



Universitat Autònoma
de Barcelona

Departament de Pedagogia Sistemàtica i Social

Facultat de Ciències de l'Educació

Doctorat en Teoria de l'Educació i Pedagogia Social

***“Relació entre competències socioemocionals i conductes
disruptives a l'educació primària”***

Tesis doctoral presentada per:

M^a Estrella Esturgó Deu

Direcció:

Dra. Josefina Sala Roca

M^a Estrella Esturgó Deu

Dra. Josefina Sala Roca

Bellaterra (Cerdanyola del Vallès), 2015

*Al meu company de tota la vida, el Rafel,
als meus fills, l'Eduard i la Núria,
per la paciència que han tingut i la comprensió que
han demostrat.
Gràcies a ells aquesta recerca ha estat possible.*

Agraïments:

Durant tot el procés que ha durat l'elaboració d'aquesta tesi he tingut la sort de trobar-me amb molta gent que m'ha ajudat. La llista que hauria de fer seria molt extensa i segur que em deixaria algú.

En primer lloc, haig d'agrair la implicació de la directora de tesi, la Doctora Josefina Sala Roca, en l'elaboració d'aquesta. Ha sigut bàsica la seva supervisió, guia i acompanyament. Hem compartit hores i hores de treball i sempre ha mostrat una disponibilitat immensa i una paciència infinita.

En segon lloc, vull agrair a totes les escoles, mestres i alumnes, l'ajuda que em van donar a l'obrir-me les seves portes i facilitar-me tota la informació que necessitava per a poder realitzar la meva recerca.

Finalment, voldria tornar a agrair a la meva família la capacitat de recolzament que han mostrar durant tot el temps que he necessitat per poder elaborar aquest treball. També, he de donar les gràcies als amics que han sabut entendre les meves absències.

Moltes gràcies a tots i totes!

“Fins que no hagis après a ser tolerant amb les persones que no sempre estan d’acord amb tu, fins que no hagis conreat l’hàbit de dir alguna paraula agradable a aquells que no admires, fins que no hagis format l’hàbit de buscar el que hi ha de bo en els altres, enlloc del que és dolent, no podràs tenir èxit ni ser feliç.”

Napoleon Hill

I recorda:

“La felicitat no és una estació d’arribada, sinó una manera de viatjar.”

Popular

ÍNDIX

1. JUSTIFICACIÓ DEL PROBLEMA D'INVESTIGACIÓ

1.1. Introducció.....	14
1.2. Formulació del problema d'investigació, amb les preguntes d'investigació i els objectius de la investigació.....	16
1.3. Justificació de la importància de la recerca.....	18

2. MARC TEÒRIC

2.1. Conductes disruptives.....	20
2.1.1. Introducció.....	20
2.1.2. Definició.....	20
2.1.3. Conductes disruptives i trastorns conductuals i emocionals.....	21
2.1.4. Tipologies.....	24
2.1.5. Variables que incideixen en l'aparició de conductes disruptives.....	29
2.2. Emoció, intel·ligència i competències.....	32
2.2.1. Definició d'emoció i les seves funcions.....	32
2.2.1.1. El paper de les emocions.....	33
2.2.2. El concepte d'intel·ligència i la seva evolució.....	37
2.2.3. Intel·ligència emocional.....	43
2.2.3.1. Definició.....	44
2.2.3.2. Capacitat i habilitats.....	45
2.2.4. Competències socioemocionals.....	52
2.2.4.1. Conjunt d'habilitats i capacitats que constitueixen les competències socioemocionals.....	54
2.2.5. Desenvolupament de les competències socioemocionals.....	58
2.3. Les conductes disruptives i les competències socioemocionals.....	73
2.3.1. L'autorregulació i l'autocontrol.....	77
2.3.2. La impulsivitat.....	79
La voluntat.....	80

2.3.3. La disciplina escolar.....	81
2.4. Socialització de les competències socioemocionals.....	84
2.5.1. La família i el desenvolupament socioemocional.....	85
2.5.2. El paper dels iguals en el desenvolupament socioemocional.....	92
2.5.4. L'entorn no immediat: TV, etc;.....	95
2.5. El paper de l'escola en el desenvolupament de les competències socioemocionals i la convivència a l'aula.....	96
2.5.1. Tractament de les conductes disruptives al llarg de la història.....	96
2.5.2. La dimensió emocional en l'acte educatiu.....	107
2.5.3. El paper de l'escola en el desenvolupament emocional.....	112
2.5.4. Programes per desenvolupar les competències socioemocionals.....	114
3. DISSENY I DESENVOLPAMENT DE LA RECERCA	
3.1. Objectius i hipòtesis.....	120
3.2. Metodologia	121
3.2.1. Mostra.....	121
3.2.2. Instruments.....	126
4. ESTUDIS	
4.1. Estudi 1: Les conductes disruptives dels nens i de les nenes en l'educació primària i la intel·ligència emocional.....	136
4.1.1. Introducció.....	136
4.1.2. Mostra i instruments.....	138
4.1.3. Resultats.....	140
4.1.4. Discussió.....	146
4.1.5. Conclusions.....	154
4.2. La intel·ligència emocional, conductes disruptives i la integració al grup dels iguals.....	153
4.2.1. Introducció.....	153
4.2.2. Mostra i instruments.....	156
4.2.3. Resultats.....	160

4.2.4. Discussió.....	173
4.2.5. Conclusions.....	177
5. APORTACIONS I IMPLICACIONS PER LA PRÀCTICA.....	180
6. LIMITACIONS DELS ESTUDIS.....	184
7. LÍNIES FUTURES D'INVESTIGACIÓ.....	186
8. BIBLIOGRAFIA.....	188
9. ANNEXOS	
ANNEX 1: Test d'EQI de Reuven Bar-On dels nens (Versió curta).....	206
ANNEX 2: Test d'EQI de Reuven Bar-On dels nens (Versió llarga).....	208
ANNEX 3: Qüestionari dels mestres sobre les conductes disruptives.....	210
ANNEX 4: Preguntes realitzades en el sociograma.....	213

JUSTIFICACIÓ

1. JUSTIFICACIÓ DEL PROBLEMA

1.1. Introducció.

Els professionals de l'ensenyament ens trobem amb un augment de problemes emocionals de la població escolar, com l'instabilitat emocional, l'ansietat, l'impulsivitat,... Aquestes conductes tenen en comú dos aspectes:

1.- Manifesten un comportament sensiblement diferent del que s'espera a l'escola o a la seva comunitat.

2.- Requereixen i necessiten un canvi.

Aquestes conductes condicionen el rendiment escolar dels alumnes, pel que la intel·ligència clàssica, entenent-la com la possessió d'un determinat coeficient intel·lectual, sense una complementació paral·lela, del que es denomina intel·ligència emocional, no determina l'èxit a nivell professional ni personal. És a dir, ha d'estar acompanyada d'una capacitat d'autocontrol, d'entusiasme, de perseverança,...

