coord.) et al. (2001). *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*. Barcelona: Ciss-Praxis.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2008). *Educación para la ciudadanía. El enfoque de la educación emocional*. Barcelona: Wolters Kluwer.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R. (Coord.). (2011). *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias*. Bilbao: Desclée de Brower.
- Carpena, A. (2003): *Educación socioemocional en la etapa de primaria*. Barcelona. Octaedro.
- Elias, M.J., Tobias, S.E., Friedlander, B.S. (1999). *Educación con inteligencia emocional*. Barcelona: Plaza Janés.
- Elias, M.J., Tobias, S.E., Friedlander, B.S. (2001). *Educación de adolescentes con inteligencia emocional*. Barcelona: Plaza Janés.
- Fernández-Berrocal, P., Ramos-Díaz, N. (2002). *Corazones inteligentes*. Barcelona: Kairós.
- Gallifa, J., Pérez, C., Rovira, F., et al. (2002). *La intel·ligència emocional i l'escola emocionalment intel·ligent*. Barcelona: EDB.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.

- Gómez-Bruguera, J. (2003). *Educación emocional y lenguaje en la escuela*. Barcelona: Octaedro-Rosa Sensat.
- GROP (2009). *Actividades para el desarrollo de la inteligencia emocional en los niños*. Barcelona: Parramón.
- Güell, M., Muñoz, J. (Coord.). (2003). *Educación emocional. Programa para la educación secundaria postobligatoria*. Barcelona: Praxis.
- Hué-García, C. (2008). *Bienestar docente y pensamiento emocional*. Madrid: Praxis.
- Ibarrola, B. (2003). *Cuentos para sentir. Educar los sentimientos*. Madrid: SM.
- López-Cassà, E. (2003). *Educación emocional. Programa para 3-6 años*. Barcelona: Praxis.
- López-Cassà, E. (2011). *Educar las emociones en la infancia (de 0 a 6 años). Reflexiones y propuestas prácticas*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Mayer, J., i Salovey, P. (1997). *What is emotional intelligence?*
- Pascual-Ferris, V., Cuadrado-Bonilla, M. (2001). *Educación emocional. Programa de actividades para educación secundaria obligatoria*. Barcelona: Praxis.
- Punset. E. (2005). *El viaje a la felicidad*. Barcelona: Destino.
- Punset. E. (2007). *El viaje al amor*. Barcelona: Destino.
- Punset. E. (2010). *Viaje a las emociones*. Barcelona: Destino.
- Punset. E. (2011). *Excusas para no pensar*. Barcelona: Destino.
- Punset. E. (2011). *Viaje al optimismo*. Barcelona: Destino.
- Redorta, J., Obiols, M., Bisquerra, R. (2006). *Emoción y conflicto. Aprenda a manejar las emociones*. Barcelona: Paidós.
- Renom, A. (2003). *Educación emocional. Programa para la educación primaria*. Barcelona: Praxis.
- Salovey, R. i Sluyter, D.J. (1997) *Emotional development and emotional intelligence* (pp. 3-31). Nueva York: Basic Books.
- Salovey, P., Mayer, J.D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Sastre, G., Moreno, M. (2002). *Resolución de conflictos y aprendizaje emocional*. Barcelona: Gedisa.
- Segura, M., Arcas, M. (2003). *Educar las emociones y los sentimientos. Introducción práctica al complejo mundo de los sentimientos*. Madrid: Narcea.
- Shapiro, L E. (1998). *La inteligencia emocional de los niños*. Barcelona: Ediciones B.
- Soler, J., Conangla, M.M. (2003). *El arte de transformar positivamente las emociones. La ecología emocional*. Barcelona: Amat.
- Vidal-Gómez, J. (2000). *Apuntes de psiconeuroinmunología*. Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona.

3. Educar amb intel·ligència emocional a la família

Esther García Navarro

Per què intel·ligència emocional a la família?

Si hi ha un entorn on és imprescindible que es doni el desenvolupament de competències emocionals, aquest és el de la família. Els forts lligams emocionals entre pares i fills fan necessari que uns i altres puguin aprendre a ser emocionalment intel·ligents amb l'objectiu d'aconseguir viure tots amb més benestar.

Diferents estudis demostren que les relacions interpersonals (entre les quals trobem les familiars) són un dels factors predictius del benestar emocional o de la felicitat (Bisquerra, 2009). Curiosament aquestes relacions també són causes principals de conflicte i malestar provocant emocions negatives com la tristesa, la rancúnia, l'odi, etc. La clau està en aconseguir ser emocionalment intel·ligents, desenvolupar i posar en joc aquestes competències a l'hora de relacionar-nos.

«Viure amb emocions negatives té elevats costos en la nostra salut i en les relacions interpersonals.»

Vius amb benestar? Estàs satisfet amb la teva vida? Quin és el grau de satisfacció amb la teva vida? Sabem que una de les respostes més freqüents a aquestes preguntes no és positiva sinó al contrari. Emocions com l'estrès, l'ansietat, la por, la tristesa, la depressió, la ràbia, etc., estan més presents en les nostres vides del que ens agradaria. Viure amb emocions negatives té elevats costos en la nostra salut i en les relacions interpersonals. Quin clima emocional generem a casa nostra si vivim immersos amb aquest tipus d'emocions? Quins efectes té la nostra vivència emocional amb els nostres fills? En els nens, la vida ràpida i precipitada que caracteritza la nostra societat té efectes com la irritabilitat, l'ansietat o la ràbia.

Hem d'evitar sentir-nos així? Tots voldríem sentir-nos sempre alegres en comptes de tristos o enfadats però sabem que això no és possible. Per això quan sentim una emoció desagradable el primer pas és tenir-ne consciència i acceptar-la. El segon pas és gestionar adequadament l'emoció per poder sentir-se millor. A l'apartat «Activitats per al desenvolupament de la regulació emocional» s'aporten recursos per millorar la nostra gestió emocional i la dels nostres fills.

Els pares poden ser un bon referent per ajudar a desenvolupar les competències emocionals dels seus fills. Cal primer començar per un mateix; els pares i mares són els primers que han de desenvolupar la seva intel·ligència emocional. El primer pas en el desenvolupament de les competències emocionals és prendre consciència de les nostres emocions.

Conèixer-se per conèixer. De la consciència emocional a la empatia

Consciència emocional

Com puc comprendre i legitimar que el meu fill s'està enfadant si no puc reconèixer en mi mateix l'emoció de la ràbia? Ja ho deia Sòcrates: «Coneix-te a tu mateix». El camí del desenvolupament de competències emocionals comença per un mateix. Els pares són models de comportament per als seus fills. Per això cal que desenvolupin la seva intel·ligència emocional de cara a afavorir la dels seus fills.

Una proposta per començar aquest camí de desenvolupament personal és que l'adult connecti diverses vegades al dia amb sí mateix per detectar què està sentint en aquell moment. Una bona manera de començar a treballar la nostra consciència emocional pot ser responnent a qüestions com aquestes:

- Com em sento?
- Per què em sento així?
- Com estic manifestant el que estic sentint?
- Aquesta emoció, m'ajuda en la situació i moment actual? Quina estratègia puc aplicar per mantenir-la? O bé, què puc fer per canviar-la i sentir-me millor?

El següent pas és ajudar als nostres fills a detectar com se senten. Com més aviat comencem aquest camí amb ells, molt millor. Cal ensenyar als nostres fills a connectar amb sí mateixos perquè puguin comprendre com se senten. Qualsevol situació de la vida quotidiana és bona per practicar i desenvolupar la consciència emocional. És positiu que prestin atenció a les seves emocions tant si estan contents com tristos, enfadats, sorpresos, tenen por, etc. És moment d'ensenyar-los a posar nom a les seves emocions.

Una bona manera per fer-ho és a través del nostre exemple. Així, és important que els pares verbalitzin el sentiment quan estan contents, enfadats, etc., per aportar i ampliar el vocabulari emocional dels seus fills. Quan els nens detecten com estan, és convenient ajudar-los a etiquetar aquesta emoció. Un altre dels aspectes importants relacionats amb

la consciència emocional és treballar amb ells la causa que els ha originat l'emoció, trobar la millor forma d'expressar-la i identificar els gestos relacionats amb cadascuna de les emocions.

Convé destacar que totes les emocions són legítimes i per tant és necessari acceptar-les. Ara bé, tot i la legitimitat de les emocions, el comportament automàtic que se'n deriva d'algunes d'elles (com la resposta d'atacar associada a la ira) no és sempre adequat. La impulsivitat pot ser un perill. És important que els nostres fills puguin aprendre, per exemple, la diferència entre estar enfadat (és totalment legítim) i pegar al meu amic pel fet de sentir aquesta emoció (impulsivitat). Estar enfadat és legítim, el que no és legítim ni acceptable és pegar a algú com a conseqüència d'un enuig.

Activitats pel desenvolupament de la consciència emocional

A continuació es proposen algunes activitats per fomentar el desenvolupament de la consciència emocional en els nostres fills:

- Dibuixar amb ells cares que expressin diferents emocions (tristesia, enuig, ràbia, etc.). Aquests dibuixos poden estar penjats en alguna paret de la casa i ens poden servir per treballar amb el nen l'emoció que està sentint, portant-lo a les imatges de manera que pugui indicar com se sent en aquell moment.
- Amb fills adolescents es pot treballar el diari emocional, de manera que se'ls animi a que, quan hagin viscut alguna situació positiva o negativa, puguin anotar en el diari com se senten, per què, si creuen que és necessari, canviar l'emoció i què poden fer per canviar-la (en cas que sigui necessari).
- Imitar conjuntament diferents emocions. Situar-se davant d'un mirall pot ser un bon recurs perquè observin com canvien, en ells i en l'adult, els gestos facials propis de cada emoció.
- Davant algun esdeveniment que per a ells sigui important, cal ajudar-los a connectar amb l'emoció que senten en aquell moment, posar-li nom i detectar el perquè d'aquell sentiment.
- Quan el nen està passant per alguna malaltia de llarga durada, és important que sigui conscient de quines emocions està sentint. Això té dos objectius: aprendre a comprendre què sent i ajudar-lo a veure que pot canviar la seva emoció per una altra que sigui més beneficiosa en aquell moment. En l'apartat de gestió emocional s'aporten alguns recursos per treballar la regulació de les emocions amb nens malalts.

L'empatia

Com hem vist, l'expressió emocional és fonamental per comprendre les emocions dels altres, saber com se senten, i poder compartir les emocions. Aquesta capacitat per «llegir», reconèixer, comprendre i connectar amb les emocions alienes permet comprendre no només el punt de vista dels altres, sinó l'emoció des de la qual viuen un esdeveniment. A això se li denomina empatia. El pilar sobre el qual se sustenta i desenvolupa l'empatia és la consciència emocional intrapersonal. També s'ha anomenat a l'empatia, «consciència social». La paraula empatia prové del terme grec *empathia* que significa «sentir dins».

«La capacitat de reconèixer, comprendre i connectar amb les emocions alienes ens permet entendre el punt de vista dels altres i l'emoció des de la qual viuen un esdeveniment.»

El desenvolupament de l'empatia és de gran utilitat en diferents àmbits de la nostra vida (relacions en la família, laborals, amics, etc.) ja que permet relacionar-nos millor amb el nostre entorn. A la vegada, el cost de no desenvolupar-la pot ser enorme ja que quan una persona no té empatia pot comportar-se de forma agressiva i violenta amb els altres i no sentir cap tipus de pena ni compassió per l'altre.

La comunicació no verbal (la postura, el to o intensitat de veu, la mirada, un gest, etc.) és molt important en les relacions interpersonals. Una persona empàtica serà capaç de llegir aquest tipus de senyals al mateix temps que també haurà desenvolupat una bona capacitat d'escolta. Tot això fomenta relacions interpersonals de més qualitat que a la vegada generen més benestar. Per contra, les persones amb baixa empatia tenen dificultats per entendre les emocions dels altres, tenen menys desenvolupada la capacitat d'escolta i són menys eficients a l'hora d'interpretar les senyals no verbals. Això provoca que les seves relacions interpersonals no siguin tan fructíferes, ja que poden ferir més fàcilment els sentiments de l'altre en no detectar-los ni llegir-los adequadament.

A partir dels llaços i vincles emocionals que es van teixint en la família i dels intercanvis que tenen lloc ja des del naixement, es va transmetent i desenvolupant la competència de l'empatia. Quan el nadó acabat de néixer plora al bressol i els pares l'atenen amb amor, tendresa i afecte, per comprendre com s'està sentint el seu nadó (sintonitzen amb la seva emoció), el vincle afectiu que es teixeix entre ells genera en el nen emocions de seguretat i confiança, ja que ell percep que el seu plor i les seves necessitats són compreses pel seu entorn més proper.

En canvi, en el cas d'un nadó que plora al bressol i en que els pares ignoren aquest plor, el vincle afectiu que s'entrellaçarà entre ells provocarà en el nadó una major inseguretat i desconfiança, una menor autoestima, etc. El cost de la manca de sintonia entre pares i fills pot ser enorme i els beneficis de desenvolupar aquesta connexió emocional també.

L'empatia és fonamental per poder educar els nostres fills des de la comprensió i poder connectar emocionalment amb ells. Es tracta de mirar el món des dels seus ulls, «posar-nos en les seves sabates» i intentar comprendre la situació des del seu punt de vista i la seva emoció. Si ho aconseguim, estarem fomentant un clima a la nostra llar més caracteritzat per la convivència, enteniment i harmonia, que no per la confrontació, i afavorirem unes millors relacions amb els nostres fills, evitant conflictes gairebé sempre innecessaris.

«"Les tres quartes parts de les misèries i malentesos en el món acabarien si les persones es possessin en les sabates dels seus adversaris i entenguessin el seu punt de vista". Mahatma Gandhi.»

Les neurones mirall són les que fan possible la comprensió dels estats emocionals d'altres persones. A inicis dels anys noranta el neurocientífic Giacomo Rizzolatti (Rizzolatti i Sinigaglia, 2006), de la Università degli Studi di Parma, a Itàlia, descobria per casualitat en el cervell d'un simi uns sistemes de neurones que s'activen quan s'executa una acció. El més curiós és que aquestes neurones també s'activen quan s'observa a un altre individu que executa l'acció. Aquest descobriment es considera com l'inici de l'estudi de les neurones mirall (Bisquerra, 2009). Així doncs, quan els nostres fills observen que tenim sentiments com estrès, ansietat, ira, tristesa, etc., són capaços de comprendre com ens sentim gràcies a que s'activen en ells les neurones mirall. Nosaltres també els podem comprendre a ells pel mateix motiu, i això permet posar-nos al seu lloc i experimentar un estat emocional similar.

Quan els nostres fills pateixen una llarga malaltia, aquesta habilitat per llegir les seves emocions és encara més important. Unes de les emocions negatives més característiques que viu la persona malalta són la tristesa i l'ansietat. La tristesa apareix per haver perdut una cosa que es tenia en el passat, en aquest cas la salut. L'ansietat, en canvi, és una emoció relacionada amb el futur, amb la preocupació per si es produeix algun fet o no. Quan estem malalts ens preocupa saber si ens curarem o no. Estem ansiosos per saber, per exemple, si la quimioteràpia curarà la malaltia. Aquestes situacions generen pensaments negatius, d'angoixa, que afecten el nostre estat emocional. Sabem que estem malalts, això és un fet; però podem canviar la forma de viure, sentir i pensar sobre la nostra malaltia a partir de la gestió emocional.

És fonamental poder detectar quan els nostres fills malalts senten aquest tipus d'emocions per ajudar-los a gestionar-les. Es tracta de que puguin sentir emocions positives com alegria, tranquil·litat, felicitat, calma, esperança, confiança o satisfacció, malgrat la malaltia. En l'apartat següent s'ofereixen recursos de gestió emocional per viure de forma més positiva.

Si som comprensius amb els nostres fills i sintonitzem emocionalment amb ells, aprendran del nostre model i seran sensibles a les emocions que els envolten. Hi ha diferents activitats que poden ajudar al desenvolupament de l'empatia. Una d'elles és llegir un conte o mirar una pel·lícula junts (de dibuixos o no, depenent de l'edat). Les dues opcions permeten treballar amb els nens la comprensió de les emocions de les altres persones, així com també practicar i augmentar el vocabulari emocional.



La gestió emocional: viure amb emocions positives i benestar emocional

Com hem vist, en moments de malaltia és cabdal aprendre a gestionar les nostres emocions de manera que puguem prevenir emocions negatives i generar-nos aquelles que són positives. Amb això, podem millorar el nostre benestar emocional, que és sinònim de felicitat.

Alguns dels beneficis que produeix la vivència d'emocions positives són:

- Disminució del dolor.
- Reducció de la pressió sanguínia.
- Disminució dels nivells d'adrenalina associats a l'ansietat.
- Promoció de la calma.
- Creació d'un estat de major benestar.
- Millora de l'estat d'ànim i el sentit de l'humor.
- Potenciació de les funcions del sistema immunitari.

Activitats per al desenvolupament de la regulació emocional

A continuació presentem diverses activitats amb l'objectiu de gestionar emocions negatives i fomentar les emocions positives. A més d'aquestes recomanacions, aconsellem ampliar coneixements en el capítol «Referències bibliogràfiques per a la pràctica» capítol 11).

- La música té efectes en les nostres emocions i pot contribuir al nostre benestar (Sloboda i Juslin, 2001). Escoltar diversos tipus de música al costat dels nostres fills els obrirà portes a que puguin posteriorment escollir la que els generi tranquil·litat, calma, pau interior per regular el seu estrès, ansietat, etc., o bé peces que els provoquin emocions positives com l'alegria.

D'aquesta manera, la música es converteix en un recurs per a la gestió emocional. Inicialment és important que els pares ajudin a detectar si el seu fill està estressat, enfadat, trist i quin tipus de música li pot ajudar a canviar aquest estat. A la vegada, també és bo que se l'ajudi a connectar amb l'emoció que sent després d'escoltar la peça musical. Amb aquest tipus d'activitats també es fomenta el desenvolupament de la capacitat d'escolta de l'infant o adolescent.



- Jugar, compartir una estona del nostre temps lliure amb ells, sense arribar a crear dependència. Del que es tracta és que durant una estona, en companyia dels pares, els nens aprenguin a jugar, a compartir i que després juguin lliurement. Jugar junts fomenta viure amb els fills experiències emocionals positives que contribueixen a la nostra relació amb ells i al seu desenvolupament emocional.

Així, mitjançant el joc els nostres fills poden aprendre a ampliar la seva tolerància a la frustració, a controlar la seva impulsivitat, a respectar els torns o a escoltar els demés amb major atenció. A la vegada, el joc esdevé una oportunitat òptima per riure, fomentar el sentit de l'humor i les emocions positives.

- Donar carícies i mostres d'afecte. Tots necessitem carícies i mostres d'afecte, sigui quina sigui la nostra edat. Rebre i donar carícies ajuda a sentir-nos bé i a compartir emocions positives.

El contacte corporal ens permet mostrar el nostre amor cap a l'altre. L'amor és una de les emocions positives a fomentar, desenvolupar i mantenir en la relació amb els nostres fills. És imprescindible mostrar l'amor que sentim per ells a partir del llenguatge corporal.

- Un nen mancat de contacte físic presenta una major probabilitat de tenir relacions interpersonals menys satisfactòries i de manifestar conductes antisocials. És important donar estima i afecte a través del tacte, les carícies, les abraçades i els petons als nostres fills.

I també ajudar-los a ser conscients del benestar que senten quan reben aquestes mostres d'afecte, això ajuda al seu desenvolupament emocional. Només així podran aprendre a utilitzar el llenguatge corporal per mostrar amor i afecte als altres.

- Cantar i ballar ajuda a generar benestar. Convé fomentar espais on mantenir, amb els nostres fills, una comunicació caracteritzada per l'obertura i la confiança. És fonamental respectar els seus comentaris i opinions amb tolerància, sense jutjar-los i respectant els seus sentiments. «El moviment es demostra caminant»: els primers que han de mostrar aquesta obertura i confiança són els pares quan expliquen i parlen, per exemple, sobre els seus problemes o emocions.

Bibliografia

- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R. (Coord.). (2011). *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias*. Bilbao: Desclée de Brower.
- Dolto, F. (1998). *El niño y la familia. Desarrollo emocional y entorno familiar*. Barcelona: Paidós.
- Elias, M.J., Tobias, S.E., Friedlander, B. S. (1999). *Educación con inteligencia emocional*. Barcelona: Plaza Janés.
- Faber, A., Mazlish, E. (1997). *Cómo hablar para que sus hijos le escuchen y cómo escuchar para que sus hijos le hablen*. Madrid: Medici.
- Faber, A., Mazlish, E. (2002). *Cómo hablar para que sus hijos estudien en casa y en el colegio*. Madrid: Medici.
- GROP (2009). *Actividades para el desarrollo de la inteligencia emocional en los niños*. Barcelona: Parramón.
- López-Agrelo, V.L. (2005). *La comunicación en familia. Más allá de las palabras*. Madrid: Síntesis.
- Pearce, J. (1995). *Berrinches, enfados y pataletas. Soluciones comprobadas para ayudar a tu hijo a enfrentarse a emociones fuertes*. Barcelona: Paidós.
- Pérez-Simó, R. (2001). *El desarrollo emocional de tu hijo*. Barcelona: Paidós.
- Rizzolatti, G., Sinigaglia, C. (2006). *Las neuronas espejo. Los mecanismos de la empatía emocional*. Barcelona: Paidós.
- Sloboda, A., Juslin, P.H. (2001). Psychological perspectives on music and emotion. En P.H. Juslin i A. Sloboda. *Music and Emotion* (pp. 71-104). Oxford: Oxford University Press.
- Vallés-Arándiga, A. (2000). *La inteligencia emocional de los hijos. Cómo desarrollarla*. Instituto de Orientación Psicológica Asociados: Madrid.

4. Intel·ligència emocional a l'aula

Èlia López Cassà

Com desenvolupar la intel·ligència emocional

Una forma per desenvolupar la intel·ligència emocional és mitjançant programes d'educació emocional. Aquests programes haurien d'iniciar-se en les primeres etapes de la vida, ja que en aquestes edats es donen les primeres bases d'aprenentatge i relació. Per exemple, quan un nen comença a parlar, és important dir-li coses relacionades amb les seves emocions: «Ja veig que et sents trist perquè em trobes a faltar». «Et sents content, oi? Jo també em sento com tu, quina alegria!». Amb exercicis senzills d'aquest tipus, l'ajudem a posar un nom a les seves emocions, compartim les nostres i aconseguim que els nens associïn l'emoció amb una situació viscuda, la qual cosa afavoreix el desenvolupament de la consciència emocional i de l'empatia.

No només ens centrarem en la infància, sinó que en qualsevol etapa de la vida, per exemple en l'etapa educativa de l'Educació Secundària Obligatoria (ESO) es fa necessària l'aplicació de la intel·ligència emocional. Els adolescents necessiten autoafirmar-se, valorar les seves capacitats i limitacions, prendre les seves pròpies decisions, tenir responsabilitats, sentir-se acceptats pels altres, etc. En qualsevol edat és primordial el desenvolupament de la intel·ligència emocional, ja que ens ajuda a conèixer-nos millor com a persones i a comprendre millor als altres.



Les activitats que es desenvolupen a l'aula són el principal vehicle per a la relació entre el professorat i l'alumnat, i és allà on es posa en joc la càrrega emocional i afectiva. La metodologia educativa més eficaç és aquella basada en els coneixements previs dels nens i adolescents, en els seus interessos i necessitats personals i socials i en les seves vivències directes. Poden ajudar recursos didàctics (imatges, fotografies, cançons, contes, literatura, jocs, vídeos, objectes, notícies de premsa, *role-playing*, etc.) que suscitin la consciència emocional i que ofereixin la possibilitat d'experimentar emocions. Convé oferir espais a l'aula de reflexió i d'introspecció, fomentar la comunicació amb els altres i treballar en equip.

És efectiu preparar espais oberts amb cadires o coixins en els quals, des d'una certa comoditat postural, es puguin exposar, compartir i viure situacions d'aprenentatge emocional i afavoreixin la comunicació visual i corporal dels alumnes.

«El professor, amb les seves actituds i comportaments, pot oferir un clima de seguretat, respecte i confiança davant dels alumnes.»

En les primeres edats escolars és necessària la comunicació contínua entre el professorat i les famílies. En aquestes edats és convenient l'ús de *materials viatgers*, entesos com aquells que ofereixen la possibilitat a les famílies (i també a altres educadors) de que poden participar directament en l'educació de la intel·ligència emocional. Es tracta de *fer arribar* als agents educatius el que es treballa a l'escola sobre intel·ligència emocional, per a que prenguin consciència del seu valor pedagògic i per a que puguin contribuir en una educació compartida. En l'adolescència es fa més èmfasi en el treball amb l'alumnat per a que aquest el pugui transferir al seu entorn i a les persones més properes.

L'entorn escolar és imprescindible per afavorir l'educació emocional. Hi ha diverses estratègies per posar-la en pràctica. Una d'elles és integrant-la en les diverses àrees acadèmiques i al llarg de tots els cursos, de manera transversal. Quan això no és possible, com a mínim s'hauria de procurar arribar al màxim de matèries i en tots els cursos possibles. La tutoria i l'assignatura d'educació per a la ciutadania són un espai idoni per a l'educació emocional.