Per a Cove i Love (1996)

“The need to focus on holistic learning—the integration of intellectual, social, and emotional aspects of undergraduate student learning—Has been voiced periodically throughout the last half century... and recent research on student experience and college impact has provided additional fuel to these argument ... The roles of faculty and student affairs professionals have become so disparate that neither focus on student learning to their fullest extent. Each focuses on a part of the whole, but in so students' education becomes only the sum of its parts, not more... A growing literature base reinforces the fact that cognitive, social and emotional processes are inextricably linked...It is... recognized that learning is facilitated or hampered by emotions... that emotions drive learning and memory... and that depressed mood states are often correlated with decreased motivation in the classroom...” (p. 2).

Davant d'aquestes consideracions, també avalades i recolzades pel sentit comú, és necessari l'aprenentatge d'un seguit d'habilitats emocionals per poder realitzar

satisfactòriament les diverses tasques escolars i garantir una convivència acceptable en el sí del grup-classe.

Actualment es percep que existeix una preocupació, generalitzada i creixent, pel comportament no adequat dels alumnes dins de l'aula, dins de l'àmbit escolar (Sulbarán i León, 2014, Nardacchione, 2014). Hi ha un conjunt de conductes, que no arriben a ser trastorns, però que són prou importants com per malmetre el ritme de treball i de convivència a l'aula. Estem parlant de les **conductes disruptives**.

La majoria dels aprenentatges es realitzen en contextos de relació interpersonal, i és on també s'originen o es manifesten la majoria dels conflictes. L'escola és un espai interactiu on molts d'aquests conflictes es manifesten. Les conductes disruptives són diverses i les seves causes probablement també. Constitueixen un dels problemes més comuns en el dia a dia de les aules. Són conductes que trenquen el funcionament normal d'una activitat d'ensenyament-aprenentatge dins de l'aula. Aquesta situació provoca unes conseqüències a curt i llarg termini. Afecta al propi alumne, ja que condiciona el seu èxit acadèmic i professional, i a nivell personal, li ocasiona com una aparent inadaptació al seu entorn. És a dir, el nen amb conductes disruptives mostra dificultats en els seves relacions amb els altres, en mantenir unes adequades relacions interpersonals. És un nen o una nena que no sembla capaç d'ajustar-se a les normes de convivència de la classe en la que està.

Quan es planteja el tema sobre les conductes disruptives, generalment es pensa i s'ubica aquesta problemàtica a l'Educació Secundària Obligatòria (ESO). És a dir, es considera que la conflictivitat en aquesta etapa és més elevada respecte a les altres etapes educatives. No obstant, cal preguntar-se si les conductes disruptives són unes conductes adquirides o són la manifestació de la manca d'adquisició d'unes altres competències. Pensem que possiblement l'origen de les conductes disruptives respon a aquesta segona possibilitat. Mantenir un comportament adequat dins de l'aula: respectar els torns de paraules, als companys i al mestre, mantenir-se assentat i atent llargues estones, etc., suposa disposar d'una capacitat per a controlar i dirigir els components atencionals i emocionals, tenir unes habilitats socials que permetin ajustar el propi comportament al que el grup demanda, etc. Aquestes competències s'adquireixen en el decurs de la socialització, i fonamentalment en els primers estadis de la vida, en el període comprès

des del naixement fins la pubertat. Per això, considerem que possiblement l'origen de les conductes disruptives en la secundària té molt a veure amb un insuficient desenvolupament de les competències socioemocionals en l'etapa prèvia.

En la nostra societat actual, on depenem contínuament els uns dels altres, on en moltes ocasions ens hem de relacionar amb altres persones, i on el nen, més endavant quan és adult, s'ha d'integrar amb certes garanties d'èxit, no només s'han de desenvolupar les tradicionals habilitats o capacitats cognitives, sinó que ha de saber establir una xarxa de relacions socials indispensables perquè les seves capacitats cognitives puguin obtenir uns bons resultats. S'han de treballar unes habilitats socioemocionals que garanteixin una bona intel·ligència emocional.

Nosaltres pensem que un bon desenvolupament dels components que formen part de la intel·ligència emocional són essencials per ser capaços d'afrontar els reptes que ens suposa el dia a dia, com són:

- capacitat d'automotivar-nos malgrat les possibles frustracions que es puguin viure,
- saber controlar els nostres impulsos, tot i que en alguns moments podria semblar impossible,
- evitar que l'ansietat o situacions similars, en el que es produeix una lluita interna, pugui malmetre la nostra capacitat de treball, etc.

1.2. Formulació del problema, preguntes i objectius de l'investigació

L'objectiu general que volem aconseguir amb aquesta recerca és el d'analitzar quins elements de les competències socioemocionals dels nens i de les nenes de primària estan relacionats amb la presència, o no, de conductes disruptives que es poden manifestar en el procés d'ensenyament-aprenentatge en l'aula. Tanmateix, si tenim present que els nens i nenes formen part d'un grup-classe, on s'originen un conjunt d'interrelacions, volem valorar si la presència ó no d'aquestes conductes disruptives condicionaran la seva inclusió social dins del grup-classe.

L'existència del problema que suposa la manifestació de conductes disruptives d'alguns discents (conductes d'una determinada tipologia i freqüència) podria ser deguda a diverses causes com el grau de desenvolupament de les competències emocionals dels alumnes, les competències emocionals del mestres, els estils educatius dels docents i/o la pròpia acció educativa, així com tot un seguit de factors externs a l'entorn escolar (família,...). Pel que podem dir que l'aparició de les conductes disruptives pot ser multicausal. Com a conseqüència d'aquestes es pot produir una integració no adequada al grup-classe.

El que farem és relacionar la teoria sobre la intel·ligència emocional, en general, les competències socioemocionals, en particular, i les conductes disruptives que es poden manifestar en el procés d'ensenyament-aprenentatge en l'aula. S'analitzarà quina relació hi ha entre les conductes disruptives a l'aula i les competències socioemocionals dels discents. A partir d'aquí es formularan uns altres objectius que complementaran al general i que respondran a unes altres preguntes.

Així doncs, les preguntes que ens plantejem i els objectius que es desprenen d'elles seran els següents:

	<u>PREGUNTA</u>	<u>OBJECTIUS</u>
1	Quines són les conductes disruptives més freqüents?	Conèixer quines són les conductes disruptives més freqüents.
2	Els nens que presenten conductes disruptives tenen menys competències socioemocionals?	Analitzar i comparar les competències socioemocionals dels nens que produeixen més conductes disruptives amb les dels que no en produeixen.
3	Les conductes disruptives i les competències socioemocionals que manifesten els nen i les nenes condiciona la seva integració al grup?	Analitzar la relació que existeix entre la integració al grup-classe i les competències socioemocionals i les conductes disruptives.

1.3. Justificació de la importància de la recerca

La importància d'aquesta recerca està en la de ser una reflexió sobre un tema, del qual se'n parla bastant, però que sembla que no s'hi acaba de posar fil a l'agulla i treballar-lo de forma més decidida i sistemàtica a les escoles: les conductes disruptives. És un tema tan antic com l'home, però en el que s'hauria de posar una mica més d'atenció perquè continua sense resoldre's. La importància de la recerca és la de ser aquella espurna que pot motivar als docents per reflexionar sobre el tema de manera individual i col·lectiva, així com buscar alternatives de treball per tal de reduir el grau d'intensitat i el nombre de conductes disruptives que es puguin manifestar a la classe.

La presència de conductes disruptives suposa una absència de la regulació del comportament. Aquesta s'ha tractat des de diversos àmbits, però en aquest estudi és vol tractar des de la possible relació que tenen aquestes conductes disruptives i la intel·ligència emocional. Es vol saber com l'alumne pot, mitjançant un procés intern, regular la seva conducta. Aquest procés consistirà en l'adquisició d'unes habilitats socioemocionals que el portaran a ser competent emocionalment.

MARC TEÒRIC

2. MARC TEÒRIC

2.1. Conductes Disruptives

2.1.1. Introducció

L'estudi de les conductes disruptives no és nou. Els professionals dels camp de l'ensenyament sempre han estat preocupats per aquelles conductes problemàtiques que impedeixen uns bons resultats acadèmics, un bon aprofitament en les activitats d'ensenyament/aprenentatge i que dificulten la bona convivència a l'aula. Tot i que hi ha variabilitat criterial entre els mestres sobre la valoració de les conductes i per a establir un llistat de quines serien aquests comportaments disruptius, sí hi ha una certa confluència de criteris entre el professorat en valorar negativament aquelles conductes que alteren la disciplina o convivència escolar impossibilitant o entorpint el procés d'ensenyament-aprenentatge (Vallés, 1997; Rodríguez, 2007; Busquets et al., 2010).

La presència de conductes disruptives a l'aula ocasionen problemes en les relacions interpersonals i en l'òptim assoliment dels aprenentatges. La conducta disruptiva és un fet cada cop més habitual i és una de les principals causes d'un baix rendiment escolar i alhora provoca estrès i desgast en el professor (Soler, 2006; Rodríguez, 2007; Garrido i Pacheco, 2012; Mestre et al., 2012; Vidal Servera, 2014).

2.1.2. Definició

En l'actualitat no hi ha, com en d'altres conceptes, un consens unànim sobre què s'entén per conducta disruptiva, però sí que, cada vegada, a cada nova recerca, es van trobant més punts d'acord.

Hi ha diversos tipus de comportaments problemàtics. Uns serien els trastorns conductuals com el TDAH,...., però hi ha un conjunt de conductes, que no arriben a ser trastorns, però que són capaces de trencar el ritme de treball i malmetre la convivència a l'aula. Estem parlant de les **conductes disruptives** (Latorre i Romero, 2014). Són conductes que trenquen el funcionament normal d'una activitat d'ensenyament- aprenentatge dins de

l'aula. Dit d'una altra manera ho podríem definir com “ ... *un boicot permanente al trabajo del profesor y de los demás alumnos y al desarrollo de la actividad en el aula,...* (Muñoz, Carreras i Braza, 2004:81). També s'ha de dir que té una naturalesa emocional que mostren rebel·lia, desafiament i manca de respecte (Hernández i Fister, 2001).

El Diccionario Enciclopédico de Educación Especial (1985) la defineix com un comportament caracteritzat per un trencament molt marcat respecte a les normes de conducta generals o socials aceptadas.

A partir de la informació trobada en diccionaris, en diversos articles i estudis, nosaltres definim les **conductes disruptives** com uns comportaments que trenquen el ritme de treball i de convivència dins de l'aula on alguns alumnes manifesten unes actuacions contra els companys de classe o membres de l'escola (Harrison, 1986). Aquest conjunt de conductes inapropiades com falta de cooperació, mala educació, insolència, desobediència i agressivitat, ens mostren a uns alumnes que semblen no estar preparats per mantenir uns comportaments apropiats i que aparentment no són capaços d'ajustar-se al règim de la classe, com seguir indicacions, etc; i els dificulta les relacions interpersonals (Ellis i Magee, 1999).

2.1.3. Conductes disruptives i trastorns conductuals i emocionals

En el *corpus* teòric de la psicopatologia infantil es distingeixen dues categories de desordres: els internalitzadors i els externalitzadors (Eisenberg, Fabes i Losoya, 1997). Els primers inclouen conductes que es dirigeixen a l'interior tals com l'ansietat, conductes molt introvertides, depressió, baixa regulació emocional, una alta inhibició conductual i problemes somàtics. Els desordres externalitzadors inclouen conductes expressades cap a fora com la hiperactivitat, l'agressió, les conductes antisocials, i els problemes conductuals. Sembla ser que alguns aspectes de l'emocionabilitat i la regulació estarien relacionats amb el desenvolupament i manteniment de desordres específics. Per exemple, els desordres externalitzadors suggereixen un dèficit de regulació en l'experiència i l'expressió de la ira, d'inhibició de conductes socialment prohibides, i

potser una manca de por que serveix per inhibir la conducta en algunes situacions. Els nens amb problemes externalitzadors mostren més expressions facials d'hostilitat i sorpresa, i tenen una menor comprensió de les pròpies emocions.

Les conductes disruptives es caracteritzen per la seva naturalesa emocional, la no intencionalitat, la seva impulsivitat i la incapacitat fonamentalment per regular les emocions negatives, aspecte molt vinculat a la impulsivitat, i la reactivitat emocional negativa (Mestre et al., 2012). En l'àmbit escolar, aquestes conductes provoquen problemes comportamentals. Però s'ha de dir, que no tots tenen la mateixa freqüència, naturalesa i gravetat. Hi ha problemes de conducta que estan associats a algun tipus de trastorns. Moltes d'aquestes conductes tenen com a conseqüència uns mals ajustaments socials, acadèmics i psíquics en el jove adult (Trianes, Muñoz, Jiménez, 2007).

Alguns d'aquests comportaments formen part de diversos desordres conductuals, actualment, classificats com desordres conductuals disruptius. Sota aquesta nomenclatura hi ha un gran ventall de trastorns disfuncionals com la hiperactivitat, dificultats d'atenció, conductes antisocials i de delinqüència. La literatura sobre el tema ens diu que aquests comportaments problemàtics es poden dividir en tres blocs, segons Breen i Altepeter (1999):

A.- Trastorn del dèficit d'atenció i/o hiperactivitat (TDAH). N'hi ha de tres tipus: el trastorn del dèficit d'atenció sense hiperactivitat, el trastorn d'hiperactivitat sense dèficit d'atenció i el mixta o trastorn d'hiperactivitat amb dèficit d'atenció. Podem dir que hi ha cinc característiques bàsiques per descriure aquest trastorn. La primera és un important dèficit entre l'edat de l'individu i el nivell apropiat d'atenció. La segona característica és un pobre control dels seus impulsos o un dèficit significatiu entre l'edat i la capacitat apropiada d'inhibir la resposta. La tercera, és una excessiva inquietud motora o hiperactivitat. La quarta característica un dèficit o dificultat d'autocontrolar la seva conducta. La cinquena és que els nens que pateixen aquesta anomalia se'ls hi afegixen problemes conductuals, tot i que cap d'ells està present inalterablement i invariable.

B.- Desordres conductuals o trastorns disocials. Són un conjunt de comportaments que inclouen: les baralles, les mossegades, rebequeries, parlar alt freqüentment a la classe, desobediència, no cooperació, inquietud, irritabilitat, robatoris, mentides, bullying,

mobbing,... Les característiques que distingeixen aquests desordres conductuals són les manifestacions d'uns comportaments on els individus afectats no respecten els drets del altres i de forma repetitiva es violen les normes i regles socials pròpies d'aquestes edats. Es considera que aquests models mostren de manera oberta o de forma encoberta, comportaments antisocials.