És molt important el rol del professor o professora en l'educació emocional, ja que per imitació, l'alumne o alumna aprèn a desenvolupar i a posar en pràctica la seva pròpia intel·ligència emocional. El professor, amb les seves actituds i comportaments, pot oferir un clima de seguretat, respecte i confiança davant els alumnes i les alumnes que desitja educar. Per exemple, l'adult transmet i encomana el seu estat emocional a través de la

comunicació verbal i no verbal, com gestos, to de veu, contacte físic, etc. Si l'adult cada vegada que s'enfada crida, el nen aprendrà a fer el mateix amb els altres.

El professor ha de desenvolupar la seva capacitat empàtica amb l'alumne per poder establir relacions de confiança i cordialitat. Ha de ser receptiu al contacte humà per facilitar que la comunicació afectuosa s'afermi en les relacions positives entre les persones.

Així doncs, el professorat s'ha de sensibilitzar i formar-se en competències emocionals com a pas previ a l'educació de la intel·ligència emocional. Pot realitzar cursos, lectures, intercanvis d'experiències, etc. El professor tutor té un pes rellevant en l'aplicació de programes d'educació emocional, ja que és el referent immediat dels seus alumnes; per altra banda sol ser el que té més contacte amb ells al llarg de la setmana.

L'educació emocional hauria de tenir continuïtat al llarg de l'escolaritat, així com disposar de múltiples oportunitats per portar a la pràctica aquests aprenentatges. I no només dins de l'espai escolar, sinó també en la família, activitats extraescolars, temps lliure, etc. Quan es tracta de desenvolupar competències emocionals, tot el procés vital s'ha de convertir en l'escenari del canvi, perquè la vida mateixa és la millor de les escoles.

La pràctica de l'educació emocional a l'aula

En aquest apartat s'exposen alguns exercicis pràctics que afavoreixen el desenvolupament de la intel·ligència emocional. És important portar-los a terme de manera intencional i sistemàtica. En tot el procés és molt important la implicació i l'entusiasme del professor. En la mesura que el professor ho fa per pròpia convicció, els resultats són més efectius.

Com em sento?

Aquesta activitat consisteix en que els nens i nenes contestin a la pregunta «Com em sento?». L'alumnat ha d'aprendre a interioritzar formes d'expressar i relacionar-se amb el món emocional. Cal treballar prèviament amb un vocabulari que ajudi a identificar i reconèixer les pròpies emocions. Es pot fer mitjançant la presentació de conceptes emocionals bàsics que s'aniran ampliant amb l'edat: alegria, tristesa, enuig, vergonya, por, sentir-se estimat, feliç, etc.

El professor també ha de formar part de l'activitat i, a l'igual que el seu alumnat, ha d'expressar com se sent. De vegades els nens i nenes expressen les seves emocions de forma no verbal. En aquest cas, l'adult ha d'acompanyar aquesta expressió amb una paraula que identifiqui l'emoció que sent.

Penso i sento coses positives

Una manera per ajudar a sentir-se millor és pensar en coses positives i sentir-les. Amb aquesta finalitat, convé dedicar temps a que l'alumnat mostri certs pensaments per a que puguin generar emocions positives en ells mateixos i encomanar-ho als altres. Heus aquí alguns exemples:

- «Quan penso en els meus animals de companyia em sento molt alegre.»
- «Quan vaig a veure els meus avis gaudeixo molt el dia. »
- «Quan penso en les vacances sento ganes de divertir-me. »
- «Quan penso en flors de colors em sento tranquil. »

Si a més d'expressar aquests missatges oralment els escrivim i els exposem en algun espai físic a l'aula, aquests poden tenir una major repercussió positiva, de manera que s'afavorirà el benestar del conjunt de la classe.

Em cuiden i em cuido

Dur a la pràctica situacions en què les persones se sentin cuidades i respectades pels altres no tan sols afavoreix les relacions socials sinó que també contribueix a la pròpia autoestima. Convé realitzar aquestes pràctiques primer amb un mateix per conèixer els seus beneficis i per familiaritzar-se amb elles.

- Realitzar massatges per parelles amb objectes (cotons, mocadors, plomes, etc.) o amb les pròpies mans.
- Ballar sense perdre el contacte físic i visual amb una altra persona.
- Dir coses positives i missatges positius per sentir-se estimat i reconegut.
- Practicar les abraçades.

Sentir i comunicar emocions

Tota persona necessita sentir-se escoltada, sobretot quan sent malestar. Disposar de temps per a que els nens i nenes expressin els seus agraïments, felicitacions, queixes i conflictes és una forma en què desenvoluparan les seves capacitats de comunicació i relació, aprendran a sentir empatia amb els altres i seran més assertius. És tan important expressar emocions i situacions positives com negatives.

A l'aula es poden posar dues bústies en les que l'alumnat pugui dipositar els seus missatges per a que puguin ser expressats i compartits amb els altres. Una serà la bústia del benestar i l'altre, la del malestar. Durant una setmana, un cop al dia, s'obriran les bústies perquè els seus missatges siguin llegits, expressats i compartits amb els altres. L'expressió i consciència emocional és un pas previ per buscar solucions conjuntes.

L'enuig

L'enuig és una emoció que ha d'expressar-se de manera apropiada, no de forma impulsiva, ja que això comporta una falta de regulació emocional.

És important que els alumnes siguin capaços de reconèixer quan i en quines situacions manifesten l'enuig, així com proposar estratègies per a la seva regulació.

Aquesta activitat consisteix en que l'alumnat completi quatre missatges incomplets segons les seves pròpies vivències i experiències.

Per a fer-ho han de reflexionar de manera individual.

- M'enfado amb els altres quan.....
- Quan m'enfado noto que el meu cos.....
- Quan els altres em mostren el seu enuig em sento.....
- Quan m'enfado.....

Posteriorment es compartiran els missatges completats dins un grup petit, per discutir i posar en comú els aspectes semblants i diferents.

És interessant conèixer les aportacions dels diferents grups per reflexionar conjuntament i adoptar comportaments que siguin útils per al grup.

Al final es poden redactar missatges en els quals es sintetitzin les idees i aportacions del grup-classe com per exemple:

- Tota persona es pot enfadar quan.....
- Per regular l'emoció d'enuig es pot.....



- Quan els altres m'expressen el seu enuig, jo.....

La recepta emocional

En aquesta activitat cada alumne ha d'imaginar-se que és cuiner i ha d'escollir dels següents «ingredients-emocionals» un conjunt d'emocions que formaran part de la seva «recepta»: felicitat, tristesa, tranquil·litat, vergonya, passió, il·lusió, ràbia, fàstic, amor, esperança, por, alegria. És interessant que contestin individualment a aquestes preguntes:

- Per què has escollit aquests ingredients i no d'altres?
- Si haguessis d'elaborar una recepta per a una altra persona, a qui triaries? Per què?
- Quins ingredients posaries a la recepta? Per què?
- Comparteix la teva recepta amb els altres i justifica l'elecció d'ingredients que has fet.

La dutxa

Una proposta que ajuda a afavorir el benestar físic i mental dels nens i nenes és mitjançant la pràctica del massatge. El massatge és també una bona pràctica per enfortir vincles afectius amb un mateix i amb els altres i desenvolupar una bona autoestima.

Aquesta activitat consisteix a reproduir diferents massatges com si el nen o nena s'estigués «dutxant». Primer, el massatge de la dutxa és mostrat pel professor perquè després el puguin realitzar els alumnes entre ells o bé practicar-ho amb si mateixos. Aquests són els passos per reproduir una «dutxa» mitjançant el massatge.

- Els dits de les mans es mouen per tot el cos com si fossin gotes d'aigua (l'aigua).
- Massatges amb tot el palmell de les mans i fent moviments rotatius (ensabonat).
- Els dits de les mans es mouen com si fossin gotes d'aigua (l'aigua).
- Les mans obertes tocant el cos com si fos una tovallola (assecat).
- Les mans obertes realitzant moviments ascendents i descendents (com si poséssim crema corporal).
- Una abraçada o una «autoabraçada» (com si fos el barnús).

El professor o professora preguntarà als alumnes com se senten, què els ha agradat, què no els ha agradat tant i els animarà a que puguin practicar-ho amb els seus éssers estimats.

La caixa dels afectes

La caixa dels afectes és una proposta que ajuda a desplegar estratègies de relació i aproximació cap a un mateix i cap als altres, desenvolupant pràctiques comunicatives verbals i no verbals així com potenciant una bona autoestima.

El professor mostrarà una caixa decorada amb tons clars i atractius i s'hi dipositaran totes les possibles maneres de mostrar afectes. Això es pot fer dipositant missatges escrits, fotografies, objectes, etc. La caixa s'obrirà en els moments en què es necessiti transmetre mostres d'afecte i estimació a algú.

Defensa els teus drets

En aquesta activitat els nens i nenes identificaran els comportaments assertius, agressius i submisos. En primer lloc el professor demanarà als alumnes que busquin informació sobre els conceptes «assertiu», «agressiu» i «submís», a través de preguntes, buscant informació per Internet, consultant llibres, etc.

Posteriorment s'exposa en un gran grup la definició de cada concepte per compartir entre tots el mateix significat. En petits grups de treball, els alumnes hauran de buscar exemples dels tres tipus de comportament i generar-ne una llista.

Finalment, es posen en pràctica per parelles (una davant de l'altra) cada un dels comportaments que han dit els altres grups i aquests han de classificar-los segons sigui un comportament agressiu, submís o assertiu. Per exemple mirar-se als ulls en parlar (assertiu), cridar (agressiu) o baixar el cap (submís).

Un cop experimentat a nivell de grup, és interessant conèixer com s'han sentit els alumnes davant els tres tipus de comportament i valorar els comportaments més positius per a les relacions socials i l'autoestima.

Afectes

En aquesta proposta els alumnes expressaran els seus sentiments i emocions positives als companys i companyes de classe. És important potenciar l'esforç i la implicació per participar en aquest tipus d'activitats. El professor procurarà també que entre ells hi hagi els alumnes menys populars o fins i tot rebutjats per part del grup.

S'organitza el grup per parelles, a escollir per l'alumnat. Tots tindran una parella. Es fan dos cercles, un cercle interior i un cercle exterior en el qual les parelles estan una al davant de l'altra. Primer comença el cercle exterior: durant 30 segons hem de dir-li a la persona que tenim davant tot el que sentim positivament cap a ella. L'altra persona només escolta, no parla.

«El massatge és també una bona pràctica per enfortir vincles afectius amb un mateix i amb els altres i desenvolupar una bona autoestima.»

Posteriorment, transcorreguts els 30 segons, l'altra persona pot agrair-li (dient-li gràcies, donant-li una encaixada de mans, una abraçada, etc.) els missatges positius rebuts. Després es realitzarà el mateix donant torn al cercle interior. Els dos cercles rotaran amb la finalitat de que es trobin altres parelles i es repeteixi el procés. És interessant conèixer com s'han sentit els alumnes, quins missatges han rebut, quin company o companya els ha sorprès, etc.

La ràdio

Aquesta activitat ajuda a desenvolupar habilitats d'escolta empàtica, a identificar i reconèixer sentiments i emocions dels altres, i a establir comunicació social. Els alumnes es posen per parelles i s'assenten d'esquena. El professor indicarà que han de simular una ràdio. Com si estiguessin en un programa radiofònic, no es poden veure ni mirar-se, només parlar i escoltar.

Un cop organitzades les parelles han d'acordar un tema que sigui controvertit o polèmic. Una de les dues persones farà de locutor de ràdio i l'altre d'oient. El locutor es limita a comunicar la notícia i l'oient a escoltar.

L'oient només intervindrà quan el locutor li doni permís per fer-ho com a convidat de la tertúlia. Posteriorment s'intercanviaran els rols. Exposem algunes preguntes a reflexionar per parelles i en gran grup.

- Quin rol t'ha agradat més? Per què? Què no t'ha agradat de l'altre rol?
- Com et sents quan et parlen sense mirar-te i al no poder veure els gestos de l'altra persona?
- Què et costa més, escoltar o parlar? Per què?

Qui sóc i qui ets

A través d'aquesta activitat s'afavoreix el coneixement d'un mateix i dels altres, identificar i reconèixer les emocions pròpies i alienes, comunicar i dialogar amb els companys i companyes de classe.

Aquesta activitat té un requisit previ. Cada alumne o alumna de la classe ha d'escollir tres objectes personals que ajudin a identificar-lo com a persona. Poden ser objectes preferits, records, coses d'ús quotidià, etc. Cada alumne portarà una caixa amb els seus tres objectes. Per això no poden veure qui diposita la capseta dins d'una gran caixa.

Els alumnes s'asseuen en cercle i van traient cada una de les caixetes. Cadascú n'obrirà una i, respectant el torn, anirà descrivint els objectes que estan a la caixa i dirà el nom d'una possible persona que s'assembli en el seu perfil descriptiu. Per exemple: «A aquesta persona li agrada..., s'ha de sentir... crec que pot ser...». Un cop dit el nom els altres poden opinar.

Així es farà amb cadascuna de les caixetes per a que finalment cada persona descobreixi quina és la seva i per què ha escollit aquests objectes. Si es vol es pot utilitzar llapis i paper per recollir en forma de llista, els possibles propietaris de les caixetes. És interessant intercanviar les pròpies emocions i vivències en la realització d'aquesta activitat.

L'adolescència i les experiències emocionals

De la mateixa manera que en aquest document fem referència a la importància de la infantesa, l'adolescència és una etapa evolutiva que ha de ser reconeguda, compresa i acceptada pels adults. Els adolescents necessiten els adults per construir-se integralment com a persones i per a la seva preparació per a la vida independent.

Amb aquestes línies pretenem donar a conèixer l'adolescència com un procés que es troba entre la infància i la vida adulta. És un període per aprendre a convertir-se en adult, no per convertir-se en un adolescent amb èxit. Per això farem referència a alguns aspectes que viu l'adolescent i que necessiten del suport de qui l'envolta i de l'educació emocional.

L'adolescència és símptoma d'instabilitat emocional. En aquesta edat, els joves passen sobtadament de la desesperació a l'eufòria, de l'enamorament a la culpa, de l'avorriment a l'excitació. Les emocions estan en constant canvi i si no se'ls ajuda a regular-les, les conductes poden resultar impulsives i descontrolades.

L'adolescent es tanca en si mateix, es torna egocèntric, està tan preocupat per la seva pròpia persona que tendeix sovint a no considerar la perspectiva aliena. Tots aquests constitueixen aspectes que danyen les seves relacions socials i la seva autoestima.

L'adolescent també ha d'assumir la seva nova imatge corporal, desenvolupar les diferents dimensions de la seva identitat, acceptar, experimentar i regular la seva sexualitat, aprendre a utilitzar amb flexibilitat les seves noves capacitats cognitives, afrontar la pressió dels companys i la pressió escolar. Ha de posar a prova la seva capacitat d'afrontament, cosa gens fàcil. Per tot això, l'adult no s'ha de desvincular de l'adolescent, ja que aquest encara el necessita.

«L'adolescència és un període per aprendre a convertir-se en adult, no per convertir-se en un adolescent amb èxit.»

És bastant freqüent i difícil fixar límits als adolescents, ja que són conscients que altres de la seva mateixa edat gaudeixen de majors llibertats que ells. Els límits contribueixen a que els adolescents coneguin els seus objectius per encaminar els seus esforços i accions, i els adults han d'ajudar a marcar uns objectius realistes i constructius per a que els adolescents se sentin autònoms, responsables i considerats.

Així doncs cal que aprenguin a utilitzar les seves competències emocionals i que l'adult estigui al seu costat davant els moments de crisi i vulnerabilitat, encara que en alguns moments senti que l'adolescent el rebutja i mostri desconfiança cap a ell.

En aquest sentit, els pares i el professorat juguen un paper molt important per assegurar que l'adolescent es converteixi en un adult emocionalment intel·ligent, sense passar per alt el fet d'oferir amor, humor, límits i comunicació.

Per a més informació sobre programes d'educació emocional centrats en l'adolescència, consultar l'apartat «SEAL en educació secundària (1r d'ESO)» del capítol 7 d'aquest informe, «L'educació emocional en el Regne Unit».

Així mateix, per ampliar coneixements sobre l'ASE a les aules, consultar el capítol 11, «Referències bibliogràfiques per a la pràctica».

Bibliografia

- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (Coord.). (2010). *La educación emocional en la práctica*. Barcelona: Ice-Horsori.
- Bisquerra, R. (Coord.). (2011). *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias*. Bilbao:

Desclée de Brower.

- Carpena, A. (2004). *Educación socioemocional en la etapa de primaria*. Barcelona: Octaedro.
- Elias, M.J. Tobias, S.E., Friedlander, B.S. (1999). *Educación con inteligencia emocional*. Barcelona: Plaza Janés.
- Elias, M.J. Tobias, S.E., Friedlander, B.S. (2001). *Educación adolescentes con inteligencia emocional*: Barcelona: Plaza Janés.
- Güell, M., Muñoz, J. (2000). *Desconóctete a ti mismo. Programa de alfabetización emocional*. Barcelona: Paidós.
- Güell, M., Muñoz, J. (2004). *Educación emocional. Programa para la educación secundaria postobligatoria*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Gómez, J. (2002). *Educación emocional i llenguatge en el marc de l'escola*, Barcelona, Rosa Sensat.
- López-Cassà, E.(2003). *Educación emocional. Programa para 3-6 años*. Madrid: Wolters Kluwer
- López-Cassà, E. (2011). *Educación las emociones en la infancia (de 0 a 6 años). Reflexiones y propuestas prácticas*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Pascual, V., Cuadrado, M. (Coords.). (2001). *Educación emocional. Programa de actividades para la Educación Secundaria Obligatoria*. Barcelona: Praxis.
- Palou, S. (2004). *Sentir y crecer. El crecimiento emocional en la infancia*. Barcelona: Graó.
- Renom, A. (Coord.). *Educación emocional. Programa para la educación primaria*. Barcelona: Praxis.
- Shapiro, L.E. (1998). *La inteligencia emocional de los niños*. Barcelona: Ediciones B.
- Segura, M., Arcas, M. (2003). *Educación las emociones y los sentimientos. Introducción práctica al complejo mundo de los sentimientos*. Madrid: Narcea.
- Vallés-Arandiga, A. (2000). *La inteligencia emocional de los hijos. Cómo desarrollarla*. Madrid: EOS.

5. Revisió de l'aprenentatge social i emocional en el món

Juan Carlos Pérez-González

«La Il·lustració significa l'allunyament de l'home de la seva immaduresa autoprovocada. Immaduresa és la incapacitat d'usar la pròpia raó sense la guia d'una altra persona. Aquesta immaduresa és autoprovocada quan la seva causa no és la manca d'intel·ligència, sinó la manca de decisió o de valor per pensar sense ajuda aliena. *Sapere aude* és, per tant, el lema de la Il·lustració » Immanuel Kant, 1784; *Què és la Il·lustració?*

Introducció

El nivell de riquesa econòmica dels països, quantificat per indicadors com el producte interior brut (PIB), està en gran part associat amb les característiques del seu «capital humà», i, més concretament, del seu «capital cognitiu», mesurat, per exemple, per tests estandarditzats d'intel·ligència general o per resultats en avaluacions de rendiment acadèmic com PISA (Pérez-González *et al.*, 2011).

No obstant, el desenvolupament econòmic dels països no sembla ser un objectiu de progrés suficient que acontenti els ciutadans d'avui dia, i així es desprèn del fet que recentment es ve reivindicant, des de diferents punts del planeta, la dedicació dels organismes internacionals a promoure l'increment dels nivells de benestar o de felicitat dels països (Bartolini, 2010; Marks, 2011).



De la mateixa manera que la intel·ligència emocional dels individus sembla contribuir a la millora del seu benestar i salut mental (Martins *et al.*, 2010; Petrides *et al.*, 2007), resulta versemblant que el nivell d'intel·ligència emocional mitjà dels països pugui estar associat, almenys parcialment, amb el de benestar o felicitat manifestat pels seus ciutadans.

Sota aquesta hipòtesi, aquells països que promoguin l'educació emocional podrien estar generant un efecte dòmino sobre els nivells de motivació, autocontrol, i benestar o felicitat de la ciutadania que s'apreciés fins i tot a escala de nacions. A la vegada, la inversió en educació emocional, també hipotèticament, podria redundar en una millora de la qualitat i la productivitat dels recursos humans del país, com ha arribat a suggerir James Heckman, Premi Nobel d'Economia (Heckman i Masterov, 2004).

«Els països que promoguin l'educació emocional podrien estar generant un efecte dòmino sobre els nivells de motivació, autocontrol i benestar de la ciutadania.»

En qualsevol cas, la investigació fins ara suggereix que sense un pla explícit d'intervenció en educació emocional, sembla que els efectes de l'escola sobre el desenvolupament de variables socioafectives com, per exemple, l'autoestima, són pràcticament nuls (Murillo i Hernández, 2011). Això no és d'estranyar atès que, al contrari que succeeix amb les assignatures de matemàtiques o llengua, en l'àmplia majoria de les escoles de tot el món no es dedica ni un minut, en la programació curricular setmanal, a activitats d'educació emocional.

Educació emocional vs. alfabetització emocional

L'alfabetització és l'ensenyament de l'abecedari, del conjunt de símbols emprats en un sistema de comunicació; en definitiva, de la competència de llegir i escriure. Mentre que l'educació va més enllà de la simple alfabetització, ja que pretén perfeccionar les facultats intel·lectuals, emocionals, socials i morals, en definitiva, procura afavorir el ple desenvolupament del potencial humà de cada aprenent, no únicament dels coneixements de l'alfabet. L'educació és tot això i, a la vegada, la seva finalitat és senzillament ajudar a aprendre, facilitar l'aprenentatge, ni més ni menys (Anaya, 2009).

La veritable educació ha de promoure l'autonomia i la maduresa que caracteritzen el concepte que Kant tenia de la Il·lustració. I d'aquesta mateixa manera, l'educació emocional ha de promoure la maduresa emocional i no només l'«alfabetització» emocional.

Del mencionat anteriorment es deriva que el terme «educació emocional» és més ampli i inclúsiu que altres termes com «alfabetització emocional» o «aprenentatge social i emocional» (ASE) (Cefai i Cooper, 2009). Així s'ha entès majoritàriament en l'entorn de parla hispana, on el terme «educació emocional» és el més emprat amb clara diferència. No obstant, el lector ha de saber que la major producció i investigació científica en aquesta àrea es publica en anglès, i precisament en l'àmbit anglosaxó són utilitzats principalment els altres dos termes, amb algunes comptades excepcions (Cefai i Cooper, 2009; Cohen, 2006).

Educació emocional en sentit lax vs. en sentit restringit

En síntesi, podem definir l'educació emocional o socioemocional com el procés educatiu i preventiu articulats sobre programes en el que el seu objectiu és desenvolupar la intel·ligència emocional i/o les competències emocionals o socioemocionals (Pérez-González, 2008).

L'expressió «aprenentatge social i emocional» (ASE) ha estat popularitzada per l'associació nord-americana Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL), amb seu a la University of Chicago, primera institució impulsora a nivell internacional de l'educació emocional. Aquesta expressió és, en realitat, una forma abreujada de referir-se a l'«aprenentatge de competències socioemocionals», i s'empra com a terme breu que reflecteix l'enfocament d'educació emocional o socioemocional de l'associació CASEL (Cohen, 2006).

«L'ASE és un concepte paraigües, multifacètic, que engloba diversos tipus de competències socials i emocionals.»

L'ASE es defineix com «el procés a través del qual aprenem a reconèixer i a gestionar les emocions, a tenir cura dels altres, a fer bones decisions, a comportar-nos de forma ètica i responsable, a desenvolupar relacions positives, i a evitar comportaments negatius» (Zinser et al., 2004).

És important tenir en compte que l'ASE és un concepte paraigües, multifacètic, que engloba diversos tipus de competències socials i emocionals, però també actituds i disposicions morals. L'ASE és un terme col·loquial útil per referir-nos al conjunt d'aprenentatges de coneixements, actituds i competències de caràcter no cognitiu, però no és realment un constructe científic d'interpretació unívoca per al qual es disposi d'una definició operacional o instrument de mesura. De fet, pràcticament no hi ha instruments d'avaluació de l'ASE com a tal (per a una excepció veure Coryn et al., 2009). El que sí

existeixen són instruments d'avaluació d'habilitats socials, de competències emocionals, i d'intel·ligència emocional (Humphrey *et al.*, 2011; Pérez-González *et al.*, 2007).

D'una banda, entendre l'educació emocional com una educació dirigida a promoure l'ASE és entendre l'educació emocional en sentit lax, en què gairebé qualsevol tipus d'intervenció educativa preventiva o de desenvolupament personal hi pot tenir cabuda, com l'educació per a la ciutadania, l'educació moral o l'educació per a la salut. Entesa així, que és com habitualment s'entén, l'educació emocional és un enfocament educatiu comprensiu que tracta d'aglutinar nombrosos i heterogenis programes, des dels que es dirigeixen a formar en habilitats socials, passant pels programes de modificació cognitiu-conductuals o els programes d'habilitats de presa de decisions, fins als programes d'educació per a la democràcia, o els programes de prevenció enfront del suïcidi, la violència o el consum de drogues (Goetz *et al.*, 2005).

La importància de l'avaluació en educació

En àrees com la medicina, les pràctiques empíricament contrastades com més eficaces van progressivament suplantant les menys eficaces. Aquest és el secret que permet la millora contínua en qualsevol àrea d'activitat humana, ja sigui a nivell personal, social, polític, laboral, organitzacional, econòmic, etc.

«Les evidències empíriques sobre l'eficàcia i els beneficis de programes d'educació emocional són aclaparadores.»