C.- Conductes desafiantes o trastorn negativista desafiant: correspondria a un grau mig dins dels desordres conductuals. Si aquesta conducta hostil i desafiant augmenta la seva gravetat, el comportament resultant passaria a ser un desordre conductual.

Aquests tres tipus de trastorns tenen com a factor comú la manifestació d'un comportament caracteritzat per estar fora del control del propi individu. Quan aquests desordres es produeixen és necessari que els afectats puguin seguir un tractament que es realitza a partir de la col·laboració de diferents disciplines i que es puguin seguir en el lloc on es produeixen. Normalment, aquestes conductes problemàtiques no es donen quan l'individu està sol, sinó quan està en grup. S'ha de dir que aquests trastorns se solen solapar. Hi ha individus que poden ser diagnosticats en un dels trastorns, però al mateix temps pot manifestar trets dels altres desordres.

Evidentment, aquesta llista podria ser més àmplia, però hi ha un seguit de comportaments problemàtics que no estan, necessàriament, relacionats amb cap trastorn, tot i que no s'ha d'oblidar que poden ser manifestacions de l'existència d'un trastorn. Entre d'altres tindríem:

- ✓ Conductes disruptives.
- ✓ Dèficit en habilitats socials bàsiques.
- ✓ Conductes d'inhibició social.
- ✓ Etc.

Són, precisament les conductes disruptives el tipus de comportament on volen aturar-nos. Són comportaments, actituds i actuacions que presenten nens i nenes i que no sempre se li donen la importància que tenen. També, si no s'actua correctament i amb eficàcia poden donar lloc a resultats evolutius negatius com una inadaptació o psicopatologia greu (Trianes, Muñoz i Jiménez, 2007).

També hem de tenir present que tot trastorn conductual té una raó de ser, i una conducta disruptiva també. Per tant, un mestre o qualsevol professional de l'ensenyament ha de tenir present que darrera un comportament determinat hi ha una causa que el provoca.

El que serà important és intentar que el nen aprengui que un comportament adequat l'ajudarà a aconseguir el que vol.

2.1.4. Tipologies

Existeix un gran ventall d'estudis on s'exposen diverses manifestacions de conductes disruptives. Per això, partint d'estudis fets per diversos autors i des d'un perspectiva cronològica ens trobem que:

Hollins, al 1955, va elaborar una llista de conductes problemàtiques, conductes que es caracteritzen per un comportament manifest, transgressor. Va elaborar el que es coneix com l'Escala de Hollins (Gallego i fernández, 1997) on va classificar les conductes de més a menys gravetat i segons la seva freqüència. Són conductes que tenen en comú que no són acceptades ni pels discents ni pels docents perquè interfereixen seriosament en el desenvolupament de les activitats escolars:

- Atraure l'atenció.
- Males maneres.
- Amenaces.
- Falta de cura.
- Dir mentides.
- Ser covard.
- Fantasiós.
- Desobediència.
- Baralles, ús habitual de la violència.
- Falta d'atenció.
- Insolència.
- Falta de concentració.
- Falta habitual de concentració.
- Falta habitual de puntualitat.
- Ganduleria.
- Caràcter nerviós.
- Presentar dibuixos o notes obscenes.
- Presència bruta.
- Passar escrits a classe.
- No preguntar a classe per timidesa.
- Resentiment.

- Infatigable, incansable.
- Timidesa.
- Ensimismament.
- Conductes sexuals inadequades.
- Fumar.
- Escupir.
- Robar.
- Desgana i lentitud.
- Suspici cies.
- Paraulotes.
- Fer sorolls.
- Ser un bocamoll.
- Absentisme.
- Insociabilitat.
- Treballs desordenats i descuidats.
- Trencar coses voluntàriament.

Anys més tard, i recollint la recerca feta per Hollins, Peiró i Carpintero (1978) van factoritzar aquestes conductes. D'aquesta manera les van agrupar i les van classificar segons en que incidien o la gravetat de les mateixes (Arandiga, 1997, Vallés, 1997).

Així van descriure les següents tipologies:

- Conductes moralment inadequades i hàbits no acceptats socialment.
- Dificultats personals d'integració social i de relació amb els altres.
- Agressivitat.
- Enfrontament vers l'autoritat del mestre.
- Alteració de les normes de funcionament de la classe.
- Conductes contra altres companys.

Jimenez (1981), en la seva tesis doctoral, utilitza l'Escala de Hollins i l'aplica a professors i alumnes per observar quina és la perspectiva dels mestres i dels alumnes sobre la gravetat d'aquestes. Els resultats globals ens diuen que tant mestres com alumnes consideren com conductes més greus a aquelles que són agressives i moralment no adequades (Gallego i Fernández, 1997).

Posteriorment, Gotzens (1986) va realitzar una classificació de conductes problemàtiques en funció de les possibles conseqüències que podien ocasionar als individus que les realitzaven. Aquesta classificació va ser:

- Comportament d'indisciplina en la classe que interfereixen l'estudi:
 1. Motricitat grossa (aixecar-se).
 2. Comportaments sorollosos.
 3. Comportaments verbals.
 4. Comportaments d'orientació a la classe
 5. Comportaments d'agressió.
- Comportaments d'indisciplina deguts a la falta de responsabilitat social de l'alumne:
 1. Robatoris.
 2. Absentismes escolar.

3. Paraules i gestos obscens.
- Comportaments d'indisciplina que dificulten les relacions socials a la classe:
 1. Comportament de fugida.
 2. Aïllament social.
 - Comportaments d'indisciplina associats a una immaduresa orgànica de l'alumne:
 1. Hiperactivitat.
 2. Distracció i no atenció.
 3. Vagància.

Finalment, trobem un recull de conductes disruptives fetes per Fernández (2001) que va agrupar en quatre categories. Tot i fer temps que Fernández va fer aquesta descripció i classificació, és la més acurada que fins ara s'havia fet de conductes disruptives i molt emmarcades en el context escolar:

- No respectar les normes establertes a classe:
 - ✓ Arribar tard a classe,
 - ✓ Pintar les taules i les parets,
 - ✓ Tirar coses pel terra,
 - ✓ Menjar a dins de la classe,
 - ✓ Fer sorolls o cridar a classe,
 - ✓ Falta d'ordre en l'entrada o la sortida de l'aula, etc.
- Alterar el desenvolupament de les tasques:
 - ✓ No portar la feina feta.
 - ✓ Manifestar que no es vol fer una determinada tasca.
 - ✓ Fer preguntes per no continuar la classe.
 - ✓ No portar els llibres.
 - ✓ Fer comentaris despectius vers la feina que s'ha de realitzar, etc.
- Desafiar l'autoritat del mestres:

- ✓ Parlar quan parla el mestre.
- ✓ No acceptar les indicacions del mestre.
- ✓ Aixecar-se del lloc sense permís, etc.
- Agressió física o verbal:
 - ✓ Barallar-se amb un company.
 - ✓ Mofar-se obertament dels altres.
 - ✓ Prendre coses als companys.
 - ✓ Insultar als altres nens, etc.

Amb aquesta darrera classificació, es pot dir, que s'ha obtingut una mostra suficientment àmplia de conductes disruptives i que ajuden a diferenciar-les dels trastorns conductuals.

A les classificacions anteriors hi podem afegir moltes altres realitzades per diversos autors a partir de les seves recerques com Harrison (1986), Zabel (1988), Erford (1998), Maliphant (1990), DuPaul (1998), Nelsan (1996), Ellis i Magee (1999), Hershell (2002) i Sulbarán i León (2014). Tots ens ajuden a fer un llistat del que podríem anomenar conductes disruptives on estarien incloses, en principi, les conductes que coincideixen en la majoria dels autors, com per exemple:

- Agressions verbals: paraules malsonants, amenaçar, insultar, mofar-se dels companys, etc.
- Agressions físiques: empentes, pegar, donar patades, etc.
- Gestos inadequats.
- Fer malbé objectes dels altres.
- Cridar.
- Parlar quan el mestre explica.
- Retards en les arribades.
- No respectar el torn de paraula.
- Menjar a classe.
- Desobeir al mestre.

2.1.5. Variables que incideixen en l'aparició de conductes disruptives

Les variables que poden incidir en la manifestació de conductes disruptives són molt variades i complexes.

L'estudi i anàlisi dels factors que provoquen la manifestació de la disrupció no és pot plantejar pensant que només hi ha una única causa i creure que tot és un problema de disciplina o que les causes són externes al centre o pensar que són causades pels mitjans de comunicació, l'estil parental, etc. S'ha de tenir present que la disrupció és un comportament que manifesta un individu o un grup d'individus per intentar que, concretament en l'àmbit escolar, no es realitzi el procés d'ensenyament-aprenentatge.

Per a Almela i Villalobos (2006) "Estas conductas que muchas veces los profesores interpretan como indisciplina pero cuyo rasgo distintivo es precisamente ir dirigidas contra esa tarea educativa que constituye el proceso de enseñanza-aprendizaje; esas conductas disruptivas retardan el aprendizaje y hacen que resulte más difícil, inciden de forma poco deseable en el clima de clase y suelen entorpecer y enturbiar las relaciones en el aula, provocando conflictos personales y repercutiendo en la relación que se plantea sobre todo entre profesores y alumnos" (p.21)

Aquestes conductes, segons Almela i Villalobos (2006), posen en qüestió la manera en com el centre o escola atén a la diversitat. Posen de manifest que hi ha un grup d'alumnes que necessiten un atenció diferent i que van quedant fora del microsistema grup-classe i no hi ha a l'escola un sistema d'inclusió o actuacions que ajudin a aquests nens a tornar a integrar-se en el procés d'aprenentatge. Com ja s'ha dit, es tendeix a buscar les causes en factors externs, tal com diu Almela i Villalobos (2006), a la personalitat del nen, a la situació socioeconòmica, la falta de cultura, etc; però a tots aquests factors s'hi ha d'afegir els propis de l'àmbit escolar: els currículum, els elements organitzatius de l'escola, l'estil educatiu del docent i les relacions interpersonals que s'estableixen entre els membres de l'entorn escolar. I segurament podem dir que no hi ha una sola causa, sinó que podem parlar de multicausalitats.

Els factors intervinents (Almela i Villalobos, 2006) en la possible manifestació de conductes disruptives s'englobarien en quatre grans blocs:

- Els factors relacionats amb els trets que configuren la personalitat del nen o de la nena,
- Tots aquells factors que forment part del context familiar,
- Els elements que formen part del context escola, i per acabar,
- El context social on està immers el nen, la família i el propi centre educatiu.

Marchena (2009) classifica les causes que provoquen les conductes disruptives en dos grans grups, els factors externs, són els que l'autor considera com aliens a l'aula (com poden ser la quantitat d'hores que poden estar connectats a internet, la poca relació o coordinació entre els mestres que donen classe a un mateix grup, etc), i els factors interns, que són els que sí formen part d'ella (passivitat de l'alumne, la metodologia utilitzada durant les sessions d'ensenyament-aprenentatge, etc.)

A partir de les recerques fetes per Almela i Villalobos (2006), Sanz Ceballo (2011), Marchena (2009) i Nájera (2007), s'ha elaborat el següent quadre on es poden observar quins són els factors que poden incidir en l'aparició d'aquestes conductes a partir:

<u>CAUSES</u>			
<u>Personalitat de l'alumne</u>	Introvertit,...		
<u>Entorn familiar</u>	Estils de criança	Els vincles d'aferrament. Estils parentals d'educació, etc.	
<u>Entorn escolar</u>	Elements organitzatius	Canvis de classe. Entrades i sortides de l'aula. Distribució de l'espai. Distribució del material. Horaris. Descoordinació dels professors. Ràtio d'alumnes. Nivell de formació dels alumnes del grup-classe. No existència d'unes normes de convivència clares, etc.	
	Elements pedagògics i metodològics	Homogeneïtzació dels alumnes. Excessives hores de concentració i immobilitat. No programació de les tasques a fer. Estratègies utilitzades en la resolució de conflictes, etc.	
	Interaccions personals	Relació mestre /alumnes	Estils educatius. Distanciament físic. Foment de la competitivitat. Expectatives "a priori" del mestre vers l'alumne, etc.
		Relació alumne /alumnes	Autoconcepte social i autoconcepte emocional. Autoestima, etc.
<u>Context social</u>	Classe social	Alta, mitja, baixa	

Quadre 1: Factors que poden intervenir en l'aparició de conductes disruptives

2.2 Emoció, intel·ligència i competències

2.2.1. Definició d'emoció i les seves funcions

La paraula emoció prové del llatí “*movere*” (Vallés i Vallés, 2000). A partir d'aquí, les definicions que s'han anat donant del terme variaran depenent del model o paradigma des del que es fa. Però una definició molt interessant i completa, sobre emoció i els processos que intervenen, és la que dona Bisquerra (2000):

“Un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan habitualmente como respuesta a un acontecimiento externo o interno.” (p. 61) “ Las emociones son reacciones a las informaciones (conocimiento) que recibimos en nuestras relaciones con el entorno. La intensidad está en función de las evaluaciones subjetivas que realizamos sobre cómo la información recibida va a afectar a nuestro bienestar. En estas evaluaciones subjetivas intervienen conocimientos previos, creencias, objetivos personales, percepción de ambiente provocativo, etc. Una emoción depende de lo que es importante para nosotros. Si la emoción es muy intensa puede producir disfunciones intelectuales o trastornos emocionales (fobia, estrés, depresión)... “(p. 63)

L'estat emocional d'una persona (Redorta, Obiols i Bisquerra, 2006) condiciona la manera en que percebeix el món.

L'emoció està constituïda per tres components: el neurofisiològic, el conductual i el cognitiu:

- *“El neurofisiológico se manifiesta en respuestas como la taquicardia, la sudoración,... la hipertensión, ...el rubor, la sequedad de la boca,...” (Redorta, Obiols i Bisquerra, 2006:26).*
- *“La observación de los comportamientos de un individuo permite inferir qué tipo de emociones está experimentando. Las expresiones faciales, el lenguaje no verbal, el tono de voz, el volumen, el ritmo, los movimientos del cuerpo...aportan señales de bastante precisión sobre el estado*

emocional. ... Aprender a regular la expresión emocional se considera un indicador de madurez y equilibrio que tiene efectos positivos sobre las relaciones interpersonales” (Redorta, Obiols i Bisquerra, 2006:27).