En educació és igualment vital avaluar el que es fa, ja que només d'aquesta manera es pot comptar amb bases fiables a partir de les quals fonamentar les decisions dirigides a millorar les pràctiques educatives. Per tant, les polítiques i les pràctiques educatives haurien d'estar basades en les evidències que la investigació científica ha mostrat, en repetides ocasions i en diferents contextos, que un tipus d'intervenció funciona. Aquestes evidències s'han d'obtenir seguint una sèrie de pautes per garantir que són dignes de consideració (Slavin, 2008).

En l'àmbit encara nou de l'educació emocional, és encara més urgent la necessitat de que qualsevol que dediqui esforços a la mateixa no només parteixi de la investigació prèvia sobre avaluació de programes, sinó que, a més, inclogui entre els seus propòsits la realització d'un meticolós pla d'avaluació (Pérez-González, 2008). La investigació científica en educació que es centra en avaluar la qualitat i els efectes dels programes d'educació emocional constitueix l'única font èticament lícita per fonamentar decisions de reforma o innovació educativa en aquesta matèria.

En conjunt, les evidències empíriques sobre l'eficàcia i els beneficis de programes d'educació emocional en sentit lax són aclaparadores, com ho demostren múltiples estudis (Diekstra, 2008; Durlak *et al.*, 2011; Zinser *et al.*, 2004). A la figura 1 es representen gràficament els països amb iniciatives d'educació emocional en sentit lax segons els *Informes d'Avaluació Internacional de l'Educació Emocional i Social* de la Fundació Marcelino Botín 2008 i 2011, i la secció «SEL Across the Globe» de la web de l'associació CASEL.

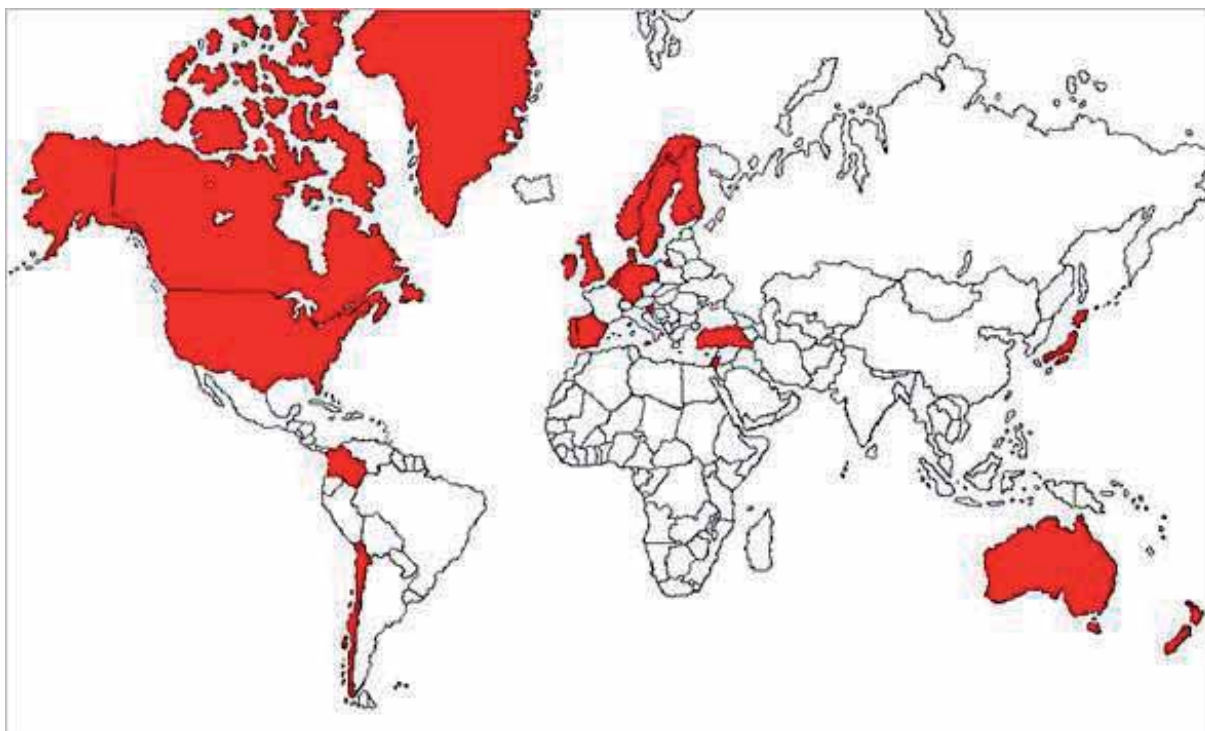


Figura 1. Països amb iniciatives d'educació emocional «en sentit lax» segons informes internacionals.

D'altra banda, es pot entendre l'educació emocional en sentit restringit, com «educació de la intel·ligència emocional», en aquest cas les intervencions van dirigides específicament a millorar els nivells d'intel·ligència emocional dels estudiants. Aquesta consideració de l'educació emocional està basada directament en el constructe científic intel·ligència emocional, de manera que l'avaluació de l'eficàcia d'un programa d'educació emocional així concebuda estaria principalment basada en la mesura de canvis en els nivells d'intel·ligència emocional dels destinataris del programa (grup experimental) i a la seva comparació amb els nivells d'intel·ligència emocional dels que no hagin rebut el programa (grup control). Referent a això, en particular, les evidències científiques sobre l'eficàcia de programes d'educació emocional és encara força limitada, si bé les evidències disponibles són encoratjadores, però principalment es limiten a estudis amb població adulta, majoritàriament estudiants universitaris (Clarke, 2010; Nelis *et al.*, 2009).

Vista d'ocell sobre els cinc continents

En resum, tenim sobrades evidències que diverses competències socials i emocionals es poden desenvolupar a través d'intervencions escolars (Diekstra, 2008; Durlak *et al.*, 2011) i extraescolars (Durlak *et al.*, 2010), i fins i tot mitjançant educació emocional de pares (Albright i Weissberg, 2009; Havighurst *et al.*, 2004). També comptem amb evidències de que la intel·ligència emocional es pot millorar a través de programes d'intervenció educativa, però en aquest cas les evidències més notables són molt recents i estan encara a l'espera de que es repliquin per grups de recerca independents (Pérez-González, 2008).

«Hi ha evidències de que diverses competències socials i emocionals es poden desenvolupar a través d'intervencions escolars i extraescolars, i amb educació emocional de pares.»

A continuació destacarem alguns exemples d'investigacions arreu del planeta que no han estat incloses en informes internacionals previs, i que, per tant, complementen a aquests. Es tracta d'evidències rellevants a favor de l'eficàcia dels programes d'educació emocional. Recorrem els cinc continents habitats, començant pel continent més allunyat al nostre i seguidament ens anem aproximant a Europa.

Oceania

Tot i que en el camp de recerca de la intel·ligència emocional hi ha una destacada contribució d'investigadors australians, amb prou feines hi ha exemples d'estudis específicament centrats en l'avaluació de programes d'educació emocional. Una excepció notable és el treball de Havighurst *et al.* (2004). Aquestes investigadores van avaluar un programa d'educació emocional (en sentit lax) de pares i mares de nens i nenes escolaritzats en centres d'educació infantil.

El programa avaluat per Havighurst *et al.* (2004) va consistir en sessions pràctiques on els pares realitzaven grups de discussió, tempestes d'idees, exercicis en petit grup, analitzaven exemples en vídeo, demostracions i *role-plays* on es representaven els papers de pare/mare i nen/a i es contrastaven diferents estils parentals a l'hora de respondre a les necessitats i expressions emocionals dels fills. A més, els pares tenien activitats per casa entre les quals hi havia l'observació de les emocions dels seus fills i el seu registre a través d'un «diari emocional», i la dedicació d'un temps específic per a «xerrades emocionals» amb els seus fills, on es tractessin temes i preocupacions de la seva vida diària.

Els resultats de l'avaluació del programa van mostrar que després de la seva aplicació, els pares van informar de canvis cap a estils parentals més encoratjadors de l'expressió emocional dels fills, i els nens van mostrar menys emocionalitat negativa i van tenir reduccions significatives de comportament difícil, especialment aquells que tenien problemes de comportament. Com a limitació d'aquesta recerca destaca el fet que no es va comptar amb una mostra control per a la seva comparació amb la mostra experimental que va rebre el programa.

Amèrica

També crida l'atenció el fet que encara provenint de l'entorn nord-americà l'impuls de la investigació sobre intel·ligència emocional, fins ara amb prou feines es puguin destacar estudis nord-americans centrats en l'avaluació de programes d'educació emocional en sentit restringit. Una excepció és el treball de Fellner *et al.* (2007). Per a una revisió d'evidències a favor de l'educació emocional en sentit lax vegeu els treballs de Durlak *et al.* (2010, 2011).

«Alguns resultats suggereixen que la part de la intel·ligència emocional relativa a la percepció d'emocions en expressions facials, es pot millorar amb un entrenament adequat.»

Com a complement a aquests últims treballs, cal destacar l'estudi recent de Brackett *et al.* (2012), en què s'avalua un programa d'educació emocional en sentit lax aplicat en classes de cinquè i sisè d'educació primària. Aquest programa té almenys dos aspectes que el diferencien de la majoria de programes analitzats per l'equip de Durlak i Weissberg, i promoguts per l'associació CASEL: a) està explícitament basat en un model teòric de intel·ligència emocional, i b) es tracta d'un programa integrat en el currículum ordinari de les escoles. Els resultats de Brackett *et al.* (2012) indiquen que els alumnes que van rebre el programa van mostrar menys problemes de comportament escolar, i majors nivells d'adaptació socioescolar que els que no el van rebre.

En el context d'una investigació quasi experimental sobre les relacions entre intel·ligència emocional i percepció facial d'emocions, Fellner *et al.* (2007) van aplicar i avaluar el *Micro-Expression Training Task* (METT) de Paul Ekman, catedràtic de Psicologia de la University of San Francisco. El METT és un programa breu (de menys d'una hora) dirigit a entrenar la capacitat per percebre emocions en petites expressions facials de molt curta durada (200 mil·lisegons). Els resultats van indicar que es produïen millores progressives estadísticament significatives en aquesta capacitat, entre el moment previ a l'aplicació del programa i el moment d'exercicis pràctics, i també entre el moment d'exercicis pràctics i el

moment posterior a l'aplicació del programa. Aquests resultats suggereixen que almenys una part de la intel·ligència emocional, la relativa a la percepció d'emocions en expressions facials, és susceptible de millora a través d'un entrenament adequat.

En el context llatinoamericà és encara més infreqüent trobar estudis d'avaluació de programes d'educació emocional. No obstant, una excepció la constitueix el treball de Sotil *et al.* (2008). En aquest estudi quasi experimental s'avalua un programa d'educació emocional restringida a alumnes de sisè d'educació primària del Perú, i s'utilitza com a indicador de l'eficàcia del programa una mesura d'intel·ligència emocional. Els resultats de l'estudi de Sotil *et al.* (2008) mostren que el programa aconsegueix millorar els nivells d'intel·ligència emocional del grup d'alumnes que van rebre el programa davant dels que no el van rebre.

Àsia

Tampoc en el context asiàtic són conegudes moltes experiències d'avaluació de programes d'educació emocional, llevat de Singapur (Fundació Botín, 2008), si bé esmentarem dos exemples significatius.

A Xina, des de l'enfocament de l'educació emocional en sentit lax, cal destacar l'estudi recent de Kam *et al.* (2011), on avaluen una adaptació al context escolar xinès del programa nord-americà PATHS, un dels més ben avalats empíricament i amb més reconeixement per l'associació CASEL. Els autors van trobar que després del programa, els alumnes havien millorat els seus nivells de comprensió i d'expressió emocionals, i van incrementar els seus comportaments prosocials. Desafortunadament, en aquesta investigació es va mancar de grup control o de comparació.

A Turquia, Ulutas i Ömeroglu (2007) van avaluar un programa d'educació emocional restringida en nens de 6 anys (últim curs d'educació infantil). Els resultats indiquen que els alumnes que van rebre el programa van mostrar majors nivells d'intel·ligència emocional general, així com majors nivells de percepció, comprensió i regulació emocionals.

Àfrica

En els informes internacionals disponibles fins ara no es fa cap menció a experiències en el context africà. No obstant això, l'estudi de Ogunyemi (2008) mereix ser comentat aquí. El seu autor va avaluar un programa d'educació emocional dirigit a estudiants d'últim cicle de secundària a Nigèria, amb grups experimental i control, i prenent com a indicador d'eficàcia del programa una mesura del nivell d'intel·ligència emocional dels alumnes. Els resultats van indicar que els alumnes que van rebre el programa van incrementar els seus

nivells d'intel·ligència emocional en comparació amb els alumnes del grup de control. A la vista d'aquests resultats, Ogunyemi (2008) suggereix la conveniència d'incloure l'educació de la intel·ligència emocional com a assignatura en el currículum d'educació secundària.

Europa

Fins ara, han estat investigadors europeus els que més profusament han contribuït a la recerca en quant a avaluació en programes d'educació emocional. Així mateix, a Europa hi ha algunes iniciatives de cooperació internacional en pro de l'educació emocional en sentit lax com l'*European Training in Adolescent Care and Health* (www.euteach.com) i la xarxa d'investigació de l'*European Centre for Educational Resilience & Soci-Emotional Health* (<http://www.um.edu.mt/edres>), estant en el marc d'aquesta última la creació de la *International Journal of Emotional Education*, una revista acadèmica dedicada principalment a aquest camp.

Al Regne Unit sobresurten les investigacions de Dulewicz i Higgs (2004) i Clarke (2010) sobre programes d'educació emocional aplicats en l'entorn empresarial.

Però, sens dubte, el punt d'inflexió en la recerca en programes d'educació emocional de caire restringit el constitueixen els treballs del grup de recerca dirigit per Moira Mikolajzak, de la Université Catholique de Louvain, a Bèlgica.

En la primera de les seves investigacions, van emprendre un programa breu d'entrenament de quatre sessions de dues hores i mitja en un període de quatre setmanes, a raó d'una sessió per setmana (Neils *et al.* 2009). D'aquesta manera es procurava que els participants disposessin de cert temps per aplicar el que s'ha treballat durant les sessions a la seva vida quotidiana. El programa es va basar en un model d'intel·ligència emocional. El contingut de les sessions va consistir en lliçons breus, jocs de rol, discussions en grups, treballs per parelles, i lectures, i als participants se'ls donava un diari en el qual havien d'anotar una experiència emocional diària, a fi d'analitzar-la a la llum de la teoria explicada a classe.

Els autors van trobar que el grup experimental que va rebre el programa de formació va millorar significativament la seva intel·ligència emocional global, la seva consciència i identificació emocional, i les seves capacitats d'autoregulació. El grup experimental també va mostrar una disminució en les seves dificultats per identificar i expressar verbalment les seves emocions. Tots aquests canvis es van mantenir 6 mesos després de la finalització del programa.

Els treballs del grup de Mikolajzak són, de moment, únics en el seu gènere, ja que presenten una avaluació sistemàtica d'un programa d'educació emocional ben fonamentat teòricament, i empen variats instruments d'avaluació amb alta qualitat tècnica (Kotsou *et al.*, 2011; Nelis *et al.*, 2011). Sens dubte, constitueixen la millor evidència disponible que la intel·ligència emocional es pot millorar a través de la intervenció educativa adequada.

«Cada vegada hi ha més governs interessats en fonamentar les seves decisions en educació sobre el que es coneix a nivell de recerca científica.»

Finalment, en el context espanyol cal destacar les investigacions sobre programes d'educació emocional en educació primària desenvolupats per Salmurri i Skoknic (2005) i per Agulló *et al.* (2011). Així mateix, d'acord amb la revisió de Pérez-González i Pena (2011), en els últims anys han sorgit diverses iniciatives de recerca i innovació educativa sobre educació emocional a Espanya que indiquen que aquest camp està en permanent expansió.

El decàleg de l'educació emocional

En l'última dècada, els canvis educatius han estat caracteritzats per l'augment de les agendes polítiques basades en l'evidència, amb cada vegada més governs interessats en fonamentar les seves decisions en educació sobre el que es coneix a nivell de recerca científica.

A aquesta aplicació del coneixement científic disponible se li denomina «mobilització del coneixement», sent cada vegada més els polítics que aposten per la mobilització del coneixement en educació (Cooper *et al.*, 2009).

Un exemple recent, sembla ser el nou ministre espanyol d'Educació, Cultura i Esport, José Ignacio Wert, qui en el seu discurs de presa de possessió de la cartera ministerial, el dia 22 de desembre de 2011, va emfatitzar la importància de la mesura en Educació: «En Educació, com en la major part de les matèries, no podem confiar en allò que no som capaços de mesurar». Amb el transcurs del temps es podrà avaluar si les seves decisions polítiques estan en consonància amb aquesta idea.

En funció de la investigació prèvia, Pérez-González i Pena (2011) han sintetitzat en deu les recomanacions (o criteris) internacionals que convindria considerar a l'hora de dissenyar, implementar i avaluar un programa d'educació emocional en un centre educatiu.

Tanquem aquest capítol amb l'enumeració d'aquestes deu recomanacions:

- 1) Basar el programa en un marc conceptual sòlid i en la investigació prèvia, fent explícit quin és el model d'intel·ligència emocional o de competències socioemocionals que s'adopta.
- 2) Especificar els objectius del programa en termes avaluable, i fent-los també comprensibles per als alumnes, de manera que es puguin comprometre en la consecució d'aquests.
- 3) Realitzar esforços coordinats que impliquin a tota la comunitat educativa (famílies, professors, alumnes) en el desenvolupament d'algun aspecte del programa, tenint com a meta el desenvolupament d'una comunitat d'aprenentatge.
- 4) Assegurar el suport del centre (direcció i claustre del centre, famílies, i la resta del personal) prèviament a l'aplicació del programa.
- 5) Impulsar una implantació sistemàtica al llarg de diversos anys, amb una programació coordinada, integrada i unificada amb la resta d'activitats i programes del centre.
- 6) Emprar tècniques d'ensenyament-aprenentatge actives i participatives, que, a més, promoguin l'aprenentatge cooperatiu i siguin variades, per així atendre als diversos estils d'aprenentatge de l'alumnat. Dos exemples recurrents i destacats d'activitats pròpies de l'educació emocional són els jocs de rol i el diari emocional (Nelis *et al.*, 2009; Renati *et al.*, 2011).
- 7) Oferir oportunitats per practicar totes les facetes de la intel·ligència emocional i afavorir la seva generalització a múltiples situacions, problemes i contextos quotidians.
- 8) Incloure plans de formació i d'assessorament del personal responsable del programa (professorat, tutors, orientadors, pares i mares).
- 9) Incloure un pla d'avaluació del programa abans, durant, i després de la seva aplicació.
- 10) Utilitzar dissenys experimentals o quasi experimentals rigorosos (amb grups experimental i control), on els indicadors d'assoliment estiguin basats en proves d'avaluació sòlides (fiables i vàlides) per avaluar l'eficàcia (assoliment d'objectius d'aprenentatge) del programa.

Bibliografia

- Albright, M.I., Weissberg, R.P. (2009). School-family partnerships to promote social and emotional learning. In S.L. Christenson i A.L. Reschley (Eds.). *The handbook of school-family partnerships for promoting student competence*. New York: Routledge/Taylor and Francis Group.
- Anaya, D. (2009). *Bases del aprendizaje y educación*. Madrid: Sanz i Torres/UNED.
- Bartolini, S. (2010). *Manifesto per la Felicità. Come Passare dalla Società del Ben-Avere a quella del Ben-Essere*. Roma: Donzelli.
- Brackett, M.A., Rivers, S.E., Reyes, M.R., Salovey, P. (in press). Enhancing academic performance and social and emotional competence with the RULER feeling words curriculum. *Learning and Individual Differences*.
- Cefai, C., Cooper, P. (2009). *Promoting emotional education*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Clarke, N. (2010). The impact of a training programme designed to target the emotional intelligence abilities of project managers. *International Journal of Project Management*, 28, 461-468.
- Cohen, J. (2006). Social, emotional, ethical, and academic education: creating a climate for learning, participation in democracy, and well-being. *Harvard Educational Review*, 76, 2, 201-237.
- Cooper, A., Levin, B., Campbell, C. (2009). The growing (but still limited) importance of evidence in education policy and practice. *Journal of Educational Change*, 10, 159-171.
- Coryn, C.L.S., Spybrook, J.K., Evergreen, S.D.H., Blinkiewicz, M. (2009). Development and Evaluation of the Social-Emotional Learning Scale. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 27, 4, 283-295.
- Diekstra, R.E.W. (2008). Evaluación de los programas escolares universales de educación emocional y social y de habilidades para la vida. En C. Clouder (coord.), *Educación Emocional y Social. Análisis Internacional. Informe Fundación Marcelino Botín 2008* (pp. 268-329). Santander: Fundación Marcelino Botín.
- Dulewicz, V., Higgs, M. (2004). Can emotional intelligence be developed? *International Journal of Human Resource Management*, 15, 1, 95-111.
- Durlak, J.A., Weissberg, R.P., Pachan, M. (2010). A Meta-Analysis of After-School Programs That Seek to Promote Personal and Social Skills in Children and Adolescents. *American Journal of Community Psychology*, 45, 294-309.
- Durlak, J.A., Weissberg, R.P., Dymnicki, A.B., Taylor, R.D., Schellinger, K.B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotion learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82, 405-432.
- Fellner, A., Matthews, G., Funke, G.J., Emo, A.K., Pérez-González, J.C., Zeidner, M., Roberts, R. (2007). The effects of emotional intelligence on visual search of emotional stimuli and emotion identification. *Proceedings of the Human Factors and Ergonomics Society Annual Meeting 2007*, 51, 14, 845-849.
- Fundación Botín (2008). *Educación Emocional y Social. Análisis Internacional. Informe Fundación Marcelino Botín 2008*. Santander: Fundación Botín.
- Fundación Botín (2011). *Educación Emocional y Social. Análisis Internacional. Informe Fundación Marcelino Botín 2011*. Santander: Fundación Botín.

- Goetz, T., Frenzel, A.C., Pekrun, R., Hall, N. (2005). Emotional Intelligence in the Context of Learning and Achievement. In R. Schulze i R.D. Roberts (Eds.), *International Handbook of Emotional Intelligence* (pp. 233-253). Cambridge, MA: Hogrefe & Huber.
- Havighurst, S.S., Harley, A., Prior, M. (2004). Building Preschool Children's Emotional Competence: A Parenting Program. *Early Education & Development*, 15, 4, 423-448.
- Heckman, J., Masterov, D.V. (2004). The productivity argument for investing in young children. Committee on Economic Development, *Working Paper #5*.
- Humphrey, N., Kalambouka, A., Wigelsworth, M., Lendrum, A., Deighton, J., Worpert, M. (2011). Measures of Social and Emotional Skills for Children and Young People: A Systematic Review. *Educational and Psychological Measurement*, 71, 4, 617-637.
- Kam, C-M., Wong, L. W-I., Fung, K. M-S. (2011). Promoting social-emotional learning in Chinese schools: A feasibility study of PATHS implementation in Hong Kong. *The International Journal of Emotional Education*, 3, 1, 30-47.
- Kotsou, I., Nelis, D., Gregorie, J., Mikolajzak, M. (2011). Emotional Plasticity: Conditions and Effects of Improving Emotional Competence in Adulthood. *Journal of Applied Psychology*, 96, 4, 827-839.
- Marks, N. (2011). *The Happiness Manifesto: How Nations and People Can Nurture Well-Being*. New York: TED Books.
- Martins, A., Ramalho, N., Morin, E. (2010). A comprehensive meta-analysis of the relationship between Emotional Intelligence and health. *Personality and Individual Differences*, 49, 554-564.
- Murillo, F.J., Hernández, R. (2011). Efectos escolares de factores socio-afectivos. Un estudio Multinivel para Iberoamérica. *Revista de Investigación Educativa*, 29, 2, 407-427.
- Nelis, D., Quoidbach, J., Mikolajczak, M., Hansenne, M. (2009). Increasing emotional intelligence: (How) is it possible? *Personality and Individual Differences*, 47, 36-41.
- Nelis, D., Kotsou, I., Quoidbach, J., Hansenne, M., Weytens, F., Dupuis, P., Mikolaczak, M. (2011). Increasing Emotional Competence Improves Psychological and Physical Well-Being, Social Relationships, and Employability. *Emotion*, 11, 2, 354-366.
- Ogunyemi, A.O. (2008). Efectos medidos de técnicas de provocación y de dominio emocional en el fomento de la inteligencia emocional con adolescentes nigerianos. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, Nº 15, Vol. 6(2), 281-296.
- Pérez-González, J.C. (2008). Propuesta para la evaluación de programas de educación socioemocional. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, N. 15, Vol. 6, 2, 523-546.
- Pérez-González, J.C., Martín-Aragoneses, M.T., López-Martín, E. (2011). IQ, PISA, and the wealth and human development of nations. Paper presented at the 15th Biennial Meeting of the International Society for the Study of the Individual Differences (ISSID). London, UK, 25-28 July 2011.
- Pérez-González, J.C., Pena, M. (2011). Construyendo la ciencia de la educación emocional. *Padres y Maestros*, 342, 32-35.
- Pérez-González, J.C., Petrides, K.V., Furnham, A. (2007). La medida de la inteligencia emocional rasgo. En J.M. Mestre, P. Fernández-Berrocal (Eds.), *Manual de Inteligencia Emocional* (pp.81-97). Madrid: Pirámide.