- *“El componente cognitivo vivencia subjetiva en lo que a veces se denomina sentimiento. Sentimos miedo, angustia,... Para distinguir entre el comportamiento neurofisiológico y el cognitivo, a veces se emplea el término emoción, en sentido restrictivo, para describir el estado corporal (es decir, el estado emocional) y se reserva el término sentimiento para aludir a la sensación consciente (cognitiva). El componente cognitivo hace que califiquemos un estado emocional y le demos un nombre” (Redorta, Obiols i Bisquerra, 2006:27).*

Les funcions més importants que tenen les emocions (Redorta, Obiols i Bisquerra, 2006, Palmero i Martínez, 2008), Lizeretti (2012) són:

- La funció adaptativa: l'emoció facilita a l'individu l'adaptació al seu entorn.
- La funció motivadora: quan davant d'un fet es produeix una emoció, aquesta predisposa a una acció, pel que podem parlar de motivació vers una fita.
- La funció informativa: l'expressió emocional informa de les intencions o actuacions que una persona pot fer. Informa al propi individu sobre el que sent i informa als altres sobre el que ell vol fer.
- La funció social: les emocions serveixen per dir als altres com ens sentim. Serveixen per influir en els altres i faciliten les relacions socials.

2.2.1.1. El paper de les emocions

Les emociones intervenen en tots els processos evolutius de l'individu i forma part de totes les dimensions de la persona: a nivell físic, cognitiu, conductual, afectiu, etc. (Lizeretti, 2012; López, 2005).

Per a López, Etxebarria, Fueytes i Ortíz (2001), les emocions estan presents en:

“ ... el procesamiento de la información, en el desarrollo de la comunicación, en la organización del apego, en el desarrollo moral, en el conocimiento social, ... puede considerarse la principal fuente de las decisiones que tomamos a lo largo de la vida “ (p. 95).

Segons López, el paper de les emocions es situa a dos nivells: *“... el de la sensibilidad emocional y el de la respuesta.”* (López, Etxebarria, Fuertes i Ortíz 2001:96). Quan es parla de sensibilitat es fa referència al conjunt de senyals que té el propi individu (López, 2001). És un estímul intens que comunica a la persona si el fet o la situació que se li presenta pot ser favorable o perjudicial. Les respostes emocionals (López, Etxebarria, Fuertes i Ortíz 2001) són les que organitzen la conducta i tenen també una funció comunicativa. S’ha de dir que no són bones o dolentes, sinó que són positives o negatives en funció del benestar o no que ens provoquen (Redorta, Obiols i Bisquerra, 2006:34).

La utilitat d’aquestes emocions està en la funció reguladora de les relacions interpersonals que establím. *“...motivan la búsqueda de proximidad o la ayuda de los demás, la evitación social o el enfrentamiento con el agresor, pero existen emociones como la vergüenza, el orgullo o la culpa, cuya naturaleza es, si cabe, más decididamente social, por dos razones. En primer lugar, estas emociones socio-morales implican, no sólo la apreciación de uno mismo, sino también la evaluación de los otros. En segundo lugar, la función de estas emociones es, en buena medida, representar y mantener los valores del contexto social”* (López, Etxebarria, Fuertes i Ortíz, 2001:96-97).

Una altra funció de les emocions és preventiva i anticipatòria. Per exemple: *“anticipar la tristeza por la pérdida de una persona nos motiva a cuidar la relación y prevenir la separación”* (López, Etxebarria, Fuertes i Ortíz 2001:97).

En la nostra societat on depenem els uns dels altres i ens relacionem de manera continuada, sembla que aquests aspectes no els hi donem la importància que tenen. Actualment qualsevol individu quan s’ha d’integrar al món adult, si ho vol fer amb certes garanties d’èxit, no només ha d’haver desenvolupat les tradicionals habilitats

intel·lectuals, sinó també les habilitats socials indispensables perquè les seves capacitats cognitives puguin obtenir uns bons resultats.

La conducta social de l'individu està determinada per les emocions. Les senyals que dona un nen petit amb el plor, el somriure o l'interès condicionen i influeixen en el comportament dels altres i a l'inrevés (Berk, 2000:518). També, per una bona socialització és convenient una adequada autoconsciència on les emocions són essencials *“el interés y el entusiasmo que los bebés manifiestan cuando manipulan los objetos nuevos les ayuda a desarrollar un sentimiento de autoeficacia –consciencia de que son capaces de afectar a los acontecimientos en su mundo“* (Berk, 2000:520).

Els nens per poder adaptar-se al seu entorn físic i social és imprescindible que de manera gradual vagin desenvolupant una autorregulació de les seves emocions. És a dir, *“ las expresiones emocionales están socializadas, a medida que aprenden las circunstancias en las que está aceptado comunicar sentimientos en su cultura. Como resultado, al final de la niñez pocas emociones se expresan tan abierta y libremente como en los primeros años de vida”* (Berk, 2000:520).

Multitud d'estudis ens fan adonar que existeixen moltes **emocions**, i alhora variacions d'aquestes, adaptacions,... pel que Ekman (1990) introdueix un concepte nou que són les famílies d'emocions. Hi ha una emoció bàsica o central i aquesta aglutina al seu voltant totes les possibles variacions. Per exemple, la ira aglutina al seu voltant: ràbia, indignació, hostilitat, odi, violència...

Quan els teòrics parlen sobre les **emocions** bàsiques no estan negant que no hi pugui haver diferències en la manera de classificar-les i d'expressar-les. Es refereixen a que algunes **emocions** i les seves expressions es manifesten de forma constant en tots els individus (Lizeretti, 2012). Les expressions emocionals bàsiques universals poden ser controlades amb l'aprenentatge i el sedàs de la cultura, *“ ...pueden inhibirse, neutralizarse o exagerarse con factores adquiridos mediante el aprendizaje o incluso pueden ocultarse detrás de otras emociones. Usa la denominación “reglas de expresión” para referirse a las convenciones, normas y hábitos que las personas aprenden para controlar la expresión de las emociones”* (LeDoux, 1999:129).

L'emoció és una funció biològica amb una base neurològica i no només un estat psicològic sense lligams amb els mecanismes cerebrals. Quan es produeix una emoció, normalment, ve acompanyada de respostes físiques: acceleració dels batecs del cor, suor a les mans, tensió muscular,... No totes les emocions tenen les mateixes reaccions fisiològiques perquè no és el mateix la por, l'amor o la ira. L'emoció experimentada en una determinada situació està condicionada per les interpretacions que es fan d'aquesta. És a dir, que *“las emociones pueden iniciarse automáticamente (inconscientemente) o conscientemente, pero resalta la importancia, sobre todo al hacer frente a las reacciones emocionales una vez que éstas se producen... La cognición es condición necesaria y suficiente para la emoción”* (LeDoux, 1999:55).

S'ha de dir que no podem separar el desenvolupament cerebral i el desenvolupament emocional. Cada una de les emocions ens predisposen vers una determinada forma d'actuar que en el passat va permetre solucionar una situació conflictiva. Tot aquest bagatge emocional va tenir un elevat pes específic en la supervivència de l'èsser viu. Tanta ha estat la seva importància que totes aquestes emocions han passat a integrar-se en el sistema nerviós i es manifesten amb tendències innates i automàtiques. Aquestes predisposicions biològiques vers l'acció van sent perfilades i moldejades per l'aprenentatge cultural i per les experiències personals vitals. Existeix una estructura límbica molt important que és l'amígdala. *“Está especializada en las cuestiones emocionales y... muy ligada a los procesos de aprendizaje y la memoria”* (Goleman, 1997:39). Si hi ha alguna anomalia entre aquesta estructura i les seves connexions amb la resta del cervell es pot produir la *“ceguera afectiva”* (Goleman, 1997:39). Pel que l'individu no és capaç de *“calibrar el significado emocional de los acontecimientos”* (Goleman, 1997:39).

Una altra estructura límbica és l'hipocamp. *“La principal actividad... consiste en proporcionar una aguda memoria del contexto, algo que es vital para el significado emocional”* (Goleman, 1997:46). L'hipocamp és el que dóna significat als objectes o situacions i l'amígdala és l'encarregada de mostrar i enregistrar el clima emocional.

2.2.2. El concepte d'intel·ligència i la seva evolució

El terme intel·ligència és un concepte que, al igual que altres constructes, no té una única definició acceptada per tots els teòrics. També s'ha de dir que el concepte ha anat variant al llarg del temps. En els primers plantejaments, la intel·ligència estava molt unida a la capacitat racional, però en les successives recerques es va anar observant que si la intel·ligència es considerava la capacitat de solucionar problemes adaptant-se a les circumstàncies, quan els problemes eren de caràcter emocional, era necessari que s'utilitzessin habilitats emocionals per poder-los solucionar. Això ens serveix per dir que no *“debe olvidarse la dimensión social que enmarca la expresión emocional de nuestros estados de ánimo. Es por ello que las habilidades sociales deben vincularse con las emocionales: pensar, sentir y hacer (respuestas cognitivas, afectivas y conductuales) queden integradas”* (Vallés, 2000: 91).

Una possible definició del terme, intentant que sigui el més amplia possible, seria: *“Inteligencia es el constructo teórico que abarca multitud de destrezas cognitivas, esquemas o planes que maduran o son reconstruidos en respuesta a la estimulación y ejercicio en formar simbólicas y complejas crecientes”* (Cánovas,1985:15). Aquestes destreses ens serveixen per *“solucionar problemas o diseñar productos que son valorados dentro de una o más culturas”* (Sternberg,1988:93) i a més ens proporcionen *“los medios para gobernarnos a nosotros mismos, de modo que nuestros pensamientos y nuestras acciones sean organizadas, coherentes y adecuados (...) a las necesidades del medio ambiente”* (Sternberg,1988:168).

La mateixa l'evolució de l'home ha suposat una evolució i augment de la **intel·ligència**. Aquesta heteronomia de destreses que suposa la **intel·ligència** s'ha anat especialitzant en operacions concretes.

Segons Stenberg (1988), la **intel·ligència** té tres localitzacions:

a.- En l'individu:

- 1) A nivell biològic.
- 2) A nivell molar (metacognició, cognició i motivació).

3) A nivell conductual (acadèmic, social i quotidià).

b.- En el context o entorn ambiental.

c.- En la interacció ambient/individu.

A partir de l'estudi del seu origen, la seva estructura, i la seva formació han sorgit diverses teories sobre el constructe d'Intel·ligència. Aquestes teories varien segons en quina de les tres localitzacions tinguin com a prioritàries. A partir d'aquí cada teoria superarà a l'anterior, complementant-la i ampliarà (Mestres i Fernández, 2007):

<u>TEORIA DE:</u>	<u>TRETS ESENCIALS:</u>
BINET (1857-1911)	<ul style="list-style-type: none"> * A cada edat de l'individu li correspon una habilitat mental determinada. * El nivell intel·lectual dels individus es trobarà a partir de la comparació de l'<u>edat mental</u> i l'<u>edat cronològica</u>. * Stern, va proposar el <u>coeficient intel·lectual</u> (C.I.) per mesurar la intel·ligència a partir de la idea de Binet.
SPEARMAN (1863-1943)	<ul style="list-style-type: none"> * Creador de l'anàlisi psicomètric. * Cada individu té dos factors (Teoria Bifactorial): G (intel·ligència general) i S (intel·ligència específica) * El factor G és individual i resta constant al llarg de l'existència de l'individu. * El factor S és diferent en cada individu i té la peculiaritat d'adaptar-se a cada acció o activitat.
THURSTONE (Leon Louis) (1887-1955)	<ul style="list-style-type: none"> * Defensà que la intel·ligència no depenia d'un factor general. * L'activitat intel·lectual s'explica per l'existència de <u>set factors primaris</u>. * Les aptituds i factors són: V = comprensió verbal, W = fluïdesa verbal, N = capacitat numèrica de càlcul, S = aptitud de les relacions espacials, M = memòria, P = rapidesa perceptiva i I = capacitat per deduir o descobrir regles.
GUILFORD (1897-1987)	<ul style="list-style-type: none"> * Rebutja el factor G. * Existència d'aptituds múltiples que es poden classificar en tres grans blocs: A)<u>CONTINGUTS</u>: informació discriminada per l'intel·lecte . TIPUS: figuratius, simbòlics i comportamentals. B)<u>OPERACIO</u>: activitat realitzada amb la informació rebuda. TIPUS: cognició, memòria, producció divergent, producció convergent i avaluació C)<u>PRODUCTE</u>: organització de la informació processada. TIPUS: unitats, classes, relacions, sistemes, transformacions i implicacions.

Quadre 2: Quadre-resum sobre algunes de les teories més conegudes sobre el constructe d'intel·ligència

Hi ha moltes més teories, com per exemple la de Cattell amb la distinció entre **intel·ligència fluïda** i **crystal·litzada**, la de Sternbeg i la seva **teoria triàdica**, etc. Però

n'hi ha una que en els darrens anys ha anat guanyant importància. És la teoria de Howard Gardner(2001) sobre les **intel·ligències múltiples**. Gardner va arribar a la conclusió que la **intel·ligència** és un conjunt d'habilitats que es manifesten independentment i alhora provenen de diferents regions del cervell. Per exemple, pot haver-hi algun individu que per alguna circumstància pateix una lesió a l'hemisferi dret amb la qual cosa, pot continuar llegint, però no és capaç de comprendre el que llegeix.

Gardner es fonamenta en estudis neuropsicològics que ubiquen les funcions cognitives en diferents sistemes cerebrals. Explica que hi ha set intel·ligències totalment independents entre elles. Per aquesta raó, ell no accepta que hi hagi una única escala per mesurar la **intel·ligència** de les persones, com per exemple la mesura del coeficient intel·lectual, perquè si es mesura als individus amb una única escala es deixa de valorar altres aspectes importants.