- Petrides, K.V., Pérez-González, J.C., Furnham, A. (2007). On the predictive and incremental validity of trait emotional intelligence. *Cognition & Emotion*, 21, 1, 26-55.
- Renati, R., Cavioni, V., Zanetti, M.A. (2011). 'Miss, I got mad today' The Anger Diary, a tool to promote emotion regulation. *The International Journal of Emotional Education*, 3, 1, 48-69.
- Salmurri, F., Skoknic, V. (2005). Efectos conductuales de la educación emocional en alumnos de educación básica. *Revista de Psicología*, 14, 1, 9-28.
- Slavin, R.E. (2008). Response to Comments. Evidence-Based Reform in Education: Which Evidence Counts? *Educational Researcher*, 37, 1, 47-50.
- Sotil, A., Escurra, L., Huerta, R., Rosas, M., Campos, E., Llaños, A. (2008). Efectos de un programa para desarrollar la inteligencia emocional en alumnos del sexto grado de educación primaria. *Revista de Investigación en Psicología*, 11, 2, 55-65.
- Ulutas, I., Ömeroglu, E. (2007). The effects of an emotional intelligence education program on the emotional intelligence of children. *Social Behavior and Personality*, 35, 10, 1365-1372.
- Zins, J.E., Weissberg, R.P., Wang, M.C., Walberg, H.J. (Eds.) (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* New York: Teachers College Press.

6. L'experiència de l'educació emocional en les aules de Nova York

Linda Lantieri i Madhavi Nambiar

De vegades, quan els adults ens sentim desbordats pel vertiginós ritme del món actual, girem la mirada cap a enrere, enyorant una època de la nostra vida molt menys estressant. Avui en dia, un terç dels nord-americans afirma viure en condicions «d'estrès extrem» i gairebé la meitat afirma que la seva vida s'ha tornat més estressant durant els últims cinc anys (American Psychological Association, 2007). Lamentablement, els nens tampoc estan fora de perill de l'estrès quotidià: molts dels canvis que ha experimentat la societat han intensificat la pressió a la qual estan sotmesos i posen en perill la seva infància.



Una enquesta realitzada pel National Poll on Children's Health a 875 nens d'edats compreses entre nou i tretze anys va analitzar els factors desencadenants d'estrès i les estratègies utilitzades amb més freqüència per afrontar-lo. Les tres fonts d'estrès més esmentades van ser les notes, l'escola i els deures (36%); la família (32%); i els amics, els companys, les xafarderies i les burles (21%). Pel que fa a les estratègies per fer front a l'estrès, les tres més citades van ser jugar o fer alguna activitat física (52%); escoltar música (44%); i mirar la televisió o jugar amb videojocs (42%). D'entre les deu estratègies per abordar l'estrès citades amb més freqüència, cap tenia relació amb la introspecció ni la capacitat de calmar-se un mateix (Lyness, 2005).

Com a adults, hem de reduir les fonts d'estrès durant la infància però, sobretot, hem de proporcionar als nens un ventall més ampli de tàctiques per lluitar contra l'estrès. Per sort, molts professors de tot el món es dediquen justament a això. Els ensenyen als joves a controlar les seves emocions i a concentrar-se en el treball interior, que redundarà en una millor capacitat per gestionar l'estrès que s'interposi en el seu camí.

Fa uns mesos vaig tenir l'ocasió de veure-ho amb els meus propis ulls en una escola pública d'educació primària d'East Harlem (Nova York). A la classe hi havia diversos alumnes d'educació especial amb problemes d'hiperactivitat. El professor, Tom Roepke, els va avisar que anaven a escoltar un CD, una cosa a la qual semblaven molt acostumats. Un

cop va començar la gravació, els alumnes es van calmar i es van quedar quietes. La veu d'un home els va instar a escoltar alguns sons, a la vegada que els recordava que no havien de comentar en veu alta el so que sonava, sinó pensar-ho per sí mateixos en silenci.

A mesura que rebien les instruccions, van començar a escoltar amb tot el cos; per exemple, al sentir el so d'un ocell, movien els braços com si fossin ales. Van aconseguir quedar-se en silenci, calmats i concentrats, durant sis minuts sencers. La veu del CD era la de Daniel Goleman, l'autor d'*Intel·ligència Emocional* (1995, 1996). No obstant, les paraules eren meves, i procedien del meu llibre *Inteligencia Emocional Infantil y Juvenil: Ejercicios para Cultivar la Fortaleza Interior en Niños y Jóvenes* (Lantieri 2008, 2009) que ve acompanyat del CD que estaven utilitzant a classe.

«Les principals fonts d'estrès en nens nord-americans són les notes, l'escola i els deures (36%); la família (32%); i els amics, els companys, les xafarderies i les burles (21%).»

Tom és un dels molts professors que formen part de The Inner Resilience Program (IRP), una organització sense ànim de lucre que vaig decidir cofundar després dels fatídics esdeveniments de l'11 de setembre del 2001. Des de llavors, m'he dedicat a formar professors que, al seu torn, ensenyen ara a milers d'alumnes a reforçar els circuits neuronals que ajuden a concentrar-se i gestionar la impulsivitat mitjançant el que anomenem «pràctiques educatives contemplatives».

Aquestes pràctiques a l'aula els proporciona tant als nens com als adults l'oportunitat d'experimentar el silenci i de concentrar totalment l'atenció en el present i en el que s'està experimentant per dins i per fora.

Beneficis de l'aprenentatge social i emocional

Cada vegada més estudis científics suggereixen que ajudar els nens a desenvolupar bones aptituds socials i emocionals en una fase primerenca de la infància dóna lloc a enormes diferències en la seva salut i benestar a llarg termini. En el seu fantàstic llibre *Working with Emotional Intelligence* (1998), la traducció s'ha publicat a Espanya amb el títol de *La Práctica de la Inteligencia Emocional* (1999), Daniel Goleman va identificar el CE (quocient d'intel·ligència emocional) com un factor tant important com el CI (quocient intel·lectual) per al desenvolupament sa dels nens i el seu futur èxit en la vida. Segons Goleman (1998):

«Les proves d'admissió a la universitat subratllen la importància del CI però, per sí sol, difícilment pot ser un indicador de l'èxit o del fracàs en la vida. La investigació ha demostrat que la correlació existent entre el CI i el nivell d'eficàcia que mostren les persones en l'exercici de la seva professió no supera el 25% (Hunter i Schmidt, 1984; Schmidt i Hunter, 1981), encara que una anàlisi més detallada revela que aquesta correlació no sol superar el 10% i de vegades és fins i tot inferior al 4% (Sternberg, 1996).»

El treball de Goleman ens ha ajudat a entendre la importància de la intel·ligència emocional com un requisit bàsic per utilitzar amb eficàcia el CI (és a dir, per utilitzar les aptituds cognitives i els coneixements). Goleman va establir la connexió entre els nostres sentiments i els nostres pensaments d'una manera explícita a l'assenyalar que les regions emocionals i executives del cervell estan interconnectades fisiològicament, especialment pel que fa a l'ensenyament i l'aprenentatge.

«Moltes de les aptituds essencials pel treball eficaç d'avui dia constitueixen competències socials i emocionals.»

La neurociència ens ensenya que el cervell dels nens experimenta un creixement que no finalitza fins als 25 anys d'edat, aproximadament. A la vegada, la neuroplasticitat, tal com la denominen els científics, implica que la formació dels circuits cerebrals durant l'etapa de creixement depèn en gran mesura de les experiències quotidianes del nen. La repercussió de l'entorn en el desenvolupament cerebral pren especial importància a l'hora de modelar els circuits neuronals socials i emocionals dels nens. Per exemple, tot apunta que els joves que aprenen a calmar-se quan estan contrariats desenvolupen una major fortalesa en els circuits cerebrals encarregats de gestionar les adversitats (Goleman, 2008).

Moltes de les aptituds que es consideren essencials avui dia per treballar amb eficàcia (per exemple, la capacitat de formar part d'un equip, treballar amb diversos companys i clients, analitzar i generar solucions per als problemes, perseverar i sobreposar-se als contratemps, etc.) constitueixen competències socials i emocionals.

Com a resultat, s'està generant una gran demanda pública en tot el món per a que les escoles instaurin enfocaments educatius eficaços; enfocaments que no només fomentin l'èxit acadèmic, sinó que a més millorin la salut, evitin comportaments problemàtics i preparin millor als joves per al món laboral i per ser millors ciutadans. Als Estats Units, una enquesta realitzada el 2007 per una organització anomenada Partnership for 21st Century Skills va revelar que, segons el 66% dels enquestats, els estudiants necessiten aprendre moltes més coses que lectura, escriptura i matemàtiques. El 80% va afirmar que les

habilitats que necessiten avui dia els estudiants per enfrontar-se al mercat laboral del segle XXI disten moltíssim de les que es necessitaven fa 20 anys.

L'aprenentatge social i emocional (ASE), considerat per molts com «la baula perduda» en els intents que hi ha hagut fins ara per millorar els centres educatius, reflecteix el reconeixement cada vegada més gran que un desenvolupament social i emocional sa millora els èxits dels nens a l'escola i a la vida. La investigació acadèmica avala l'ASE i demostra que tots els nens poden tenir una experiència educativa que no es limiti a proporcionar-los-hi competències acadèmiques sinó que, a més, els ajudi a convertir-se en persones compromeses amb l'aprenentatge, conscients de sí mateixes, solidàries i connectades amb els altres, que contribueixin activament a un món més just, pacífic, productiu i sostenible.

«Ajudar als nens a desenvolupar bones aptituds socials i emocionals en una fase primerenca de la infància dóna lloc a enormes diferències en la seva salut i benestar a llarg termini.»

L'ASE és el procés mitjançant el qual els nens (i fins i tot els adults) adquireixen aptituds fonamentals per assolir l'èxit a l'escola i a la vida. Ensenya les habilitats personals i interpersonals que tots necessitem per lluitar amb nosaltres mateixos i amb les nostres relacions, així com per treballar eficaç i èticament. El programa s'ha ideat a partir dels coneixements que tenim en l'àmbit del desenvolupament infantil, la gestió dins de l'aula, la prevenció de comportaments problemàtics i els nous descobriments sobre el paper del cervell en el creixement social i cognitiu. La majoria dels programes d'ASE que s'imparteixen en els centres educatius se centren en cinc grups bàsics de competències socials i emocionals.

- **Autoconsciència:** valorar adequadament els propis sentiments, interessos, valors i punts forts, mantenir un sentit ben fonamentat d'autoconfiança.
- **Autocontrol:** regular les pròpies emocions per fer front a l'estrès, controlar els impulsos i perseverar a l'hora de superar obstacles; fixar-se objectius personals i acadèmics i assegurar-se de complir-los; expressar adequadament les emocions.
- **Consciència social:** ser capaç de posar-se al lloc d'una altra persona i sentir empatia amb els altres; reconèixer i apreciar les similituds i diferències individuals i de grup; reconèixer i utilitzar els recursos familiars, escolars i comunitaris.

- **Habilitats de relació:** establir i mantenir relacions saludables i gratificants basades en la cooperació; resistir la pressió social perjudicial; prevenir, gestionar i resoldre els conflictes interpersonals, demanar ajuda quan sigui necessari.
- **Presa de decisions responsable:** prendre decisions tenint en compte les normes ètiques, els problemes de seguretat, les normes socials adequades, el respecte pels altres i les possibles conseqüències de qualsevol acció; aplicar habilitats de presa de decisions a les situacions acadèmiques i socials; contribuir al benestar del centre educatiu i la comunitat a la qual es pertany. (O'Brien, Resnik, 2009)

Hi ha dues propostes bàsiques per fomentar les competències socials i emocionals en l'entorn escolar. La primera és el desenvolupament d'habilitats, que requereix ensenyar explícitament habilitats socials i emocionals d'una manera sistemàtica i gradual a l'aula. L'eficàcia d'aquesta proposta augmenta si s'instaura un programa d'aprenentatge social i emocional basat en proves científiques que ofereixi als nens l'oportunitat d'involucrar-se de forma activa en el seu propi aprenentatge i els deixi prou temps per practicar, reflexionar i reforçar les competències socials i emocionals adquirides.

La segona proposta consisteix en crear un entorn propici per a l'aprenentatge que sigui segur, respectuós, solidari i que estigui ben gestionat, és a dir, un entorn que es caracteritzi per relacions de suport, tant entre els propis estudiants com entre estudiants i docents, i que ofereixi pràctiques formatives i un pla d'estudis rellevant i motivador. Per a molts educadors que procuren instaurar l'ASE a les escoles, aquesta segona proposta se centra en canviar i gestionar l'entorn de tot el centre educatiu, ja sigui l'aula, els passadissos, el pati, els clubs, o la relació entre els treballadors del centre. També té a veure amb desenvolupar les habilitats i condicions que maximitzin el potencial dels joves per aconseguir un rendiment òptim, una connexió humana solidària i major eficàcia en les relacions.

La magnitud de l'impacte de l'ASE, així com la solidesa de les investigacions que ho acrediten, són considerables. A tall d'exemple, els estudis demostren que reduir el nombre d'alumnes per classe implica menys avantatges acadèmiques que instaurar un aprenentatge social i emocional. En una conjuntura econòmica tant espínosa com l'actual, en què les retallades poden arribar a abocar-nos a lamentables acomiadaments de professors, els beneficis d'invertir en el desenvolupament social i emocional dels nens són reals i quantiosos. Per exemple, un important estudi de diversos anys de durada va revelar que, en créixer, els estudiants que havien rebut un aprenentatge social i emocional a l'escola primària presentaven una mitjana de qualificacions un 11% superior i un nivell

significativament superior de compromís escolar, esforç i finalització dels estudis als 18 anys d'edat.

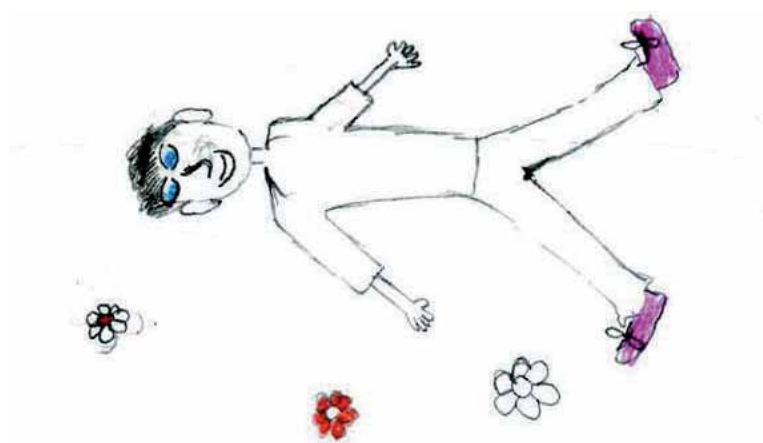
El mateix estudi va demostrar que, entre els alumnes que havien rebut ASE, la taxa d'estudiants que van repetir algun curs de primària va ser només del 14%, davant el 23% en el grup de control. Als 18, els alumnes del mateix estudi van mostrar una incidència de problemes de conducta escolar inferior a la del grup de control en un 30%, una taxa de delinqüència amb violència inferior en un 20% i un índex de consum excessiu d'alcohol inferior en un 40%.

«La rendibilitat de les inversions en ASE és enorme, tant en el pla purament acadèmic com en la vida.»

Clarament, val la pena ensenyar habilitats de presa de decisió i autodomini als alumnes durant la infància, ja que això els prepararà per enfrontar-se a decisions vitals cada vegada més complexes i difícils quan siguin adults. La rendibilitat de les inversions en ASE és enorme, tant en el pla purament acadèmic com en la vida (Durlak, Weissberg *et al.*, 2011).

La dimensió afegida de la pràctica contemplativa

A l'integrar les habilitats de l'ASE amb les experiències educatives contemplatives, algunes de les seves competències, com l'autoconsciència, adopten una nova profunditat d'exploració interior, mentre que la gestió de les emocions es torna autodisciplina i l'empatia esdevé la base de l'altruisme, la solidaritat i la compassió.



En vista de que l'educació no només ha de prestar atenció a la vida interior de professors i alumnes sinó a més donar-los-hi eines pedagògiques dissenyades per cultivar aptituds que promoguin la calma interior i la resistència, la integració de l'ASE amb l'ensenyament i aprenentatge contemplatiu s'ha convertit en una part molt important d'algunes escoles i

aules. Aquestes pràctiques es poden dissenyar per cultivar el potencial de consciència plena, en un context ètic i relacional en el que també es treballin els valors del creixement personal, l'aprenentatge, la vida moral i la solidaritat amb els demés (Roesner, Peck, 2006).

En moltes aules dels Estats Units i d'altres països, els professors comencen a dedicar un temps per emprendre ells mateixos la pràctica contemplativa, practicant amb regularitat la introspecció per cultivar la seva vida interior. Abans de començar a ensenyar als joves a calmar-se i relaxar-se, hem de dedicar nosaltres mateixos un temps a la pràctica contemplativa regular. El CD de Daniel Goleman anomenat *The Art of Meditation* (2001) constitueix un recurs excel·lent per a principiants, però també per a persones una mica més experimentades. Permet triar entre quatre exercicis reflexius diferents.

«Reduir el nombre d'alumnes per classe implica menys avantatges acadèmiques que instaurar un aprenentatge social i emocional.»

Després d'haver dedicat un temps a explorar-nos a nosaltres mateixos, podem començar a proporcionar als joves habilitats per ser conscients de les seves emocions i controlar-les d'una manera més eficaç. Estem descobrint que la pràctica regular d'aquestes habilitats reforça els circuits cerebrals subjacents a la regulació de les emocions. Tenint en compte com d'atragada i de vegades frenètica que pot ser la vida, sovint necessitem imperiosament moments reflexius. Com més experimentin el silenci i la calma els nens, més fàcil els resultarà assolir l'equilibri interior i la sensació que la seva vida té un sentit, i d'aquesta manera compensaran l'excés d'estímuls predominant en la major part de la nostra vida (Lantieri, 2008, 10). Entre els avantatges de la pràctica habitual destaquen les següents:

- Una major autoconsciència i comprensió d'un mateix.
- Una major habilitat a l'hora de relaxar el cos i alliberar tensions físiques.
- Més concentració.
- Millor capacitat per gestionar les situacions d'estrès d'una manera més eficaç i d'oferir una manera més relaxada de respondre als factors desencadenants d'estrès.
- Major control sobre els propis pensaments per evitar el predomini dels pensaments negatius.

- Més oportunitats d'establir una comunicació més profunda i augmentar l'entesa entre adults i nens, ja que es produeix un intercanvi habitual de pensaments i sentiments.

Com adults que participem en la vida dels nens, no podem seguir demanant-los que «es calmin» i «prestin atenció» si no els oferim algunes pautes sobre com fer-ho. Gràcies a la pràctica sistemàtica de tècniques contemplatives, podem ajudar a que els nens cultivin les aptituds que van adquirint i desenvolupin els circuits neuronals. El nostre treball i investigació han demostrat amb escreix que ensenyar aquestes tècniques als alumnes no només millora les seves habilitats socials i emocionals, sinó també la seva resistència, és a dir, la seva capacitat d'enfrontar-se i sobreposar-se a l'adversitat.

«Com més experimentin el silenci i la calma els nens, més fàcil els resultarà assolir l'equilibri interior i la sensació de que la seva vida té un sentit.»

A la primavera de l'any 2006, el programa IRP va rebre una generosa dotació per dur a terme un estudi meticulós i determinar l'eficàcia del treball realitzat mitjançant un assaig aleatori controlat per examinar la repercussió del programa sobre el benestar de professors i alumnes i també en l'entorn de l'aula. En l'estudi hi van participar un total de 57 professors i 855 alumnes de tercer, quart i cinquè curs de primària procedents d'escoles públiques de Nova York. Els professors es van assignar aleatòriament o bé al grup de tractament o bé al grup de control. Els professors del grup de tractament van participar en l'IRP durant l'any escolar 2007-2008.

Les activitats, l'objectiu de les quals era reduir l'estrès dels professors i augmentar la seva concentració, atenció, satisfacció amb el treball i relació amb els companys, van incloure diverses classes de ioga, reunions mensuals per cultivar la vida interior i un retir espiritual de cap de setmana, així com formació i suport en l'ús d'un mòdul lectiu per als estudiants. La teoria era que els canvis en els professors es traduïrien en un efecte positiu en l'ambient de l'aula, el que al seu torn redundaria en un major benestar dels alumnes i en menors nivells d'estrès i frustració, major atenció i una millor conducta. A més, el programa pretenia treballar directament amb els estudiants a través de diverses activitats lectives (Lantieri, Nagler *et al.*, 2011).

Els professors dels grups de tractament i control van haver de respondre a diverses enquestes a la tardor i primavera del curs 2007-2008. Les anàlisis comparatives entre grups van llançar uns resultats interessants i significatius pel que fa al benestar dels professors, amb menors nivells d'estrès (mesurats en una escala concreta), majors nivells

de concentració i atenció plena i una major confiança relacional percebuda pels professors del grup de tractament. A més, els estudiants de vuit a nou anys van afirmar tenir més autonomia i influència a classe al final de l'any escolar que al principi i les anàlisis del benestar dels estudiants van corroborar que el programa va tenir una influència positiva i significativa a l'hora de reduir els nivells de frustració dels alumnes de tercer i quart de primària.

Les millors pràctiques en l'ensenyança i aprenentatge contemplatiu

Aprendre a assolir una consciència més plena i apreciar el silenci difícilment serà un camí de roses per als nens o els adults. Sempre hi haurà dies en què sembli que res del que s'està fent funciona. No obstant, de sobte tot tindrà sentit quan un dia en què estiguem a punt de perdre els nervis un dels nostres alumnes ens digui que respirem profundament; aleshores ens adonarem de fins a quin punt i amb quina profunditat s'integren les idees. Poc a poc, la pràctica de quietud i silenci deixarà de semblar forçada o artificial i es tornarà més automàtica i autèntica. L'ideal és reservar cada dia un moment per quedar-se en silenci a classe. No obstant, podem aconseguir-ho gradualment.

«De sobte tot cobra sentit quan un dia en que estiguem a punt de perdre els nervis, un dels nostres alumnes ens digui que respirem profundament.»

Una altra estratègia que pot resultar molt útil és crear un «racó de pau» a l'aula: un lloc especial i tranquil al que puguin anar els joves sempre que necessitin calma i sossec per recuperar l'equilibri interior i la serenitat. També serveix quan un alumne se sent desbordat, estressat, enfadat o fora de control emocionalment perquè, en aquest moment, estar sol pot ser-li de gran ajuda. El millor és que tots els alumnes de la classe contribueixin a dissenyar-lo. Alguns racons de pau inclouen fotografies o dibuixos dels llocs preferits dels alumnes, o bé elements de la natura, dibuixos relaxants, revistes, sons, llibres per pintar mandales, etc. Les mandales són dibuixos harmoniosos que solen incorporar un cercle. Acolorir aquests cercles fomenta la plena atenció i consciència. El racó de pau ha de ser prou gran com perquè, si més no, hi càpiga un estudiant estirat, amb coixins còmodes, un reproductor de CD i auriculars amb música relaxant o gravacions de sons de la natura. D'aquesta manera, els nens gaudiran de l'oportunitat de regular les seves emocions.

Les transicions i la resta de moments estressants durant el dia (per exemple, durant la preparació per al dinar o quan cal ajustar-se a un altre horari) suposen una gran oportunitat d'aturar-se un moment i apreciar el pas d'una activitat a una altra. Posar música clàssica suau i lenta pot ajudar a modificar la manera com ens sentim en aquell moment. Es pot utilitzar la música de fons, però encara resulta més eficaç quan es crea una «pausa musical», és a dir, una interrupció d'aproximadament tres minuts per escoltar una cançó en calma. Les pauses poden programar-se per als moments de transició, per quan els nens s'hagin concentrat en alguna cosa amb molta intensitat i necessiten parar, o per quan comencin a sentir els símptomes d'estrès. Ha quedat demostrat que escoltar música relaxant està directament correlacionat amb la disminució de la velocitat de respiració i la freqüència cardíaca, i que pot modificar el nostre estat d'ànim.

«La nostra responsabilitat com adults és preparar als nens i dotar-los de totes les habilitats necessàries per a que siguin els líders que necessitem que siguin el dia de demà.»

Podem fer-nos a nosaltres mateixos i als nens un regal que costa ben poc, i que a més ens donem poc: el silenci. Per això hem de trobar moments a l'escola per prendre'ns un petit descans, romandre en silenci i respirar profundament diverses vegades. Per exemple, si la classe és a última hora del dia, podem instaurar el costum de passar uns minuts en silenci al final del dia i demanar als nens que s'adonin del que veuen, oloren i senten durant aquesta estona. També podem incloure moments de silenci en altres activitats com dibuixar, escriure o caminar.

Ajudar als joves a tenir consciència corporal i connectar amb els senyals del cos també pot ser útil. De petits, els nens saben escoltar el que els dicta el cos però, a mesura que creixen, els missatges del món exterior solen aplacar la seva sensibilitat natural. No obstant, perquè els nens aconseguixin alliberar-se de l'estrès, primer han de ser conscients que ho estan sentint, així que hem d'explicar-los-hi amb models: explicar-los que el cor batega desbocat, la respiració s'accelera i es produeixen altres senyals d'advertència. Així podran adonar-se quan estan experimentant estrès i, en el moment en què assoleixin la consciència interior, començaran a ser capaços de reduir la reacció d'estrès del cos.

A més, la literatura també pot ser de gran utilitat per reforçar la vida interior dels joves. Llegir un llibre en veu alta pot ser una forma meravellosa de que els joves experimentin un moment contemplatiu, especialment si hi ha intencionalitat. Al llegir un llibre, el ritme disminueix immediatament i podem iniciar una activitat més pausada. Els joves també experimenten amb les veus dels altres i s'adonen de la diversitat d'emocions que les

acompanyen. Fins i tot sense planejar-ho, poden existir molts moments en què la història ens porti a un lloc més profund.

La integració de l'aprenentatge social i emocional i l'educació contemplativa: una esperança per al futur

Els professors tenen infinitat d'ocasions per ajudar els nens a cultivar la seva vida interior. Michael Loeb, un professor de tercer de primària, va descriure la seva experiència en els següents termes:

«Jo mateix he estat escoltant cada matí, al metro, l'exercici de relaxació progressiva per a persones de més de 12 anys. A classe, he intentat l'exercici de relaxació per a nens d'entre 8 i 10 anys. Després de dos dies de realitzar l'exercici complet, avui diversos alumnes s'han adonat que no estava al programa i han exclamat: «vaja, quan farem l'exercici de relaxació avui?». Un altre estudiant m'ha demanat si podia escoltar-lo quan ha anat al «racó de pau» per tranquil·litzar-se i s'ha posat els auriculars.»

«Gràcies a una cosa tan senzilla com el petit racó de pau, els alumnes poden trobar una mica de calma en la voràgine de la seva rutina.»

Els alumnes de la classe de quart de primària de Vera Slywinsky s'han adonat de l'important que és aprendre habilitats emocionals i socials, però especialment crear unes condicions que permetin usar-les a l'aula. La docent descriu l'experiència que han tingut ella i els seus alumnes en crear el racó de pau:

«El que més m'ha meravellat d'introduir les tècniques a classe ha estat l'interès dels nens pel racó de pau. Han portat fotografies precioses, postals de llocs càlids i exòtics i animallets de peluix per decorar... i no han dubtat ni un segon a utilitzar-lo. Una setmana després de crear el racó de pau, l'oncle d'una de les meves alumnes va morir a l'Equador després d'una llarga lluita contra el càncer. La seva família no va poder permetre's viatjar per assistir al funeral, així que la meva alumna va agrair molt poder recórrer al racó de pau. La família d'una altra de les nenes va patir un desnonament. El racó de pau va ser un gran consol per a ella. Ara la seva família ha recuperat la casa i està bé, però el cas és que la meva alumna va saber trobar a l'escola una manera d'enfrontar-se al que li estava passant i aprendre.»

«Gràcies a una cosa tan senzilla com el petit racó que hem creat, els meus alumnes poden trobar una mica de pau en la voràgine de la seva rutina. Em sembla absurd pensar que els

nens poden aprendre sense reconèixer ni deixar un espai per a processar els increïbles reptes i duríssims obstacles als quals s'enfronten. Estic contentíssima de que els meus alumnes hagin forjat tots junts un lloc segur per començar a curar-se, a sobreviure i a apreciar l'alegria de donar-nos suport els uns als altres!»

Quan penso en els nens que formen part de la meua vida, em pregunto: què vull realment per a ells? Quines són les esperances que tinc per a cada un? Se m'ocorren diverses respostes en funció de les necessitats, virtuts i particularitats de cada nen. No obstant, hi ha alguna cosa que no canvia: que aconseguixin o no aconseguixin materialitzar els seus somnis dependrà de si els hem ensenyat a tenir la força interior necessària per enfrontar-se als reptes de la vida quotidiana, de si són capaços de resistir quan s'enfrontin a obstacles o oportunitats i de si poden recuperar-se i fins i tot sortir reforçats quan la vida els posi a prova.

Hem de donar als nens aquest tipus d'ajuda tant crucial. El món és massa incert com per a que no facin aplec d'una reserva interna de força a la que puguin recórrer després. Els beneficis tenen un abast amplíssim: des d'una salut millor, passant per una major capacitat d'aprendre, fins a una vida més realitzada i feliç. La nostra responsabilitat com a adults és preparar els nens i dotar-los de totes les habilitats i destreses necessàries per a que siguin els líders que necessitem que siguin el dia de demà. Com deia Gandhi, per ajudar-los hem de «ser el canvi que desitgem veure al món».

Bibliografia

- American Psychological Association. (2007). *Stress: a major health problem in the U.S, warns APA*. Available online at www.apa.org/releases/stressproblem.html.
- Dermond, Usha S. (2007). *Calm and compassionate children—a handbook*. Berkeley: Celestial Arts-Ten Speed Press.
- Durlak, J.A., Weissberg, R.P., Dymnicki, A.B., Taylor, R.D., Schellinger, K.B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school based universal interventions. *Child Development*, 82, 1, 405-432.
- Elias, M J., Tobias, S. E., Friedlander, B. S. (2000). *Emotionally intelligent parenting: how to raise a self-disciplined, responsible, socially skilled child*. New York: Random House.
- Elias, M.J , Zins, J.E., Weissberg, R.P., Frey, K.S., Greenberg, M.T., Haynes, N.M., Kessler, R., Schwab-Stone, M.E., Shriver, T.P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. New York, NY: Bantam Dell.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.

- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (2008). *Introduction to building emotional intelligence: Techniques for cultivating inner strength in children*. Boulder: Sounds True.
- Goleman, D. (2001). *The art of meditation*. New York: Macmillan Audio.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (1999) *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Hunter, J.B., Schmidt, F.L. (1984). Validity and utility of alternative predictors of job performance. *Psychological Bulletin* 96.
- Lantieri, L., Goleman, D. (2009). *Inteligencia emocional infantil y juvenil: Ejercicios para cultivar la fortaleza interior en niños y jóvenes*. Madrid, Spain: Aguilar.
- Lantieri, L., Nagler Kyse, E., Harnett, S., Malmus, C. (2011). Building inner resilience in teachers and students. In G. M. Reeve, E. Frydenberg (Eds.), *Personality, stress, and coping: Implications for education* (pp. 267-292). Charlotte, NC: Information Age Publishing, Inc.
- Lantieri, L. (ed). (2001). *Schools with spirit: Nurturing the inner lives of children and teachers*: Boston:Beacon Press. Excerpt adapted from «Lessons of the Wild» by L. Parker Roerden. Used with permission.
- Lantieri, L. (2008). *Building emotional intelligence: Techniques for cultivating inner strength in children*. Boulder: Sounds True.
- Lantieri, L. (2009). *Inteligencia emocional infantil y juvenil: Ejercicios para cultivar la fortaleza Interior en niños y jóvenes*. Madrid, Aguilar.
- Lyness, D. (2005). *Helping kids cope with stress..* Available online at www.kidshealth.org/parent/emotions/feelingskids_stress.html.
- O'Brien, M.U., Resnik, H. (2009). *The Illinois Social and Emotional Learning Standards: Leading the Way of School and Study Success*. Illinois: Illinois Principals Association Vol. 16, No. 7.
- Roeser, R.W., Peck, S.C., Nasir, N.S. (2006). *Self and identity processes in school motivation, learning, and achievement*. In P.A. Alexander, P.H. Winne, (Eds.). *Handbook of educational psychology, 2nd edition* (pp. 391-424). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Schmidt, F.L. and J.B. Hunter. (1981). Employment testing: old theories and new research findings. *American Psychologist*, 36.
- Sternberg, R. (1996). *Successful intelligence*. New York: Simon & Schuster.
- Zins J.E., Weissberg R.P., Wang M.C., Walberg H.J. (Eds.) (2004) *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* New York: Teachers College, Columbia University.

7. L'educació emocional en el Regne Unit

Pilar Aguilera

El programa SEAL

Les polítiques educatives al Regne Unit han posat èmfasi en garantir mesures universals de protecció del desenvolupament del potencial de l'alumnat. En l'última dècada s'ha fet un gran avanç en el disseny, implementació i avaluació de programes d'aprenentatge social i emocional (ASE).

El programa SEAL (*Social and Emotional Aspects of Learning*) es pot traduir per aspectes de l'*aprenentatge social i emocional* i té com a objectiu l'adquisició d'habilitats socials, emocionals i del comportament com a mitjà per proporcionar un clima emocional positiu per a la convivència en els centres i com a manera d'afavorir l'aprenentatge efectiu i el desenvolupament professional. Es compon de cinc habilitats: l'autoconsciència, la regulació emocional, la motivació, l'empatia i les habilitats socials.

«Adquirir les habilitats del programa SEAL capacita als alumnes per a un major èxit en els seus estudis, relacions i en la resolució de conflictes de manera justa i efectiva.»

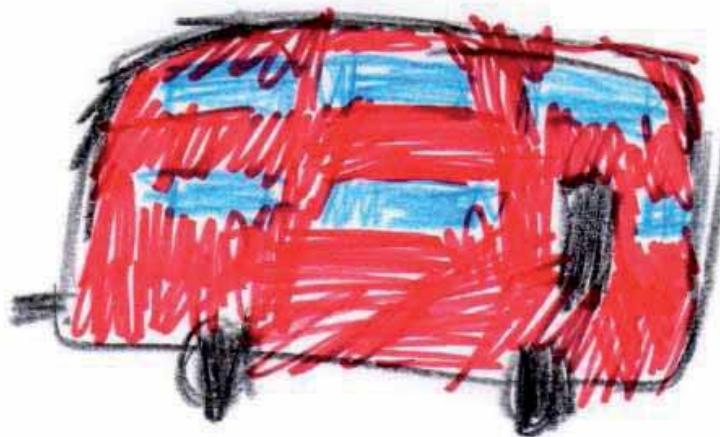
Aquestes habilitats afecten tots els àmbits de la vida escolar, de la llar i de la comunitat local. Adquirir-les repercuteix positivament en l'alumnat que conviu en un ambient d'aprenentatge en què es fomenta la salut emocional i el benestar. Això capacita, així mateix, als alumnes per a un major èxit en els seus estudis, en les seves relacions amb els altres, i a l'hora de resoldre conflictes de manera justa i efectiva, etc.

El SEAL és un conjunt de procediments i materials organitzat en forma de currículum explícit i estructurat per a la integració curricular. Implementar-lo pressuposa facilitar un enfocament global en els centres d'educació primària i secundària (DfES, 2005; DCSF, 2007).

Els materials SEAL es van experimentar entre els anys 2003 i 2005 (Hallam *et al.*, 2006). Posteriorment, la posada en pràctica ha estat avaluada per comprovar l'impacte en el comportament positiu, l'assistència i el rendiment escolar a primària. Els resultats demostren que el programa SEAL ha contribuït a millorar la confiança del professorat en el tractament de l'ASE en l'àmbit escolar i això, així mateix, ha revertit positivament en

aspectes com la millora del comportament, el benestar emocional, la reducció del *bullying*, el maneig de la ira, etc. (Hallam *et al.*, 2006; Hallam, 2009).

Com a conseqüència, l'any 2005 els materials curriculars SEAL van ser difosos gratuïtament per a totes les escoles d'educació primària, arribant a ser implantats en un 90% d'escoles el 2010. El 2007 es va llançar el SEAL de secundària, i l'any 2010 un 70% de centres l'estaven implementant. El 2011, amb l'entrada del partit conservador en el Govern i les seves noves polítiques en matèria educativa, aquesta xifra ha decrescut substancialment a causa de la falta de suport per part del nou Department of Education del Regne Unit. No obstant, la popularitat i interès pel SEAL es manté vigent de manera que es produeixen nous materials i enfocaments.



SEAL en l'educació primària i secundària

Els materials *Primary* i *Secondary SEAL* abracen cinc competències dividides en dues àrees: l'àrea intrapersonal (que conté l'autoconsciència, la regulació emocional i la motivació), i l'àrea interpersonal (empatia i les habilitats socials). Cada un dels cinc aspectes engloba una sèrie d'habilitats socials, emocionals i del comportament que constitueixen el coneixement, les habilitats i la comprensió que l'alumnat ha de demostrar haver adquirit.

En l'educació primària, el SEAL és una prioritat, ja que fomenta l'aprenentatge efectiu i contribueix a desenvolupar les habilitats necessàries per mantenir relacions personals positives, resoldre problemes, adoptar una vida sana, i ser ciutadans responsables (DfES, 2005).

Els materials curriculars estan a disposició de tota la comunitat i els seus objectius són:

1. Contribuir al desenvolupament d'un clima emocional positiu per a la convivència i el benestar a l'escola.
2. Afavorir objectius específics de caràcter transversal sobre educació per a la salut i ciutadania.
3. Desenvolupar les habilitats emocionals i socials des d'un enfocament d'integració curricular en àrees com la lectura, les matemàtiques, història, religió, art, música, joc, etc.

Les diverses unitats didàctiques dels materials SEAL afavoreixen l'establiment de programes nacionals com el programa de desenvolupament cultural, espiritual i moral, i els programes d'educació per la salut. El *Primary SEAL* inclou recursos per a la programació de les assemblees escolars i per promoure l'aprenentatge cooperatiu a través de *circle time* (vegeu exemple a l'apartat «SEAL en educació primària» d'aquest mateix capítol). També conté idees per organitzar reunions i promoure el desenvolupament professional del claustre escolar, unitats didàctiques per millorar les habilitats emocionals i socials de les famílies, i altres recursos pedagògics amb finalitats similars.

En l'educació primària, el model d'intervenció consta de tres nivells:

1. Ensenyament d'habilitats socials, emocionals i del comportament per a tot l'alumnat, per promoure la salut emocional i el benestar, a través d'un model de currículum espiral.
2. Intervenció en grups reduïts per als que requereixen suport addicional, juntament amb suport a les famílies.
3. Intervenció individualitzada.

El *Secondary SEAL* va ser publicat el 2007. Aquest va ser difós a tots els centres amb el propòsit que l'alumnat que havia rebut el SEAL a primària pogués continuar amb aquest treball en edats superiors. Els materials curriculars de secundària estan basats en els mateixos principis que els de primària (DCSF, 2007). A través d'un enfocament transversal, el *Secondary SEAL* contribueix a millorar el comportament i l'assistència escolar, facilitar un ambient d'aprenentatge inclusiu, i promoure la diversitat i eradicar l'assetjament escolar, la violència i el racisme, etc.

El *Primary* i *Secondary SEAL* s'adapten a les necessitats de la comunitat educativa seguint un model de programa flexible i estructurat que parteix de coneixements explícits que es faciliten a l'aula i en les assemblees, i que penetra en el currículum ocult nodrint una

cultura positiva que impregna l'ambient en la seva totalitat, estenent-se cap a la comunitat local.

Els materials estan estructurats en set temes que seran tractats durant tot un curs escolar. Cada un està dissenyat per ser implementat en totes les àrees d'aprenentatge a manera de currículum explícit i en espiral (per ampliar, veure Aguilera, 2009). Cada tema comença sent presentat en l'assemblea escolar i d'aquí s'estén a altres contextos d'aprenentatge. Això significa que quan l'alumne passi a un curs superior tornarà a rebre els mateixos temes de forma adequada a la seva edat (Aguilera, 2009; DfES, 2005).

L'ASE i els enfocaments globals en educació

L'adopció de programes basats en l'ASE en els centres educatius s'ha considerat un element central en el desenvolupament d'un gran nombre de conseqüències positives per als nens i joves com són l'aprenentatge efectiu, el comportament positiu i la millora del rendiment escolar (Elias *et al.*, 1997; Hallam *et al.*, 2006; Weare, 2004).

«El SEAL a la secundària contribueix a millorar el comportament i l'assistència escolar, i a promoure la diversitat i eradicar el bullying, la violència i el racisme.»

L'ASE ha estat definit com el procés d'adquisició de competències bàsiques per reconèixer i gestionar les emocions, fixar-se i aconseguir objectius positius, apreciar les perspectives d'altres, prendre decisions responsables i manejar situacions interpersonals de manera constructiva (Elias *et al.*, 1997). Aquest model està recolzat per evidències d'estudis rigorosos en el context dels Estats Units que afirmen que els programes basats en l'ASE estan associats amb resultats positius com la millora d'actituds en un mateix i en els altres, l'augment del comportament prosocial, la reducció de problemes de comportament i l'augment del rendiment acadèmic (Catalano *et al.*, 1999; Durlak *et al.*, 2011; Zinser *et al.*, 2004).

Un enfocament global i holístic és el que produeix millors resultats, segons es desprèn de les investigacions (Weare i Gray, 2003; Wells *et al.*, 2003). Aquest tipus d'enfocaments en el desenvolupament emocional i social va més enllà de la intervenció individual o amb nens amb necessitats especials, ja que abasta a tota la comunitat educativa (alumnat, professorat, assistents de suport, serveis d'orientació, famílies, comunitat local, etc.). L'educació s'inicia en un període primerenc de desenvolupament i s'estén al llarg de tota la vida. Aquests enfocaments estan basats en els programes universals que atenen a les

necessitats de tots els nens, a diferència d'aquells focalitzats en intervencions específiques per a nens en situació de risc o que experimenten problemes socials, emocionals i del comportament (DCSF, 2007; Humphrey *et al.*, 2010).

Els enfocaments globals en l'àmbit del desenvolupament emocional, tot i incloure la prevenció de problemes a través del desenvolupament de competències emocionals i socials en el currículum, afavoreixen, així mateix, la promoció del benestar des d'un enfocament positiu del clima escolar i de diferents entorns, com el familiar i el comunitari, mitjançant una implicació activa i col·legiada en la presa de decisions a través de xarxes i equips efectius. Aquest tipus d'enfocaments no només se centren en els mètodes d'ensenyament-aprenentatge usats a l'aula, sinó que es posa l'èmfasi principalment en la globalitat dels centres educatius com a organitzacions. Per aquest motiu es presta especial atenció al desenvolupament de llaços afectius entre tota la comunitat, a la comunicació i la gestió, l'ambient físic dels centres, al currículum, als mètodes d'aprenentatge i al Reglament de Règim Intern, entre altres aspectes (Aguilera, 2009).

Factors que afavoreixen les bones pràctiques en l'ASE

Hi ha una sèrie de factors que afavoreixen la posada en pràctica de l'ASE i els resultats positius (Durlak *et al.*, 2010; Durlak, 1997):

1. Utilitzar un enfocament formatiu *seqüenciat* pas a pas.
2. Emprar metodologies *actives* perquè l'alumnat tingui oportunitats de posar en pràctica les noves habilitats.
3. Dedicar un temps específic *focalitzat* amb atenció adequada a la formació.
4. Formular objectius *explícits* clarament definits.

Aquestes recomanacions han estat resumides en l'acrònim SAFE (Seqüenciat, Actiu, Focalitzat, i Explícit).

S'espera que els facilitadors de programes que tinguin en compte aquests trets en promoure les habilitats personals i socials seran més efectius que aquells que no els tinguin en compte a l'hora de promoure les habilitats de desenvolupament (Durlak *et al.*, 2010; Durlak *et al.*, 2011). Algunes investigacions demostren que molts centres educatius no són efectius en promoure l'ASE, ja que en la posada en pràctica es procedeix amb poca fidelitat o ho fan incorrectament. Per a l'efectivitat s'ha de garantir la qualitat de la implementació (Durlak, 1998; Durlak *et al.*, 2010; Greenberg *et al.*, 2005; Mihalic *et al.*, 2008).

Els estudis rigorosos sobre els factors que faciliten les bones pràctiques en la implementació posen de manifest que els programes efectius utilitzen materials clars i explícits. Aquests programes formen part d'un pla estratègic en la seva implementació en els centres, i són integrats en les pràctiques diàries. S'observa un clar suport del director. Els líders ofereixen orientació, *coaching* i inspiració al personal al coordinar la iniciativa en els seus centres.

**«Per implementar el SEAL és important implicar a
tota la comunitat educativa.»**

Un altre aspecte a ressaltar és el suport organitzacional a través del qual es proporciona temps i àmplies oportunitats de desenvolupament professional, formal i informal, per compartir el coneixement sobre les bones pràctiques, la coordinació efectiva, i la implicació de tots els membres de la comunitat educativa. També es ressalta l'alt nivell de professionalitat i instrucció efectiva, etc. (Payne *et al.*, 2006; Elias *et al.*, 2000, 2003; Greenberg *et al.*, 2005; Hallam *et al.*, 2006; Ming Kam *et al.*, 2003; Buston *et al.*, 2002; Devaney *et al.*, 2006; Hallam *et al.*, 2006).

Procés d'implementació del projecte SEAL

Per implementar el SEAL des d'un enfocament global que proposi abastar una diversitat àmplia d'àrees d'aprenentatge, és important implicar tota la comunitat educativa. El repte per als centres consisteix a establir, desenvolupar i sostenir les habilitats socials i emocionals de manera sistemàtica, nodrint un ambient i cultura de centre propici per al diàleg, la planificació i la capacitació entre tots els agents de l'educació (DCSF, 2007).

En aquest procés és important fomentar que tota la comunitat escolar reflexioni i participi en la presa de decisions per arribar a aplicar mesures coherents que aportin un significat profund a tots els membres. Així mateix, a l'implantar enfocaments sistemàtics es requereix prestar una especial atenció al lideratge institucional. Això influeix en el desenvolupament d'una visió compartida que aportí coherència, articulació i estratègia als objectius dels programes o canvis a implantar (Aguilera, 2007).

En el procés de planificació i posada en marxa del SEAL es posaran en pràctica una sèrie d'accions, la primera de les quals consisteix en un diagnòstic sobre les competències emocionals de l'alumnat (Faupel, 2003). Aquest procés passa també per planificar un tema específic en les assemblees i en diversos espais d'aprenentatge a través de les activitats del currículum formal i informal (com el programa de salut, desenvolupament personal i

ciutadania (Aguilera, 2010) durant un temps concret, al temps que es procedeix al seu seguiment i avaluació compartida per la comunitat educativa (Aguilera, 2009).

El suport de l'administració educativa local és un factor clau en la planificació. D'això se'n deriven accions fonamentals com (Aguilera, 2007; 2009):

1. Capacitar la comunitat educativa en el desenvolupament d'habilitats socials i emocionals, i en la implementació del SEAL des d'un enfocament global i gradual
2. Establir, en cada centre, un coordinador SEAL i uns assistents d'alfabetització emocional per prestar una atenció més individualitzada a l'alumnat que requereix una atenció especial
3. Dur a terme reunions locals de coordinadors i equips de lideratge dels centres. Això permetrà realitzar un seguiment, intercanviar experiències i pràctiques per garantir el suport, motivar la comunitat i, d'aquesta manera, enfortir el compromís que es requereix per disminuir la resistència en el procés inicial d'implementació

Impacte del projecte SEAL

Des de l'any 2003 hi ha hagut un gran suport per part de les autoritats, les quals han estimulat la investigació educativa per avaluar la implementació del projecte SEAL. Diversos estudis mostren un impacte significatiu en el benestar i comportament dels nens (Hallam *et al.*, 2006; Humphrey *et al.*, 2008; Humphrey *et al.*, 2010; Ofsted, 2007; Smith *et al.*, 2007).

En concret, Hallam *et al.*, (2006) mostra que el programa va contribuir a que el professorat comprengué els aspectes de l'ASE, i això va contribuir a una major connexió amb els seus alumnes. Això va provocar un canvi en el professorat que va incrementar la seva confiança a l'interaccionar amb els nens i en com solucionar els incidents de comportament.

El professorat va percebre un impacte positiu en el benestar i en el comportament dels nens. La classe i el pati es van convertir en espais més calmats. Es va apreciar també una millora en la confiança, en les habilitats comunicatives, habilitats de negociació i actituds en els nens. El 50% del professorat va percebre en els seus alumnes un augment en les habilitats d'escolta, i el 44%, en la concentració en el treball. El 90% del professorat va indicar que el programa SEAL havia estat un èxit, relativament.

Humphrey *et al.*, (2008) tenien com a objectiu avaluar l'impacte de les intervencions específiques en petits grups per als nens que requereixen d'una atenció més

personalitzada. La informació quantitativa indica un augment significatiu en els nivells d'alfabetització emocional dels nens, de la regulació emocional, de l'empatia, de les habilitats socials i un descens en els problemes entre companys. Els estudis de cas indiquen que l'èxit de les intervencions amb grups de nens amb necessitats especials radicava en l'habilitat del facilitador i en la disponibilitat d'un espai físic per conduir les sessions. Per a això, jugaven un paper clau el fet d'establir objectius realistes per als nens, un bon reforç i *feedback* sobre el comportament desitjat, propiciar oportunitats perquè els alumnes puguin verbalitzar les seves experiències emocionals i crear una atmosfera divertida.

«La qualitat del lideratge es percep com el principal factor de garantia d'èxit del projecte, més que el context de l'escola.»

Diversos estudis (Ofsted, 2007; Smith *et al.*, 2007) van avaluar la implementació del SEAL a secundària durant els anys 2005-2007. Aquests treballs van revelar un impacte favorable de l'actitud positiva del professorat en la comprensió de les habilitats socials, emocionals i del comportament. També en com integrar aquestes habilitats de manera sistemàtica a través de les assignatures i com incorporar-les per al desenvolupament positiu d'aquestes habilitats en els seus alumnes.

El projecte pilot va millorar l'habilitat de l'alumnat per treballar en equip de manera més eficaç, en el reconeixement i articulació dels seus sentiments, i en mostrar respecte per les diferències i capacitats entre companys de classe. Va millorar així mateix la seva resiliència i la seva capacitat d'afrontar els reptes i els canvis. La qualitat del lideratge es percep com el principal factor de garantia d'èxit del projecte, més que el context de l'escola. En aquest sentit, el projecte va ser més eficaç en aquells centres en què l'equip de lideratge comprenia bé el context ampli del projecte, i on ja hi havia un bon clima escolar.

El projecte, en nou d'onze centres, va contribuir a canviar les estructures d'alguns centres i les actituds de gestió, i en sis d'onze centres es va millorar la planificació de les classes i els processos d'ensenyament i aprenentatge. Aspectes importants per a l'èxit són:

- Mantenir un enfocament global.
- Canviar la cultura i les actituds.
- Implicar a les persones que poden ajudar a crear el canvi.
- Disposar de més recursos.
- Tenir una visió àmplia del projecte.

L'avaluació de Humphrey *et al.* (2010) es va publicar tres anys després de ser implementat el SEAL oficialment en les escoles de secundària d'Anglaterra. La investigació tenia com a objectius avaluar l'impacte del *Secondary SEAL* i examinar com havia estat implementat, amb especial interès en l'adopció d'un enfocament global.

«Alguns factors que promouen l'èxit del programa són la voluntat i capacitat de la comunitat educativa, disposar d'un temps específic i de recursos adequats.»

Els resultats assenyalen que no es va produir un impacte significatiu en el desenvolupament de les habilitats socials i emocionals de l'alumnat, en la salut mental, el comportament prosocial i altres aspectes com confiança de l'alumnat, respecte pels seus professors, gust pel centre, etc.

No obstant, es demostra un augment significatiu en el sentiment d'autonomia, influència dels joves, millores específiques en el comportament, habilitats interpersonals i relacionals.

Els resultats d'aquesta avaluació han de ser compresos més profundament en relació al procés d'implementació dels enfocaments globals. Mentre un nombre de centres havia fet un progrés positiu en la implementació d'un enfocament global i van ser capaços d'aportar evidències d'això, altres no van progressar de la mateixa manera.

Per exemple, en certs casos el temps per realitzar la investigació va ser insuficient per implementar un enfocament global.

Alguns centres van adoptar algunes activitats del manual *Secondary SEAL* sense comprendre l'ampli context en què s'han d'emmarcar. Altres percebien que el SEAL no els oferia res de nou o bé esperaven veure resultats positius a curt termini, el que va contribuir a perdre l'energia i l'interès.

Els autors remarquen la importància de tenir en compte una sèrie de factors per promoure l'èxit del programa: la voluntat i capacitat de la comunitat educativa, disposar d'un temps específic i de recursos adequats. També recomanen aplicar els quatre principis SAFE (Seqüenciat, Actiu, Focalitzat, Explícit) i implicar a les famílies.

Factors d'èxit en la implementació del SEAL

Hi ha una sèrie de factors que faciliten les bones pràctiques en la posada en pràctica d'enfocaments globals en el projecte SEAL. Diversos estudis resumits per Aguilera (2007,

2009) assenyalen que la variable clau per l'èxit no és el programa en sí mateix, sinó les condicions en què aquest s'implementa. Tres factors que faciliten les bones pràctiques són:

1. Desenvolupar un clima emocional positiu a través d'un enfocament global.
2. Aconseguir el suport i compromís del director i del claustre dels centres educatius.
3. Captar el suport organitzacional des de dins i fora dels centres.

«La variable clau per l'èxit no és el programa en sí mateix, sinó les condicions en les que s'implementa.»

Els tres factors són interactius i faciliten les bones pràctiques quan:

- El SEAL és implementat des d'un enfocament global que implica a tota la comunitat educativa.
- El director i altres agents clau amb compromís lideren la iniciativa. Es creen equips que cooperen de manera col·laborativa amb una actitud de lideratge distribuït per construir valors compartits i per desenvolupar un propòsit comú.
- Per a això, cal adoptar aspectes clau com una comunicació efectiva, entusiasme, transparència, àmplies expectatives d'èxit, un enfocament positiu en promoure el benestar de la comunitat i en la manera d'implementar els materials curriculars.
- Els agents implicats comparteixen un significat profund de l'impacte, rellevància i necessitat del desenvolupament emocional i social a les escoles creant espais per a la reflexió i el desenvolupament professional a la vegada que es promou una atmosfera positiva en el procés gradual d'implementació.
- Es percep un suport. El director i l'equip de lideratge donen suport al compromís compartit pels membres dels centres, amb la finalitat de crear les condicions òptimes per a la bona pràctica. L'administració educativa local crea oportunitats de desenvolupament professional i de xarxes de suport entre centres educatius amb la finalitat de compartir el coneixement i dirigir-se cap a un objectiu comú.
- A més, el compromís i suport de l'equip directiu, de l'administració local i de tota la comunitat escolar en general, són crucials per garantir la sostenibilitat del programa a llarg termini.

Propostes per a la pràctica del SEAL en educació primària

Idees per desenvolupar jocs per a Circle Time

Circle time és un mètode d'aprenentatge considerat com un aspecte integral del currículum oficial a l'educació infantil, primària i té com a objectiu el desenvolupament emocional, l'escolta activa, la resolució de conflictes, el diàleg, etc. Els nens s'asseuen en cercle a terra. Se'ls explica que ells s'hauran aixecar i trobar un nou lloc si el que se'ls diu s'aplica a ells. Per exemple, «aixeca't i troba un nou lloc si...»

- «... avui vas a jugar a la sorra »
- «... avui pintaràs un dibuix »
- «... avui jugaràs amb un amic »
- «... avui llegiràs un llibre »

El professor es mourà al voltant del cercle i conversarà amb els nens per torns sobre les coses que fan:

- «Sóc bo... »
- «M'agrada... »

Exemple d'argument per introduir i desenvolupar una història en les assemblees de l'escola

«La Samindra va viure amb la seva mare i germana. El seu pare estava fora lluitant a la guerra. Tenien un tractor que els ajudava amb el treball de la granja. El tractor es va espatllar i necessitaven un carburador. La mare de la Samindra es va ferir la cama i no podia anar a comprar aquesta peça. La Samindra va sortir a la muntanya. Semblava un llarg viatge i tenia por. La Samindra aconseguir travessar la muntanya i va comprar el carburador. Va tornar a casa i li va donar a la seva mare la nova peça per al tractor.»

- Objectius generals a adquirir estructurats per setmanes: conèixer-se un mateix; fixar un objectiu realista; planificar com assolir un objectiu; persistència, avaluació i revisió.
- Vocabulari a consolidar: aprendre, acabar, abans, després, ara, avui, demà, futur, objectiu, tenir èxit, estar orgullós.

Aquestes activitats formen part del tema «Anar a per objectius» (*Going for goals*) del material curricular *Excellence and enjoyment: Social and Emotional Aspects of Learning. Going for Goals! Revised Early Years Foundation Stage version*, DfES, 2005.

SEAL en educació secundària (1^r d'ESO)

Què podem aprendre de les preocupacions?

Objectius d'aprenentatge:

- Sé i accepto el que estic sentint i puc identificar els meus sentiments.
- Disposo d'una varietat d'estratègies per gestionar els meus impulsos i emocions fortes amb la finalitat de no ficar-me en tipus de comportament que comportin conseqüències negatives per a mi i per als altres.

Objectius per a 1^r d'ESO:

- Puc descriure com se sent el fet de començar en una nova escola.
- Tinc estratègies per gestionar els sentiments poc confortables.
- Puc comprendre que puc tenir sentiments mixtos.

Per preparar aquesta sessió es pot preguntar a l'alumnat de segon d'ESO sobre un temps anterior al començament de l'ESO i que facin una llista amb totes les pors i preocupacions que tenien.

Es presenten recursos sobre la base del vocabulari específic i estructures a modelar i a posar en pràctica.

Entrant. L'alumnat expressa en veu alta els sentiments d'una vegada. Es pot utilitzar una llista de sentiments. L'alumnat ha de contrastar les cares amb els sentiments corresponents. L'activitat s'ha de fer lentament. S'ha d'acabar amb el sentiment «preocupat».

Superant preocupacions, classificant. Es presenten unes targetes amb preocupacions que van ser prèviament identificades per l'alumnat de segon curs. En grups, els alumnes han classificar les preocupacions en dos o més grups. Es poden introduir les següents preguntes:

- Quin criteri vas fer servir per classificar els sentiments?

- Quina preocupació et va ser més complicada de classificar? Quin consell li donaries a algú que tingués problemes en classificar aquesta targeta?

Pregunta a l'alumnat si tenen idees sobre com gestionar les preocupacions. Si han estat usant prèviament el *Primary SEAL*, ells probablement explicaran el següent procés:

- Identificar una preocupació.
- Preguntar-se si aquesta és una preocupació inútil o un pensament útil.
- Si aquest és un pensament útil fes alguna cosa amb ell, per exemple, parla amb algú.
- Si aquesta és una preocupació inútil afronta-ho. Per exemple, pensa en les vegades en que la preocupació no va ser important, o quan no hi havia raons per sentir-se d'aquesta manera.
- Si no aconsegueixes afrontar la preocupació, serà millor conversar sobre això amb algú.

Es necessita emfatitzar que totes les preocupacions són importants i reals per a la persona que està preocupada. Si la preocupació està impeditint l'aprenentatge o el benestar de l'alumne serà necessari conversar amb algú d'això. Explica a qui han de recórrer en cas de voler conversar. L'alumnat s'ha de reunir en grups de nou i triar una de les preocupacions. Han de llegir-ho i la resta de grups han de fer suggeriments sobre les maneres de superar la preocupació.

Sessió plenària. L'alumnat ha d'organitzar les idees en un llibre que tractarà sobre com superar les preocupacions. Aquest servirà de referència per a la classe.

Aplicació de l'aprenentatge. L'alumnat ha d'esbrinar algunes de les preocupacions de la gent amb la qual conviu i triar algunes estratègies per superar-les.

Reflexió del professorat. Nosaltres adaptem aquesta activitat també per a 6^è de primària. Vam demanar als alumnes de 6^è de primària que identifiquessin les seves preocupacions i després als alumnes de 1^r d'ESO que identifiquessin idees per superar les preocupacions. Vam posar totes aquestes idees juntes en un correu electrònic amb una il·lustració. Vam fer servir dos centres per treballar conjuntament. Alguns dels alumnes de 1^r d'ESO van enviar el correu a l'alumnat de 6^è de primària per aprendre conjuntament.

Aquesta activitat forma part del material curricular Social and Emotional Aspects of Learning (SEAL). Tema 1: Un lloc on aprendre (*A place to learn*). 1^r d'ESO (Year 7). Secondary National Strategy for school improvement, DCSF, 2007.

Conclusió

La investigació sobre el SEAL aporta evidències sobre la seva efectivitat en desenvolupar habilitats socials, emocionals i de benestar en l'alumnat, i promoure la capacitat escolar en els centres. Deu anys de pràctica demostren la importància d'un enfocament global i sostingut del projecte. S'assenyalen unes condicions per a l'èxit: el suport i compromís del director i/o equip de lideratge, i el suport sostingut de la comunitat educativa des de dins i fora dels centres.

Bibliografia

- Aguilera, P. (2007). *Which factors influence best practice on the implementation of the social and emotional aspects of learning? a study in four primary schools of Southampton*. In Institutional Management and Leadership for Professional Development. University of Southampton. United Kingdom (disertació inédita).
- Aguilera, P. (2009). La Educación Emocional en Inglaterra: Primary Social and Emotional Aspects of Learning (SEAL). En M. Álvarez, R. Bisquerra, (Coords.) *Manual de Orientación y Tutoría* (versión electrónica). Barcelona: Praxis.
- Aguilera, P. (2010). *Bridging the divide between democratic citizenship and social and emotional learning across the national curriculum for England, education for national citizenship in the context of devolution and ethno-religious conflict*. Comunicación en International Centre for Education for Democratic Citizenship (ICEDC). Birbeck, University of London (15-16 de julio de 2010).
- Buston, K., Wight, D., Hart, G., Scott, S. (2002). Implementation of a teacher-delivered sex education programme: obstacles and facilitating factors. *Health Education Research*, 17, 1, 55-72.
- Catalano, R.F., Berglund, M.L., Ryan, J.A., Lonczak, H.S., Hawkins, J.D. (1999). *Positive youth development in the United States: research findings on evaluations of positive youth development programs*. Washington: The U.S. Department of Health and Human Services.
- Devaney, E., O'Brien, M.U., Resnik, H., Keister, S., Weissberg, R.P. (2006). *Sustainable schoolwide social and emotional learning (SEL): Implementation guide and toolkit*. CASEL: Chicago.
- DfES (2005). *Excellence and enjoyment: social and emotional aspects of learning (SEAL)*. London: Primary National Strategy.
- DfES (2006). *The Schools White Paper: Higher Standards, Better Schools for All. Volume I*. London: The Stationery Office.
- DCSF (2007). *Social and emotional aspects of learning for secondary schools*. Nottingham: DCSF

Publications.

- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Domitrovich, C.E., Greenberg, M.T. (2000). The study of implementation: current findings from effective programs that prevent mental disorders in school-aged children. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 11, 2, 193-221.
- Durlak, J.A. (1998). Why program implementation is important. *Journal of Prevention and Intervention in the Community*, 17, 5-18.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Pachan, M. (2010). A meta-analysis of after-school programs that seek to promote personal and social skills in children and adolescents. *American Journal of Community Psychology*, 45, 294-309.
- Durlak, J.A., Weissberg, R.P., Dymnicki, A.B., Taylor, R.D., Schellinger, K.B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82, 1, 405-432.
- Elias, M.J., Zins, J.; Weissberg, R., Frey, K.S.; Greenberg, M.T., Haines, N.M. (1997). *Promotion social and emotional learning: guidelines for educators*. Alexandria:: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Elias, M.J., Bruene-Butter, L., Blum, L., Schuyler, T. (2000). Voices from the field: identifying and overcoming roadblocks to carrying out programs in social and emotional learning/ emotional intelligence, *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 11, 2, 253-272.
- Elias, M.J., Zins, J.E., Graczyk, P.A., Weissberg, R.P. (2003). Implementation, sustainability, and scaling up of social emotional and academic innovations. *School Psychology Review*, 32, 3, 303-319.
- Faupel, A. (2003) *Emotional Literacy. Assessment and Intervention*. London: NFER.
- Fullan, M. (2001). *The New Meaning of Educational Change*. London: Routledge Falmer.
- Greenberg, M.T., Domitrovich, C.E.; Graczyk, P.A., Zins, J.E. (2005). *The study of implementation in school-based preventive intervention: theory, research, and practice (Volume 3)*. Rockville: Center for Mental Health Services, Substance Abuse and Mental Health Services Administration.
- Hallam, S., Rhamie, J. i Shaw, J. (2006). *Evaluation of the primary behaviour and attendance pilot*. Nottingham: DCSF Publications.
- Hallam, S (2009). An evaluation of the Social and Emotional Aspects of Learning (SEAL) programme: promoting positive behaviour, effective learning and well-being in primary school children. *Oxford Review of Education*, 35, 3, 313-330.
- Humphrey, N., Kalambouka, A., Bolton, J., Lendrum, A., Wigelsworth, M., Lennie, C. Farrell, P. (2008). Primary social and emotional aspects of learning: evaluation of small group work. Nottingham: DCSF Publications.
- Humphrey, N., Lendrum, A., Wigelsworth, M. (2010). *Social and Emotional Aspects of Learning (SEAL) programme in secondary schools: national evaluation*. Nottingham: DFE Publications.
- Hopkins, D., Ainscow, M., West, M. (1994). *School improvement in an era of change*. London: Cassell.
- Mihalic, S.F, Fagan, A.A., Argamaso, S. (2008). Implementing the lifeskills training drug prevention program: factors related to implementation fidelity. *Implementation Science*, 3.

- Ming-Kam, C., Greeberg, M.T., Walls C.T. (2003) Examining the Role of Implementation Quality in School-Based Prevention Using the PATHS Curriculum. *Prevention Science*, 4, 55-63.
- OFSTED (2007). *Developing social, emotional and behavioural skills in secondary schools*. London: OFSTED.
- Payne, A., Gottfredson, D.C., Gottfredson, G.D. (2006). School predictors of the intensity of implementation of school-based prevention programs: Results from a national study. *Prevention Science*, 7, 225-237.
- Smith, P., O'Donnell, L., Easton, C. i Rudd, P. (2007). *Secondary social, emotional and behavioural skills pilot evaluation*. Nottingham: DCSF Publications.
- Weare, K. (2004). *Developing the emotionally literate school*. London: Paul Chapman Publishing.
- Weare, K., Gray, G. (2003). *What works in developing children's emotional and social competence and well-being?* Nottingham: DFE Publications.
- Wells, J., Barlow, J., Stewart-Brown, S. (2003). A systematic review of universal approaches to mental health promotion in schools. *Health Education*, 103, 4, 197-220.
- Zins, J.E., Weissberg, R.P., Wang, M.C., Walberg, H.J. (Eds.). (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* New York: Teachers College Press.

8. Orígens i desenvolupament de l'educació emocional a Espanya

Rafael Bisquerra

L'educació emocional a Espanya es pot considerar com una innovació dels últims 15 anys. En una cerca bibliogràfica realitzada el 1997 no es van trobar experiències sobre «intel·ligència emocional en educació» en llengua castellana. Tampoc es va trobar cap referència sota el terme «educació emocional». Probablement és a partir d'aquesta data quan s'inicia una progressiva posada en pràctica de la intel·ligència emocional en l'educació, de manera gairebé simultània en diverses comunitats autònomes, si bé a Catalunya és on trobem probablement les experiències pioneres.

A Catalunya, a finals de la dècada dels noranta sorgeixen una sèrie d'iniciatives que es poden considerar com un moviment a favor de l'educació emocional que ha tingut repercussions a tot Espanya i Llatinoamèrica. Durant la primera dècada dels anys 2000 s'ha desenvolupat aquest moviment a través de publicacions, cursos, jornades, experiències, etc., fins al punt que actualment és habitual referir-se a l'educació emocional en contextos educatius. Algunes de les manifestacions d'aquest moviment es resumeixen a continuació, agrupada per comunitats autònomes. En l'ordre de presentació s'ha procurat seguir un criteri històric d'aparició d'evidències documentals. Si bé acceptem que això pot ser discutible en alguns aspectes i per això demanem disculpes si l'ordre seguit no és del gust del lector.

Catalunya

El 1997, a la Universitat de Barcelona es crea el Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica (GROP) amb la finalitat d'investigar sobre educació emocional, en el qual el disseny, l'aplicació i l'avaluació en aquest camp constitueixen la seva línia de treball. Posteriorment es va unir la Universitat de Lleida a aquest projecte.

Des del GROP s'han publicat, entre d'altres, treballs de fonamentació de l'educació emocional (Bisquerra, 1999; 2000; 2009; Bisquerra i Pérez-Escoda, 2007), materials pràctics per al desenvolupament de competències emocionals en l'educació infantil (López-Cassà; 2011; GROP, 2009), a primària (Renom, 2003), a secundària obligatòria (Pascual i Cuadrado, 2001), a secundària postobligatòria (Güell i Muñoz, 1998; 2003), en famílies (Bisquerra, 2011), experiències pràctiques (Agulló *et al.* 2010), disseny i avaluació de

programes (Álvarez, 2001), música i emoció (Gustems i Calderon, 2005) i relaxació (López-González, 2007).

Del grup han sorgit a més, més de deu tesis doctorals sobre educació emocional, de les quals, algunes han donat lloc a publicacions en revistes especialitzades (López-Cassà, 2005; Obiols, 2004; 2005). L'avaluació de programes ha estat un dels focus de recerca, on s'han experimentat diverses estratègies com la denominada «avaluació de 360º» (Bisquerra *et al.*, 2006). El 2002 s'inicia el Postgrau en Educació Emocional, que es converteix en màster el 2008. El 2009 es crea el Màster en Intel·ligència Emocional a les Organitzacions. Tots dos títols també s'imparteixen a Lleida sota l'impuls de Gemma Filella, Ramona Ribes, Maria Jesús Agulló i Anna Soldevila (2002).

L'any 2000 se celebra el I Congrés Estatal d'Educació Emocional a Barcelona. Així mateix, el 2005 se celebren les I Jornades sobre Educació Emocional (JEE) a la Universitat de Barcelona i a partir de llavors s'han celebrat anualment. Per detalls vegeu: <http://www.jornadeseducacioemocional.com/>.

«L'educació emocional a Espanya es pot considerar com una innovació dels últims 15 anys.»

A la Universitat Autònoma de Barcelona destaca el grup interdepartamental Desenvolupament Personal i Educació, format per professionals de diferents camps educatius i coordinat per Pere Darder i Conrad Izquierdo. El grup ha investigat el perfil emocional del docent, ha realitzat investigacions en diversos centres educatius i ha promogut trobades entre representants d'equips implicats en l'educació emocional. Els seus treballs han resultat en diverses publicacions (Darder i Izquierdo, 1998; Bach i Darder, 2002; 2004; Carpena, 2003; Gómez, 2003; Palou, 2004; Salmurri i Blanxer, 2002; Salmurri, 2004; Royo, 2002).

Des de la Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i l'Esport Blanquerna de la Universitat Ramon Llull es fa docència i investigació sobre intel·ligència emocional. Destaquen publicacions com les de Gallifa *et al.* (2002) i Oberst (2005), entre altres articles. El 2004, la universitat celebra les Jornades de Psicologia Humanista i Intel·ligència Emocional.

L'«ecologia emocional» proposada per Conangla i Soler (2002a; 2002b), amb múltiples publicacions sobre el tema i amb formació continuada a la Fundació Àmbit de Barcelona, constitueix una experiència pionera d'educació emocional en persones adultes.

El 2007 es crea a Barcelona la Fundació per l'Educació Emocional, que té la missió de difondre l'educació emocional. Més informació: <http://www.femeducacioemocional.org/>.

D'altra banda, els treballs de Segura i Arques (2003) sobre competència social han tingut una gran repercussió a Catalunya en ser promoguts pel Departament d'Educació i, posteriorment, incorporen la dimensió emocional.

A més de les investigacions i publicacions, cal destacar la tasca de professionals i grups que estan portant a la pràctica l'educació emocional amb el seu alumnat en múltiples centres educatius. Moltes vegades es tracta d'un treball desconegut fora d'aquest centre que convé deixar aquí constància. Això és així en tota la geografia espanyola, però encara no es pot tractar com un fenomen generalitzat. Queda molt camí per recórrer.

Menció especial mereix l'experiència d'«educació emocional» amb nens malalts. L'Hospital Sant Joan de Déu i l'Hospital de la Vall d'Hebron tenen una llarga trajectòria en el treball de minimitzar l'experiència hospitalària en els nens. Des d'intervencions que persegueixen disminuir l'estrès, aconseguir la distracció, l'entreteniment, el somriure, (com seria el cas dels pallassos d'hospital, la màgia, la música...), fins al treball professionalitzat per disminuir l'ansietat a través de la comprensió del que està succeint.

El joc terapèutic és l'eina fonamental dels anomenats *Child Life Specialist* als Estats Units. Els *Child Life* tenen formació específica per treballar el món de les emocions (la por a allò desconegut, al dolor, a l'entorn estrany, etc.), a través del joc terapèutic. L'eina del joc conduïda per aquests professionals es converteix en instrument d'exploració d'inquietuds davant l'acte sanitari i aconseguix que el mateix nen ajudi a manejar la seva situació.



Andalusia

A Màlaga destaca el grup liderat per Pablo Fernández Berrocal, que s'ha convertit en el més productiu en intel·ligència emocional a Espanya (Fernández-Berrocal i Ramos, 2002; Fernández-Berrocal i Extremera, 2007; Mestre i Fernández-Berrocal, 2007). El 2007 van organitzar a Màlaga el I Congrés d'Intel·ligència Emocional de repercussió internacional.

Des de la Universidad de Sevilla, Luis Núñez Cubero constitueix un dinamitzador de l'educació emocional en la pràctica educativa i en la investigació. Algunes de les seves publicacions es refereixen a la prevenció de la violència de gènere (Núñez-Cubero *et al.*, 2006; Asensio *et al.*, 2006; Núñez Cubero, 2008). Arnold (2000), de la mateixa institució, treballa la dimensió emocional en l'aprenentatge de les llengües.

Binaburo i Muñoz (2007), des de la Junta d'Andalusia, realitzen una tasca de formació i difusió de la mediació escolar i la solució de conflictes per a la convivència on la intel·ligència emocional és un aspecte essencial. També Bimbela (2008), des de l'Escola Andalusia de Salut Pública, incorpora la gimnàstica emocional en la formació de formadors i del personal sanitari de la Junta.

Madrid

Diverses universitats han introduït la intel·ligència emocional en la formació. A la Universidad Complutense de Madrid (UCM), Begoña Ibarrola (2003) ha publicat diversos treballs pràctics sobre educació emocional amb una component poètica i literària molt important. Les seves obres són un material de gran utilitat per a la pràctica.

A la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), Elvira Repetto i Juan Carlos Pérez-González condueixen una línia d'investigació i formació en educació emocional que ha tingut repercussions internacionals, sobretot amb els treballs de Juan Carlos Pérez-González (2003; 2005; 2007; 2008).

Des del punt de vista de la fonamentació teòrica cal citar els treballs d'Enrique García Fernández Abascal i col·laboradors, les publicacions sobre emoció i motivació (Fernández-Abascal *et al.*, 1995; 1997), emoció i adaptació, i emoció i salut (Fernández-Abascal i Palmero, 1998; 1999), són de cita obligada.

La Universidad Camilo José Cela crea a mitjans de la dècada dels 2000 un Màster en Intel·ligència Emocional adreçat a persones adultes, principalment del món de l'empresa. Així mateix, la Institució Educativa SEK de Madrid posa en marxa el 2010 un programa d'aprenentatge social i emocional basat en l'organització Collaborative for Academic,

Social, and Emotional Learning (CASEL), del qual es parla amb més detall en el capítol 9 d'aquest llibre.

País Basc

A principis del 2005, el Departament per a la Innovació de la Societat del Coneixement de la Diputació de Guipúscoa, dinamitzat per José Ramón Guridi, posa en marxa un pla d'innovació educativa consistent en la formació del professorat en educació emocional. L'objectiu d'aquest pla és el de posar en pràctica programes per al desenvolupament de competències emocionals en l'alumnat dels diversos nivells educatius.

És un projecte de llarg abast, sobre el qual s'han realitzat cursos, congressos, jornades, publicacions, etc. Una visió de síntesi es pot veure a Guridi *et al.* (2007). També Begoña Ibarrola, José Antonio González, Joseba Amondarain, Maite Muñoz de Morales i molts altres han participat en aquest projecte. Per a més informació, així com per a l'avaluació, vegeu Aritzeta *et al.* (2008) i Muñoz de Morales (2005; Muñoz de Morales i Bisquerra, 2006).

Cantàbria

A Santander s'ha creat el programa Educació Responsable, d'on ha sorgit el 2011 un Màster en Educació Emocional, Social i de la Creativitat en col·laboració entre la Universidad de Cantàbria i la Fundació Marcelino Botín, que també ha publicat l'informe *Educación Emocional y Social. Análisis Internacional* (2008). Segons aquest informe, es pot afirmar que la terminologia, les publicacions i la pràctica de l'educació emocional són presents principalment als Estats Units, Anglaterra i Espanya.

Per a més detalls: http://www.fundacionbotin.org/educacion-responsable_educacion.htm.

Castella-La Manxa

En aquesta Comunitat s'afegeix la competència emocional a les vuit competències bàsiques del sistema educatiu espanyol. Recordem que aquestes són: (1) comunicació lingüística, (2) matemàtiques, (3) coneixement i interacció amb el món físic; (4) tractament de la informació i competència digital; (5) social i ciutadana; (6) cultural i artística; (7) competència per aprendre a aprendre, i (8) autonomia i iniciativa personal. A aquestes s'afegeix la «competència emocional», que consisteix en el coneixement de les emocions i la seva regulació.

Extremadura

Es crea el 2009 la Red Extremeña de Escuelas de Inteligencia Emocional. Aquesta representa un suport per part de l'Administració a la innovació educativa de manera que els centres que s'integren en la xarxa desenvolupen programes d'aprenentatge social i emocional i es comprometen a participar activament a innovar al voltant de la intel·ligència emocional.

Canàries

A la Universidad de la Laguna, Pedro Hernández Guanir publica el llibre *Los Moldes de la Mente: más allá de la Inteligencia Emocional* (2002), juntament amb altres treballs, que tenen com a fons la intel·ligència emocional. A Las Palmas de Gran Canaria hi ha la Sociedad de Investigación Científica de las Emociones, coordinada per Josefa Sánchez Doreste, que organitza activitats diverses, entre les quals cal destacar els Congressos Internacionals d'Intel·ligència Emocional a Educació, el primer el 2004 i el segon el 2008.

«L'educació emocional necessita el suport de l'Administració per a la seva difusió i posada en pràctica generalitzada.»

Aragó

A Saragossa, Carlos Hue (2007; 2008) s'ocupa del pensament emocional del docent per potenciar el seu benestar. Juan Antonio Planas, com a president de la Confederació d'Organitzacions de Psicopedagogia i Orientació d'Espanya, creada el 2004, està realitzant una contribució en la difusió de l'educació emocional a través de l'orientació educativa.

Astúries

A la Universidad de Oviedo, Raquel Amaya Martínez González (2009; 2011) s'ha centrat en el desenvolupament de les competències emocionals parentals.

Galícia

A la Universidade da Coruña, Maria Iglesias Cortizas *et al.* (2004) ha promogut activitats i publicacions sobre educació emocional.

Navarra

A la Universidad de Navarra, Concha Iriarte ha impulsat diversos treballs relacionats amb creixement emocional i moral (Alonso-Gancedo i Iriarte, 2005), així com amb educació per a la ciutadania.

València

A Alacant, Antonio Vallés Arándiga (1999; 2000), elabora múltiples publicacions pràctiques per a ús del professorat sobre intel·ligència emocional.

Conclusió

S'ha presentat una relació d'evidències sobre els orígens i desenvolupament de l'educació emocional a Espanya, que es fa particularment extens pel que fa als últims anys. Cal remarcar que encara podria ser-ho més, ja que ens deixem al tinter moltes aportacions. En la bibliografia s'amplia aquesta informació amb referències que permeten ampliar el que aquí simplement es cita. Fins a finals dels anys noranta, les referències sobre educació emocional eren gairebé inexistent. Amb les dades aportades es pot comprovar el considerable desenvolupament de la intel·ligència emocional en educació en els últims 15 anys, on s'han realitzat treballs en les diverses comunitats autònomes encaminats a difondre-la i potenciar-la fins al punt que actualment l'educació emocional és una expressió habitual en el món educatiu.

La col·laboració entre els diversos grups implicats és contínua i cordial. Bona prova d'això és la participació de persones de diversos grups en publicacions, jornades, congressos, cursos, etc. De tota manera, en molts aspectes, tot el que s'ha fet és més sobre el paper (publicacions, congressos, cursos) que en la pràctica real a les escoles. Es requereix d'un suport de l'Administració pública i d'entitats patrocinadores per contribuir a la seva difusió i posada en pràctica generalitzada. Aquest projecte de l'Observatori FAROS de l'Hospital Sant Joan de Déu és una iniciativa en aquesta direcció.

Bibliografia

- Agulló, M.J., Filella, G., García, E., López-Cassà, E., Bisquerra, R. (2010). *La educación emocional en la práctica*. Barcelona: Horsori-ICE.
- Alonso-Gancedo, N., Iriarte, C. (2005). *Programa educativo de crecimiento emocional y moral: PECEMO*. Archidona (Málaga): Aljibe.

- Álvarez, M. (Coord.). (2001). *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*. Barcelona: Praxis.
- Aritzeta, A., Pizarro, M., Soroa, G. (2008). *Emociones y Educación*. San Sebastian. Erein.
- Arnold, J. (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- Asensio, J.M., García-Carrasco, J., Núñez-Cubero, L., Larrosa, J. (Coords). (2006). *La vida emocional. Las emociones y la formación de la identidad humana*. Barcelona: Ariel.
- Bach, E., Darder, P. (2002). *Sedúctete para seducir. Vivir y educar las emociones*. Barcelona: Paidós. (Versión catalana *Sedueix-te per seduir. Viure i educar les emocions*. Barcelona: Edicions 62).
- Bach, E., Darder, P. (2004). *Des-edúcate: una propuesta para vivir y convivir mejor*. Barcelona: Paidós. (Versión catalana: *Des-educa't: una proposta per viure i conviure millor*. Barcelona: Edicions 62).
- Bimbela, J.L. (2008). *Gimnasia emocional: pasamos a la acción*. Sevilla: Escuela Andaluza de Salud Pública.
- Binaburo, J.A., Muñoz, B. (2007). *Educación desde el conflicto*. Barcelona: CEAC-Junta de Andalucía.
- Bisquerra, R., Martínez-Olmo, F., Obiols-Soler, M., Pérez-Escoda, N. (2006). Evaluación de 360º: Una aplicación a la educación emocional. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 24, 1, 187-203.
- Bisquerra, R. (1999). Educación emocional. *Enciclopedia General de la Educación. Tomo 1* (pp. 356-384). Barcelona: Océano.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R. (Coord.). (2011). *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias*. Bilbao: Desclée de Brower.
- Bisquerra, R., Pérez-Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1*, 10, 61-82.
- Conangla, M.M., Soler, J. (2002a). *Ecología emocional*. Barcelona: Amat.
- Conangla, M.M., Soler, J. (2002b). *Juntos pero no atados. La pareja emocionalmente ecológica*. Barcelona: Amat.
- Darder, P., Izquierdo, C. (Coord.) (1998). Emociones y educación. *Aula de Innovación Educativa*, 71.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. (2007). Inteligencia emocional y salud. En J. M. Mestre-Navas, P. Fernández-Berrocal, (Coords.), *Manual de inteligencia emocional* (pp. 173-187). Madrid: Pirámide.
- Fernández-Berrocal, P., Ramos-Díaz, N. (2002). *Corazones inteligentes*. Barcelona: Kairós.
- Fernández-Abascal, E.G. (1997). *Motivación y emoción*. Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces.
- Fernández-Abascal, E.G. (Coord.). (1995). *Manual de motivación y emoción*. Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces.
- Fernández-Abascal, E.G., i Palmero, F. (1998). *Emociones y adaptación*. Barcelona: Ariel.
- Fernández-Abascal, E.G., i Palmero, F. (1999). *Emociones y salud*. Barcelona: Ariel.
- Filella, G., Ribes, R., Agulló, M.J., Soldevila, A. (2002). Formación del profesorado: asesoramiento sobre educación emocional en centros escolares de infantil y primaria. *Revista Educar*, 30, 159-167.

- Gallifa, J., Pérez, C., Rovira, F., et al. (2002). *La intel·ligència emocional i l'escola emocionalment intel·ligent*. Barcelona: EDB.
- Gómez, J. (2003). *Educación emocional y lenguaje en la escuela*. Barcelona: Octaedro-Rosa Sensat. (Versión catalana: *Educació emocional i llenguatge en el marc de l'escola*. Barcelona: Rosa Sensat, 2002).
- GROP (2009). *Actividades para el desarrollo de la inteligencia emocional en los niños*. Barcelona: Parramón.
- Güell, M., Muñoz, J. (1998). *Desconeix-te a tu mateix. Programa d'alfabetització emocional*. Barcelona: Edicions 62. (Versión castellana: *Desconóctete a ti mismo. Programa de alfabetización emocional*. Barcelona: Paidós, 2000).
- Güell, M., Muñoz, J. (2003). *Educación emocional. Programa para la educación secundaria postobligatoria*. Barcelona: Praxis.
- Guridi, J.R., Muñoz de Morales, M., Bisquerra, R., Fernández-Berrocal, P. (2007), Diseño, aplicación y evaluación de un programa de formación en educación emocional dirigido al profesorado-tutor de Guipúzcoa. Comunicación presentada al *XIII Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa*, organizado por AIDIPE, San Sebastián 27-29 de junio 2007.
- Gustems, J., Calderon, C. (2005). No t'emocionis... Escolta! L'ús de la música en l'educació emocional. *Revista Catalana de Pedagogia*, 3, 331-347.
- Hernández Guanir, P. (2002). *Los moldes de la mente: más allá de la inteligencia emocional*. La Laguna: Tafor.
- Hué, C. (2007). *Pensamiento emocional*. Zaragoza: Mira Editores.
- Hué, C. (2008). *Bienestar docente y pensamiento emocional*. Madrid: Praxis.
- Iglesias-Cortizas, M.J., Couce-Iglesias, A., Bisquerra, R., Hué, C. (2004). *El reto de la educación emocional en nuestra sociedad*. A Coruña: Servizo de Publicacións, Universidade da Coruña.
- Informe Fundación Marcelino Botín (2008). *Educación Emocional y Social. Análisis Internacional*. Santander: Fundación Marcelino Botín.
- López-Cassà, E. (2005). La educación emocional en la educación infantil. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 19, 3, 153-168.
- López-Cassà, E. (2011). *Educación emocional en la infancia (de 0 a 6 años). Reflexiones y propuestas prácticas*. Madrid: Wolters Kluwer.
- López-González, L. (2007). *Relajación en el aula. Recursos para la educación emocional*. Barcelona: Wolters Kluwer.
- Mestre, J.M., Fernández-Berrocal, P. (Coords.). (2007). *Manual de inteligencia emocional*. Madrid: Pirámide.
- Muñoz de Morales, M., Bisquerra, R. (2006). Evaluación de un programa de educación emocional para la prevención del estrés psicosocial en el contexto del aula. *Ansiedad y estrés*, 12, 2-3, 401-412.
- Muñoz de Morales, M. (2005). Prevención del estrés psicosocial del profesorado mediante el desarrollo de competencias emocionales: el programa PECERA. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 19, 3, 115-136.
- Núñez-Cubero, L. (2008). La educación emocional como modelo de intervención para prevenir la violencia de género. En, P. Aznar Minguet, P. Cánovas Leonhardt (Eds.). *Educación, género y políticas de igualdad* (pp. 171-185). Valencia: Universitat de València.

- Núñez -Cubero, L., Bisquerra, R., González-Monteagudo, J., Gutiérrez-Moar, M.C. (2006). Emociones y educación: una perspectiva pedagógica. En J. M. Asensio, J. García Carrasco, L. Núñez-Cubero, J. Larrosa (Coords). *La vida emocional. Las emociones y la formación de la identidad humana* (pp. 169-220). Barcelona: Ariel.
- Oberst, U. (2005). Monografico sobre Inteligencia Emocional aplicada a la psicoterapia, en la *Revista de Psicoterapia*.
- Obiols, M. (2004). Un programa de educación emocional en la ESO. En M. Alvarez, R. Bisquerra, *Manual de orientación y tutoría* (pp. 328/101-328/105). Barcelona: Praxis.
- Obiols, M. (2005). Diseño, desarrollo y evaluación de un programa de educación emocional en un centro educativo. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 19, 3, 137-152.
- Palou, S. (2004). *Sentir y crecer. El crecimiento emocional en la infancia*. Barcelona: Graó.
- Pascual, V., Cuadrado, M. (Coords.). (2001). *Educación emocional. Programa de actividades para educación secundaria obligatoria*. Barcelona: Praxis.
- Pérez-González, J.C. (2003). Sobre la validez de constructo de la inteligencia emocional. *Encuentros en psicología social*, 1 (2), 252-257.
- Pérez-González, J.C., Petrides, K.V., Furnham, A. (2005). Measuring Trait Emotional Intelligence. En R. Schulze, R.D. Roberts (Eds.), *International Handbook of Emotional Intelligence* (pp. 181-201). Cambridge, MA: Hogrefe.
- Pérez González, J.C., Petrides, K.V., Furnham, A. (2007). La medida de la inteligencia emocional rasgo. En J.M. Mestre-Navas, P. Fernández-Berrocal, (Coords.), *Manual de inteligencia emocional* (pp. 81-97). Madrid: Pirámide.
- Pérez-González, J. C. (2008). Propuesta para la evaluación de programas de educación socioemocional. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa (REIPE)*, 15, 6 (2), 523-546. Disponible en: <http://bit.ly/fdDaTR>.
- Renom, A. (2003). *Educación emocional. Programa para la educación primaria*. Barcelona: Praxis.
- Royo, M. (2002) La educación de las emociones en la enseñanza secundaria. *Aula de innovación educativa*. Nº 71.
- Salmurri, F. (2004). *Libertad emocional. Estrategias para educar las emociones*. Barcelona: Paidós.
- Salmurri, F., Blanxer, N. (2002). Programa para la educación emocional en la escuela. En R. Bisquerra, *La práctica de la orientación y la tutoría* (pp. 145-179). Barcelona: Praxis.
- Segura, M., Arcas, M. (2003). *Educar las emociones y los sentimientos. Introducción práctica al complejo mundo de los sentimientos*. Madrid: Narcea.
- Vallés-Arándiga, A. (1999). *SICLE. Siendo inteligente con las emociones*. Valencia: Promolibro.
- Vallés-Arándiga, A. (2000). *La inteligencia emocional de los hijos. Cómo desarrollarla*. Madrid.

9. Programa d'aprenentatge social i emocional en els centres SEK

Nieves Segovia

Segons investigacions realitzades per The Consortium for Research on Emotional Intelligence in Organizations, l'èxit de les persones es deu en un 23% a les capacitats intel·lectuals i en un 77% a les aptituds emocionals. Per això, és especialment important educar els nens, des d'edats primerenques, per a que siguin intel·ligents emocionalment. «Què significa ser un bon treballador o un bon ciutadà en un món global com en el que vivim, (...) és molt complicat quan hem de tractar amb un món tan canviant». Així es referia el professor Howard Gardner, durant la seva investidura com a Doctor Honoris Causa a la Universidad Camilo José Cela el 22 d'octubre de 2011, a la importància del desenvolupament de les diferents intel·ligències en una societat com la del segle XXI.

Va ser precisament Howard Gardner, el 1983, qui per primera vegada va parlar d'intel·ligència interpersonal i intel·ligència intrapersonal, dins de la seva teoria de les Intel·ligències múltiples, però va ser Daniel Goleman qui el 1995, va popularitzar el terme «intel·ligència emocional» definint-lo com «la capacitat de reconèixer els nostres sentiments i els aliens, de motivar-nos i de manejar bé les emocions en nosaltres mateixos i en les nostres relacions».

«S'ha d'aconseguir que els alumnes siguin capaços de gestionar i reconèixer les emocions, desenvolupar la comprensió i l'interès pels altres.»

Desenvolupar la intel·ligència emocional des dels primers anys de la nostra vida és prioritari per a prendre consciència de les nostres emocions i comprendre els sentiments dels altres, el que ens proporcionarà grans possibilitats de desenvolupament personal i d'èxit.

Conscients de tot això i responent una vegada més al nostre caràcter innovador, en la Institució SEK estem aplicant a les aules un nou programa d'Aprenentatge Social i Emocional - Resolució Creativa de Conflictes, en col·laboració amb la Fundació Eduard Punset i la Universidad Camilo José Cela. L'objectiu és aconseguir que els alumnes siguin capaços de gestionar i reconèixer les emocions, desenvolupar la comprensió i interès pels

altres, establir relacions positives i prendre decisions responsables. La creació del programa l'hem basat des dels seus inicis en quatre pilars:

- La necessitat de donar suport als alumnes en l'adquisició sistemàtica i rigorosa de competències socials i emocionals.
- Els avenços científics que detecten en l'última dècada que la plasticitat cerebral suposa la possibilitat d'entrenar el cervell en la gestió de les emocions, entre altres aspectes.
- L'existència a tot el món d'una sèrie de projectes pilots de gestió emocional i social, que comencen en els últims anys a ser avaluats amb molt d'èxit.
- El desig i la visió per part de la Institució de formar part d'un projecte innovador i de participar en la introducció de la gestió emocional i social en el sistema educatiu espanyol, de manera rigorosa i científica.

Per a la implementació d'aquest projecte, acudim als creadors del programa i grans experts mundials en intel·ligència emocional, la Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL), al Centre d'Estudis Infantils de la University of Yale (posteriorment a la University of Illinois), la missió de la qual és ajudar a les escoles a introduir cursos d'educació emocional.

«El primer pas de l'aplicació del programa d'intel·ligència social i emocional va ser la formació del professorat.»

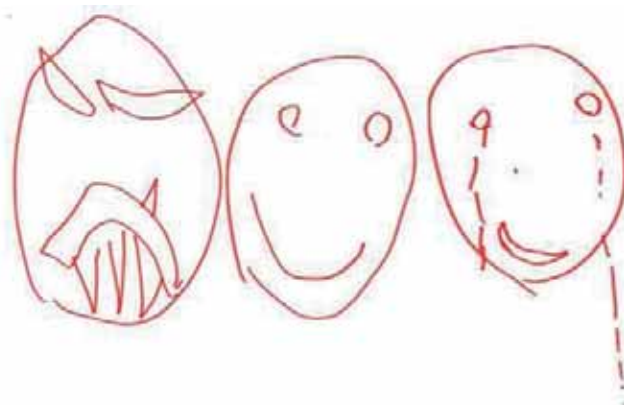
El programa d'Aprenentatge Social i Emocional - Resolució Creativa de Conflictes, va néixer el 1995, de la mà de Daniel Goleman, psicòleg nord-americà que va adquirir fama mundial a partir de la publicació del seu llibre *Emotional Intelligence* i cofundador de CASEL. Posteriorment va escriure *Social Intelligence*, la segona part del llibre. Es va mantenir durant un any i mig a la llista dels llibres més venuts de *The New York Times*. Va ser la primera porta oberta al món de les emocions, que reprèn l'àmbit de l'educació.

A la Institució Educativa SEK hem establert un acord de col·laboració amb Linda Lantieri (autora del capítol 6 d'aquest mateix informe « L'experiència de l'educació emocional en les aules de Nova York », experta a nivell mundial en intel·ligència emocional i una de les educadores més veteranes i respectades en aquest camp als Estats Units, a més de ser sòcia fundadora de CASEL, actualment la plataforma més important de divulgació i formació en aprenentatge social i emocional del món. El programa de Linda Lantieri, Resolving Conflict Creatively Program, present des de la dècada dels anys vuitanta en més

de 400 escoles a tot el país nord-americà i al Brasil i Puerto Rico, és el de més experiència en gestió emocional dels Estats Units. Està especialitzat en resolució de conflictes i entrenament mental, i científicament avalat per CASEL i la University of Chicago.

El seguiment i implantació d'aquest programa i la seva aplicació en les aules dels col·legis SEK està suposant un esforç professional sent necessària la creació d'un equip estable i dedicat, que des del principi està assumint la direcció, seguiment i avaluació del projecte. Aquest grup especialitzat pretén, a més, obrir vies d'investigació valuoses i permetre d'aquesta manera abordar plans específics de formació del professorat a mig termini. Aquesta missió la duu a terme la Universidad Camilo José Cela i, en particular, el Laboratori d'Aprenentatge Social i Emocional i l'Institut d'Ensenyament i Aprenentatge de la Facultat de Ciències Socials i de l'Educació. Així que entre ambdós no només apliquem en molts col·legis els coneixements adquirits, sinó que tenim una dinàmica d'investigació científica que mostra, una vegada més, la constant innovadora de la Institució.

El primer pas de l'aplicació del programa va ser la formació del professorat. Va ser la pròpia Linda Lantieri l'encarregada de formar en cada un dels Col·legis SEK a tots els mestres i orientadors. Després de la primera formació intensiva, el maig de 2010 es van posar en marxa les primeres observacions a les aules de segon i tercer cicle de primària en els tres col·legis de Madrid (SEK-Ciudalcampo, SEK-El Castillo, i SEK-Santa Isabel) per assegurar, abans de l'inici del projecte a l'octubre de 2010 a les aules, que els professors estaven assimilant correctament la formació rebuda. També va implicar reunions informatives amb els pares dels alumnes on s'implementaria el programa.



Les primeres reaccions, tant de professors com de pares, van ser molt positives. Les observacions d'aula també van mostrar en general la bona acollida del projecte. Al llarg del curs 2010-2011, el programa es va estendre a les 8 escoles de la Institució SEK. Durant aquest curs 2011-2012, està tenint lloc l'avaluació, objecte de la investigació desenvolupada per la Universidad Camilo José Cela.

Aquest programa ens ha permès observar que mitjançant l'aprenentatge de les habilitats emocionals i socials, els nens no només amplien el seu vocabulari emocional, sinó que aprenen a emprar estratègies d'afrontament davant situacions emocionalment difícils, aconseguint l'autocontrol emocional, de manera que gestionin adequadament les emocions i impulsos conflictius. Aquestes estratègies autoreguladores són molt útils en el context escolar quan, per exemple, es porten a terme tasques acadèmiques, a la vegada que resulten eficaços en altres contextos no escolars (familiar i social), de manera que aconseguim que es transfereixin les habilitats de la intel·ligència emocional en tasques acadèmiques a altres àmbits, com el personal i social.

«Igual que les matemàtiques, la llengua o les ciències, el programa d'intel·ligència social i emocional és una disciplina que inclou coneixements, conceptes, actituds i habilitats.»

Una de les evidències que els nostres professors han detectat és la millora de les qualificacions acadèmiques i el desenvolupament escolar. De la mateixa manera, s'han incrementat els nivells de benestar i ajustament psicològic i la satisfacció de les relacions interpersonals dels alumnes. D'aquesta manera es pot determinar que alts nivells d'intel·ligència emocional prediuen millor benestar psicològic, és a dir, menor simptomatologia ansiosa i depressiva i menor tendència a tenir pensaments intrusius.

Aquesta incorporació de competències bàsiques al currículum ens ha obligat a plantejar quins són els aprenentatges fonamentals que ha d'adquirir tot l'alumnat en cadascuna de les etapes, àrees i matèries. De les vuit competències bàsiques de primària com a mínim sis (competència en comunicació, competència en el coneixement i en la interacció amb el món natural, competència social i ciutadana, competència artística i cultural, competència per aprendre a aprendre, competència d'iniciativa i esperit emprenedor) estan estretament relacionades amb el món de les emocions.

El programa mai ha pretès ser la solució a totes les preocupacions educatives, de comportament i de salut mental i física dels nens, però contribueix a un augment de l'autoconsciència i l'autocomprensió; major capacitat per relaxar el cos i alliberar la tensió física; una millora de la concentració i la capacitat de prestar atenció, ambdues fonamentals per a l'aprenentatge, la capacitat de fer front a situacions d'estrès amb més eficàcia mitjançant la creació d'unes respostes més relaxades i d'acord amb les fonts d'estrès, un major control sobre els pensaments, amb menor domini de pensaments negatius; més oportunitats per aprofundir la comunicació i l'entesa amb professors i alumnes, sobre la base del treball sobre habilitats de comunicació i d'expressió emocional, i per suposat una major facilitat de resolució de conflictes.

Dinàmica d'aula

Igual que les matemàtiques, la llengua, o les ciències, el Programa d'Intel·ligència Social i Emocional és una disciplina que inclou coneixements, conceptes, actituds i habilitats. Requereix d'una instrucció consistent d'acord amb un currículum basat en la recerca amb un conjunt de lliçons que, una vegada que les habilitats socials i emocionals han estat «apreses», han de ser aplicades en totes les àrees del currículum i en situacions reals de la vida escolar i personal de l'alumne.

El Programa consta de 20 lliçons per a cada curs, seqüenciades de manera lògica per anar creant les bases d'un ambient segur i positiu en les aules.

L'aprenentatge de les estratègies (lliçons) no ha de superar els 20 o 30 minuts, essent el més important l'aplicació d'aquestes estratègies en totes les àrees del currículum i en situacions reals de la vida escolar. Alguns dels temes que es treballen en el Programa són:

- Aprendre a escoltar: la bona i la mala escolta.
- Crear un clima escolar positiu.
- Aprendre a treballar de forma cooperativa.
- Entendre què és la comunicació.
- Identificar sentiments.
- Comunicar sentiments.
- Expressar sentiments.
- Les respostes al càstig.
- L'assertivitat.
- La relaxació muscular: relaxació muscular progressiva.
- Prestar atenció: l'atenció plena.
- Definir el conflicte.
- Aprendre a resoldre conflictes.
- Identificar solucions per a que tots surtin guanyant.

El paper que ha d'assumir el professor al llarg d'aquest procés no és el de ser transmissor de coneixements, sinó el de ser entrenador i facilitador d'experiències que permeti als alumnes fer els seus propis descobriments i millorar les seves capacitats.

Fases de les activitats

Les activitats segueixen cinc fases: (1) reunió, (2) agenda, (3) cos de la lliçó, (4) avaluació i (5) tancament.

La «reunió» atreu al grup per obrir la lliçó i sol ser una activitat que involucra a tots immediatament, afirma eficaçment tant als individus com el grup. Moltes de les reunions consisteixen en «fer una volta» en la qual tots hi contribueixen. Quan les classes són grans i la disponibilitat de l'aula és restrictiva, la «volta» és reemplaçada amb la separació dels estudiants en parelles durant un minut o dos perquè tots tinguin l'oportunitat de dir alguna cosa.

L'«agenda» permet als estudiants saber quines activitats faran aquest dia i els dona l'oportunitat de comentar i, possiblement modificar l'ordre del dia.

El «cos de la lliçó» consisteix en activitats destinades a ajudar els estudiants a aprendre un concepte o destresa en particular d'una forma molt atractiva. Hi ha dos components essencials per a cada activitat:

1. L'activitat ha de ser explicada clarament perquè tot el món sàpiga el que s'espera.
2. Els professors han de donar als estudiants tot el suport que necessiten per dur a terme l'activitat, de vegades mitjançant la demostració de com fer-ho en primer lloc.

A continuació la classe ha de discutir l'experiència.

Pel que fa a «avaluació» i «tancament», es fan preguntes sobre l'activitat que s'ha dut a terme o se'ls anima a fer alguna reflexió sobre la lliçó apresada. No es tracta de posar «notes», sinó de reflexionar sobre el que s'ha après. Per finalitzar, es fa algun joc breu que serveix de resum final del que s'ha après.

Els resultats d'aplicar aquest programa d'intel·ligència social i emocional en els nostres col·legis són, entre d'altres: reducció de conflictes, augment d'empatia, solidaritat i cooperació, millora en la lectura, escriptura i matemàtiques, implicació de tota la comunitat escolar en el desenvolupament de la competència social i emocional i famílies sensibilitzades en la importància de l'aprenentatge i gestió de les emocions.

Bibliografia

Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples: La teoría en la práctica*. Paidós, Barcelona.

Gardner, H. (2011). *Verdad, belleza y bondad reformuladas. La enseñanza en las virtudes del siglo XXI*. Paidós, Barcelona.

Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Kairós, Barcelona.

Goleman, D. (2006). *Inteligencia social*. Kairós, Barcelona.

Lantieri, L. (2009). *Inteligencia emocional infantil y juvenil: Ejercicios para cultivar la fortaleza Interior en niños y jóvenes*. Aguilar, Madrid.

10. Les claus de la intel·ligència emocional

Octavi Planells

Emocions, per defecte

Venim al món equipats amb un conjunt de reaccions inconscients que constitueixen un mecanisme savi amb el qual la natura ha planificat la supervivència de l'espècie: les emocions bàsiques i universals. L'emoció és allò que fa que s'hagi de voler estar viu, en interacció constant amb el món i amb nosaltres mateixos. La part emocional del nostre cervell guia els plans i decisions que prenem en la nostra vida. Les emocions són la base fonamental del propi procés de raonament i la presa de decisions.

Aliment per a les emocions

El mecanisme principal que encén les emocions, que alimenta l'atenció i que obre les portes a l'aprenentatge és la curiositat. Ser curiós és una cosa que s'activa al cap de pocs mesos de néixer i que ens empeny a jugar, a experimentar, a rebre estímuls, a obtenir recompenses i a establir vincles entre el que passa al nostre voltant i les nostres emocions. El pes de la rutina quotidiana, l'estrès i altres pressions ens poden arrebatat aquest caràcter curiós, portant-nos a un estat d'apagada emocional capaç de repercutir en l'atenció dels nostres fills i en el seu interès per aprendre.

En la pell d'altres

Saber expressar les nostres emocions és clau tant per comprendre les dels demés com perquè els altres ens compreguin. Aquesta connexió amb els sentiments aliens ens fa partícips de les emocions col·lectives i millora la nostra integració social. La intel·ligència emocional requereix d'altres habilitats en les relacions socials i per a això, l'empatia és fonamental. A més, l'empatia constitueix un pilar bàsic per poder educar els nostres fills des de la comprensió.

Un pilar de la nostra intel·ligència

La intel·ligència emocional afavoreix la capacitat de prendre consciència de les emocions pròpies i alienes, i de gestionar aquestes emocions per dirigir els propis pensaments i accions. L'evidència empírica apunta cap a efectes positius de la intel·ligència emocional en diversos aspectes de les nostres vides. Entre d'altres: menors nivells d'estrès, reducció de conflictes i de comportaments de risc, major resiliència, més capacitat per saber encaixar

la frustració, major rendiment acadèmic i, en darrer terme, una millora del benestar emocional.

Cinc habilitats imprescindibles

Millorar la nostra intel·ligència emocional passa per dominar cinc habilitats fonamentals, les anomenades competències emocionals. Primer, cal tenir consciència emocional; poder reconèixer les emocions i sentiments que ens afloren. Després, lluny de reprimir aquestes emocions, cal saber controlar-les davant de situacions tant favorables com adverses. La intel·ligència emocional també es construeix amb dosis d'empatia, de saber posar-se en la pell dels altres i comprendre els sentiments aliens. Això ens porta al seu torn a una altra competència, les habilitats socials, el saber tractar amb qui ens envolta i establir llaços sans i duradors. L'últim ingredient per consolidar la nostra intel·ligència emocional consta d'aquelles habilitats que promouen la construcció del benestar personal i social.

La forja de la intel·ligència emocional

El procés pel qual una persona potencia aquestes competències es denomina educació emocional. Aquest procés té un caràcter continu, perllongat, eminentment pràctic i les seves aplicacions contribueixen en moltes situacions de la nostra vida diària, com la comunicació efectiva i afectiva, la resolució de conflictes, la presa de decisions... En darrer terme, l'educació emocional pretén capacitar les persones per adoptar una actitud positiva davant la vida, per tal d'assolir un major benestar emocional, que redunda en un major benestar social.

La recepta per a la prevenció

L'educació emocional és una forma de prevenció primària inespecífica. Una persona amb competències emocionals estarà més preparada per rebutjar les addiccions, la violència, la delinqüència, els comportaments de risc, el suïcidi, la impulsivitat, els trastorns relacionats amb la manca d'autoestima... A més, adquirir competències emocionals des d'edats primerenques afavoreix el desenvolupament acadèmic i professional, augmentant la prevenció de les adversitats de la vida adulta i reduint els nivells d'estrès i depressió.

Com més aviat millor

La promptitud amb les quals les persones haurien de començar a adquirir aquestes aptituds socials i emocionals és una cosa que estan posant de manifest un nombre creixent d'estudis científics. Ajudar els nens en el desenvolupament de les seves competències emocionals en una fase primerenca de la infantesa dóna lloc a grans diferències en la seva

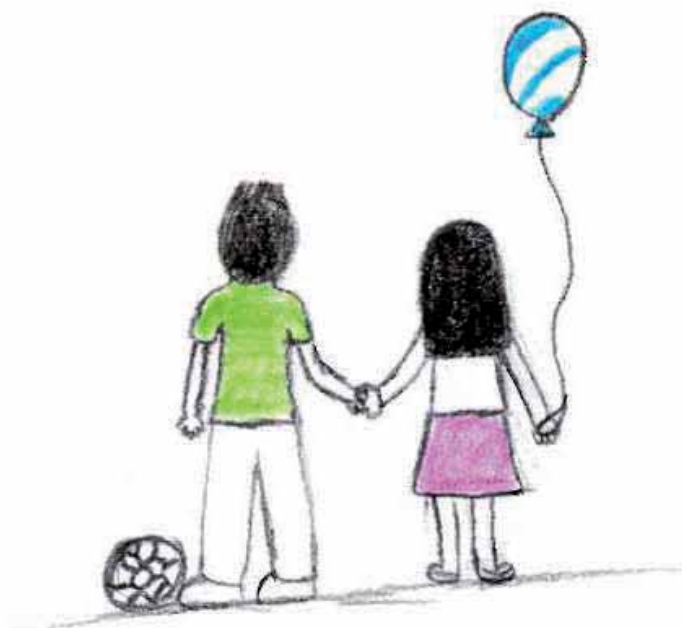
salut i benestar a llarg termini. Fins i tot durant l'embaràs, és molt important la influència de l'estat emocional de la mare en les repercussions que aquest pot tenir en el fetus.

A la llar

Si hi ha un entorn on és imprescindible que tingui lloc el desenvolupament de competències emocionals, aquest és el de la família. Els forts llaços emocionals entre pares i fills fan necessari que uns i altres puguin aprendre a ser emocionalment intel·ligents amb l'objectiu d'aconseguir viure tots amb més benestar. Els pares han de ser un referent per ajudar a desenvolupar les competències emocionals en els seus fills, seran els seus models de comportament. A causa d'això, és imprescindible que els pares desenvolupin també la seva intel·ligència emocional de cara a afavorir la dels seus fills.

A l'escola

Els programes d'educació emocional a les aules s'haurien de posar en marxa des de les primeres edats escolars. El disseny del programa d'educació emocional hauria de comptar amb el suport i implicació de tota la comunitat educativa (professors, alumnes i familiars) i contemplar la seva posada en escena des d'una perspectiva transversal en el currículum. Els professors han de formar-se prèviament per poder dur a terme el programa. És indispensable que el programa inclogui un pla d'avaluació del mateix abans, durant, i després de la seva aplicació.



11. Referències bibliogràfiques per a la pràctica

Per donar suport a la tasca de les famílies i del professorat en educació emocional, s'han elaborat materials pràctics, amb exercicis i activitats pràctiques enfocades al desenvolupament de la intel·ligència emocional i les competències emocionals. Es pot recórrer a aquests materials (agrupats per destinataris) on es trobaran abundants suggeriments i dinàmiques en el moment de posar en pràctica l'educació emocional.



Per a l'educació infantil

- Gómez-Bruguera, J. (2003). *Educación emocional y lenguaje en la escuela*. Barcelona: Octaedro-Rosa Sensat.
- GROP (2009). *Actividades para el desarrollo de la inteligencia emocional en los niños*. Barcelona: Parramón. (versió en castellà, català, francès, portuguès, holandès i eslovac).
- López-Cassà, E. (Coord.). (2003). *Educación emocional. Programa para 3-6 años*. Barcelona: Praxis.
- Palou-Vicens, S. (2004). *Sentir y crecer. El crecimiento emocional en la infancia*. Barcelona: Graó.
- Shapiro, L.E. (1998). *La inteligencia emocional de los niños*. Barcelona: Ediciones B.

Per a l'educació primària

- Carpena, A. (2003): *Educación socioemocional en la etapa de primaria*. Barcelona. Octaedro.
- Elias, M.J., Tobias, S.E., Friedlander, B.S. (1999). *Educar con inteligencia emocional*. Barcelona: Plaza Janés.
- Renom, A. (Coord.). (2003). *Educación emocional. Programa para la educación primaria*. Barcelona: Praxis.
- Vallés-Arándiga, A. (1999). *SICLE. Siendo inteligente con las emociones*. Valencia: Promolibro.

Per a l'Educació Secundària Obligatòria (ESO)

- Elias, M.J., Tobias, S.E., Friedlander, B.S. (2001). *Educar adolescentes con inteligencia emocional*. Barcelona: Plaza Janés.
- Pascual, V., Cuadrado, M. (Coords.). (2001). *Educación emocional. Programa de actividades para la Educación Secundaria Obligatoria*. Barcelona: Praxis.

Per a l'Educació Secundària Postobligatòria i vida adulta

- Güell-Barceló, M. Muñoz-Redon, J. (2000). *Desconóciate a ti mismo. Programa de alfabetización emocional*. Barcelona: Paidós.
- Güell, M., Muñoz, J. (Coords.). (2003). *Educación emocional. Programa para la educación secundaria postobligatoria*. Barcelona: Praxis.
- Redorta, J., Obiols, M., Bisquerra, R. (2006). *Emoción y conflicto. Aprenda a manejar las emociones*. Barcelona: Paidós.

Materials per a les famílies

- Bisquerra, R. (Coord.). (2011). *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias*. Bilbao: Desclée de Brower.
- Dolto, F. (1998). *El niño y la familia. Desarrollo emocional y entorno familiar*. Barcelona: Paidós.
- Elias, M.J., Tobias, S.E., Friedlander, B.S. (1999). *Educar con inteligencia emocional*. Barcelona: Plaza Janés.
- Faber, A., Mazlish, E. (1997). *Cómo hablar para que sus hijos le escuchen y cómo escuchar para que sus hijos le hablen*. Madrid: Medici.
- Faber, A., Mazlish, E. (2002). *Cómo hablar para que sus hijos estudien en casa y en el colegio*. Madrid: Medici.
- GROP (2009). *Actividades para el desarrollo de la inteligencia emocional en los niños*. Barcelona: Parramón. (versió en castellà, català, francès, portuguès, holandès i eslovac).
- López-Agrelo, V.L. (2005). *La comunicación en familia. Más allá de las palabras*. Madrid: Síntesis.
- Pearce, J. (1995). *Berrinches, enfados y pataletas. Soluciones comprobadas para ayudar a tu hijo a enfrentarse a emociones fuertes*. Barcelona: Paidós.
- Pérez-Simó, R. (2001). *El desarrollo emocional de tu hijo*. Barcelona: Paidós.
- Vallés-Arándiga, A. (2000). *La inteligencia emocional de los hijos. Cómo desarrollarla*. Madrid.

Materials útils en la formació del professorat

- Agulló-Morera, M.J., et al. (2010). *La educación emocional en la práctica*. Barcelona: Horsori-ICE.
- Álvarez, M. (Coord.) et al. (2001). *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*. Barcelona: Praxis.
- Bach, E., Darder, P. (2002). *Sedúctete para seducir. Vivir y educar las emociones*. Barcelona: Paidós.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2008). *Educación para la ciudadanía y convivencia. El enfoque de la educación emocional*. Barcelona: Praxis - Wolters Kluwer.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R. (Coord.). (2011). *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias*. Bilbao: Desclée de Brower.
- Fernández-Berrocal, P., Ramos-Díaz, N. (2002). *Corazones inteligentes*. Barcelona: Kairós.
- Gallifa, J., Pérez, C., Rovira, F., et al. (2002). *La intel·ligència emocional i l'escola emocionalment intel·ligent*. Barcelona: EDB.
- Sastre, G., Moreno, M. (2002). *Resolución de conflictos y aprendizaje emocional*. Barcelona: Gedisa.
- Salmurri, F. (2004). *Libertad emocional. Estrategias para educar las emociones*. Barcelona: Paidós.
- Salmurri, F., Blanxer, N. (2002). Programa para la educación emocional en la escuela. En R. Bisquerra, *La práctica de la orientación y la tutoría* (pp. 145-179). Barcelona: Praxis.
- Segura, M., Arcas, M. (2003). *Educación emocional y los sentimientos. Introducción práctica al complejo mundo de los sentimientos*. Madrid: Narcea.
- Vallés-Arándiga, A., Vallés-Tortosa, C. (1999). *Desarrollando la inteligencia emocional*. Madrid: EOS.
- Vallés-Arándiga, A., Vallés-Tortosa, C. (2003). *Psicopedagogía de la inteligencia emocional*. València: Promolibro.

Materials de divulgació científica

- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Wolters Kluwer.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Fluir (flow). Una psicología de la felicidad*. Barcelona: Kairós.
- Damasio, A. R. (1996). *El error de Descartes*. Barcelona: Crítica.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.

- Goleman, D., Boyatzis, R., McKee, A. (2002). *El líder resonante crea más. El poder de la inteligencia emocional*. Barcelona: Plaza & Janés.
- Mora, F. (2010) *¿Se puede retrasar el envejecimiento del cerebro?* Madrid: Alianza Editorial.
- Punset, E. (2005). *El viaje a la felicidad*. Barcelona: Destino.
- Punset, E. (2007). *El viaje al amor*. Barcelona: Destino.
- Punset, E. (2010). *El viaje al poder de la mente*. Barcelona: Destino.
- Punset, E. (2011). *Excusas para no pensar*. Barcelona: Destino.
- Punset, E. (2011). *Viaje al optimismo*. Barcelona: Destino.

Autors

Eduard Punset

Advocat, economista i comunicador científic. És llicenciat en Dret per la Universidad de Madrid i màster en Ciències Econòmiques per la University of London. Des de la seva faceta política, va tenir un destacat paper en la transició a la democràcia com a secretari general tècnic del Govern i en l'obertura d'Espanya a l'exterior com a Ministre de Relacions per a les Comunitats Europees. És director i presentador del programa de divulgació científica *Redes* de TVE, que el 2012 arriba la seva setzena temporada, president de la productora de continguts audiovisuals científics Grupo Punset Producciones així com de la Fundació que porta el seu nom i autor de diversos llibres el principal objectiu dels quals és la divulgació del coneixement científic.

Rafael Bisquerra

Catedràtic de la Universitat de Barcelona (UB), director del Màster en Educació Emocional i Benestar i del Màster en Intel·ligència Emocional a les Organitzacions de la UB i fundador del Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica (GROP) en la mateixa institució. La seva línia de recerca és l'educació emocional. Algunes de les seves publicacions són: *Psicopedagogía de las Emociones* (Síntesis, 2009), *Educación Emocional y Bienestar* (Wolters Kluwer, 2000), *Educación para la Ciudadanía y Convivencia. El Enfoque de la Educación Emocional* (Wolters Kluwer, 2008), *La Educación Emocional en la Práctica* (Horsori-ICE, 2010), *Educación Emocional. Propuestas para Educadores y Familias* (Desclée de Brower, 2011).

Francisco Mora

Doctor en Medicina per la Universidad de Granada i doctor en Neurociències per la University of Oxford. Actualment és catedràtic de Fisiologia Humana a la Universidad Complutense de Madrid i catedràtic adscrit del Departament de Fisiologia Molecular i Biofísica de la University of Iowa. Gran coneixedor del cervell i dels seus mecanismes, és autor de més de 400 treballs i comunicacions científiques així com de diversos llibres, entre els quals figuren obres de divulgació amb les que acosta al gran públic els coneixements del nostre òrgan més complex, el cervell.

Esther Garcia Navarro

Coordinadora i docent del Màster en Educació Emocional i Benestar i del Màster en Intel·ligència Emocional a les Organitzacions a la Universitat de Barcelona. S'ha format en Intel·ligència Emocional a la University of Yale. Màster en Educació per a la Ciutadania i Valors. Formadora en Educació i Intel·ligència Emocional. Entre les seves publicacions està *La Educación Emocional en la Práctica* (Horsori, 2010), *Educación Emocional. Propuestas para Educadores y Familias* (Desclée de Brower, 2011).

Èlia López Cassà

Mestra, psicopedagoga i doctora en ciències de l'educació. Actualment treballa de mestra en una escola i així mateix exerceix de professora associada a la Universitat de Barcelona (UB). També és formadora d'educació emocional i ha participat com a docent en màsters i postgraus de diferents universitats. Ha publicat diversos llibres i articles d'educació emocional. És membre del Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica (GROP) de la UB.

Juan Carlos Pérez-González

Doctor en Educació per la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), amb la menció de Doctor Europeu i Premi Extraordinari de Doctorat. Màster en Psicologia Social per la Universidad Complutense de Madrid. Llicenciat en Psicopedagogia per la Universidad de Huelva. Actualment és Professor Contractat Doctor i Secretari Docent del Departament de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació II de la UNED. És Director del Postgrau d'Especialista en Diagnòstic i Educació Emocional de la UNED. La seva trajectòria investigadora se centra en la mesura de la intel·ligència emocional, l'educació emocional i la formació d'orientadors educatius. Ha estat investigador convidat al Departament de Psicologia i al Institute of Education de la University College of London i al Departament de Psicologia de la University of Cincinnati. És membre de la International Society for the Study of Individual Differences i de l'Associació Espanyola d'Orientació i Psicopedagogia, així com membre fundador de l'Associació Iberoamericana d'Investigació de les Diferències Individuals. Col·labora habitualment com a revisor expert en revistes científiques d'impacte internacional en psicologia i educació, com *Personality and Individual Differences*, *Journal of Personality* o *British Journal of Educational Psychology*.

Linda Lantieri

Guanyadora d'una beca Fulbright, és una destacada conferenciant i cèlebre experta internacional en el camp de l'aprenentatge social i emocional. És cofundadora del Resolving Conflict Creatively Program, un programa basat en estudis científics que s'ha posat en marxa a quatre-centes escoles de quinze districtes escolars dels Estats Units i també en centres experimentals al Brasil i Puerto Rico. Lantieri també és una de les fundadores de Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL). Compta amb quaranta anys d'experiència en l'educació; ha treballat com a professora, sotsdirectora, directora d'un centre educatiu alternatiu a East Harlem i com a membre del claustre del Departament de Programació Acadèmica i Ensenyament del Hunter College de Nova York. En l'actualitat és directora de The Inner Resilience Program, una organització sense ànim de lucre l'objectiu del qual és integrar l'aprenentatge social i emocional amb la pràctica contemplativa en l'educació preescolar, primària i secundària. També és coautora de *Waging Peace in our Schools* (Beacon Press, 1996), editora de *Schools with Spirit: Nurturing the Inner Lives of Children and Teachers* (Beacon Press, 2001), i autora de *Building Emotional Intelligence: Techniques to Cultivate Inner Strength in Children*. Més informació a: <http://www.lindalantieri.org/>.

Madhavi Nambiar

Cofundadora de The Inner Resilience Program. En l'actualitat, després de finalitzar el màster preparatori, cursa el darrer any del doctorat en estudis mitològics/psicologia profunda en el Pacifica Graduate Institute. Madhavi ha obtingut certificacions avançades en matèria de contractes federals i administració de beques i compta amb una àmplia experiència en la gestió de fons externs al Semel Institute for Neuroscience and Human Behavior (Institut Semel de Neurociència i Conducta Humana) de la University of California a Los Angeles (UCLA), on ha treballat durant els últims sis anys. És l'actual subdirectora de programes de The Inner Resilience Program.

Pilar Aguilera

Doctoranda en el Departament de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació de la Universitat de Barcelona i Visiting Scholar al Institute of Education de la University of London. La seva activitat investigadora consisteix en l'exploració de la dimensió emocional de la ciutadania i els drets humans a través de l'educació. Una de les seves investigacions és una etnografia sobre els processos i experiències emocionals dels indignats del Moviment 15-M en les formes de participació política i cívica. En el passat va realitzar un

Màster en Institutional Management and Leadership for Professional Development per la University of Southampton al Regne Unit on es va especialitzar en els aspectes de l'aprenentatge social i emocional.

Nieves Segovia

Presidenta de la Institució Educativa SEK i vicepresidenta i secretària general del Patronat de la Universidad Camilo José Cela. Va realitzar els seus estudis a Espanya, Suïssa, Irlanda i Estats Units. És professora de Llengua i Literatura Anglesa, Doctora en Pedagogia i MBA en Direcció d'Empreses. És conferenciant i membre del Patronat de la Fundació Europea Societat i Educació, de la Fundación Eduardo Punset, Redes para la Comprensión Pública de la Ciencia i del Regional Council (IBAEM) de la Organització del Batxillerat Internacional.

Octavi Planells

Llicenciat en Biologia per la Universitat de Barcelona i Màster en Comunicació Científica, Mèdica i Ambiental per l'Institut d'Educació Contínua de la Universitat Pompeu Fabra (UPF), en la seva edició de 2008. Des de llavors, es dedica professionalment a la comunicació científica. Ha estat redactor especialitzat en ciència i medi ambient a *El Periódico de Catalunya*, el diari digital *Global Talent* i en la revista *Redes para la Ciencia*. També ha treballat en temes de divulgació i gestió de continguts web a l'Observatori de la Comunicació Científica de la UPF. En l'actualitat exerceix la seva activitat principal en Grup Punset Producciones com a responsable del càsting internacional del programa *Redes* (La 2 de TVE), *community manager*, documentalista i redactor. En el seu temps lliure, manté el bloc *Buscaciencia*, una agenda d'activitats científiques per a tots els públics a Catalunya (<http://buscacienciacat.wordpress.com/>).

Conèixer per actuar



Hospital Sant Joan de Déu
Passeig Sant Joan de Déu, 2
08950 Esplugues de Llobregat
Barcelona

www.hsjdbcn.org