Gardner va arribar a deduir la existència dels set tipus d'**intel·ligència** basant-se en recerques biològiques i culturals:

INTEL·LIGÈNCIA LOGICO-MATEMÀTICA	* Consisteix en el pensament lògic, etc.
INTEL·LIGÈNCIA ESPACIAL	* Habilitat per a manipular i crear imatges mentals ordenades per la solució de problemes.
INTEL·LIGÈNCIA LINGÜÍSTICA	* Habilitat per utilitzar el llenguatge de forma retòrica i poètica. També, és utilitzar el llenguatge per recordar informació.
INTEL·LIGÈNCIA MUSICAL	* Capacitat per reconèixer i comparar tons musicals, ritmes, etc.
INTEL·LIGÈNCIA CINESTESICO - CORPORAL	* Són les anomenades aptituds corporals. És l'habilitat mental per coordinar els seus propis moviments corporals.
INTEL·LIGÈNCIA INTERPERSONAL	* Habilitat en la competència en el tracte amb els altres. És saber conèixer els seus sentiments i intencions.
INTEL·LIGÈNCIA INTRAPERSONAL	* Capacitat d'autoconèixer els propis sentiments i motivacions.

Quadre 3 : Les set intel·ligències definides per Gardner (2001)

Posteriorment, va incorporar-hi una vuitena intel·ligència, la naturalista. És la capacitat per a percebre les relacions que es produeixen entre diverses espècies o grups d'objectes, persones,... i es reconeixen les semblances i diferències que es puguin establir entre ells. Malgrat que les intel·ligències són físicament separades les unes de les altres, en Gardner diu que, generalment, no actuen separades o independentment, si no tot el contrari, normalment es complementen les unes a les altres per solucionar problemes, desenvolupar destreses individuals, etc. Per exemple, quan un actor interpreta un personatge ha de posseir **intel·ligència interpersonal** per saber com provocar sentiments als espectadors que l'estan observant i ha de posseir i utilitzar la seva **intel·ligència cinestèsico-corporals** per coordinar els seus moviments.

Gardner (2001) argumenta que les **intel·ligències múltiples** tenen dues bases: una biològica i una altra cultural. Les investigacions neurobiològiques han corroborat tesis que deien que els aprenentatges són el resultat de les modificacions en les connexions sinàptiques entre les cèl·lules nervioses. Els elements bàsics dels diversos tipus d'aprenentatges es troben en àrees concretes del cervell on es produeixen les modificacions. Així, s'assegura que els aprenentatges són el resultat de les connexions sinàptiques entre diferents àrees del cervell.

Conjuntament amb la base biològica, Gardner assegura que la cultura té una gran importància en el desenvolupament de les intel·ligències. Cada cultura valora unes determinades capacitats intel·lectuals. El valor cultural que se li pot donar a una determinada destresa proporcionarà la motivació necessària perquè un individu es converteixi en un expert en aquella destresa. Aquest valor cultural condiona que unes habilitats es desenvolupin més en unes cultures que en altres o que no es desenvolupin.

La teoria de Gardner (2001) ha provocat importants canvis en els esquemes instructius dels mestres. La idea difosa sobre la necessitat de desenvolupar les set **intel·ligències** per una bona integració social i que aquesta sigui productiva ha anat guanyant acceptació. En el sistema d'educació tradicional es donava molta importància a la **intel·ligència verbal** i **matemàtica**. Això contrasta amb el sistema actual on, cada vegada més, es va donant importància per igual a totes les intel·ligències. Pel que els educadors han de reconèixer, valorar i ensenyar una gama de destreses més àmplia.

També això implica que els mestres hauran d'estructurar i presentar el material de forma molt variada a l'hora de treballar un determinat tema. D'aquesta manera s'intentarà garantir una bona comprensió i aprofundiment del tema a tractar. Per exemple, si els nens i les nenes estan estudiant *la guerra dels remences*, el mestre haurà de presentar mapes, llegir alguna novel·la que l'acció es desenvolupa en aquella època, algunes dramatitzacions,... Així ajudarem als nens a que el procés de l'assimilació dels coneixements sigui millor. Cada alumne té desenvolupades unes **intel·ligències** més que altres, pel que una o altra manera de presentar la informació provocarà que sigui més fàcil aquesta assimilació.

Fa uns dues de dècades, aproximadament, va sorgir amb molta força un nou concepte, la **intel·ligència emocional** que agruparia, es podria dir, la **intel·ligència interpersonal** i la **intrapersonal** de Gardner.

Si va ser el psicòleg Reuven Bar-On en su tesis doctoral en 1988, el primer en parlar d'un "coeficient emocional" paral·lel al "coeficient intel·lectual", (Nardacchione, 2014), el terme "**intel·ligència emocional**" va ser utilitzat per primera vegada pels psicòlegs Peter Salovey i John Mayer, l'any 1990. Consideraven que per entendre el constructe s'havia d'interrelacionar els conceptes d' intel·ligència i emoció. Pels dos investigadors (1997), la intel·ligència emocional és l'habilitat per a percebre les emocions, per a accedir i generar-les, per a entendre-les i el coneixement emocional serveix per regular les emocions de manera reflexiva i fomentar el creixement emocional i intel·lectual.

Salovey i Mayer van desenvolupar la **Teoria de les quatre branques** que s'explicarà en el següent apartat. A partir de la seva teoria sobre la intel·ligència emocional, altres autors com Goleman o Bar-On, van desenvolupar el seu propi constructe d'intel·ligència emocional.

2.2.3 Intel·ligència emocional

El concepte d'intel·ligència emocional va aparèixer en l'àmbit científic amb la publicació de dos articles de Peter Salovey i John D. Mayer a l'inici de la dècada dels noranta i Daniel Goleman el va fer popular en el 1995 (Oberst i Lizeretti, 2004).

Salovey i Mayer (Salovey i Sluyter, 1997) consideren que la intel·ligència emocional implica l'habilitat per percebre acuradament, avaluar i expressar l'emoció; habilitat per accedir i/o generar sentiments ja que faciliten el pensament; l'habilitat per entendre l'emoció i el coneixement emocional i l'habilitat per regular les emocions per fomentar el creixement emocional i intel·lectual. Aquesta definició és la base de la teoria de les quatre branques que els mateixos autors han desenvolupat.

Per la seva banda, Goleman va donar una definició semblant. Ell entén per **intel·ligència emocional** *“la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos, los sentimientos de los demás, motivarnos y manejar adecuadamente las relaciones que sostenemos con los demás y con nosotros mismos”* (Goleman,1999:430). Les dues definicions són similars, uns parlen de habilitat i l'altre de capacitat, i en els dos casos la intel·ligència emocional serveix per guiar el comportament de l'individu. A partir d'aquí, el concepte de Intel·ligència Emocional ha patit una bifurcació i hi ha altres tendències que la consideren que està més a dins del camp del tret de la personalitat i molts psicòlegs *“utilizaron el termino para representar los rasgos y destrezas relacionados con el carácter y el logro del “éxito” en la vida”* (Mestre i Fernández , 2007:17).

Podríem afegir, que el constructe d'intel·ligència emocional (Gonsálvez, 2000), es pot considerar com allò que els filòsofs han estudiat com l'autocontrol, l'automotivació, la perseverança, l'ànim i l'entusiasme. Són exemples de capacitats que es refereixen a la voluntat i que volen dir mesurar, entendre i encaminar de manera adequada els propis sentiments dirigits cap a l'acció.

2.2.3.1. Definició:

Davant la tessitura d'haver de donar una definició de I.E., utilitzariem la donada per Mestre i Fernández (2007) on consideren que la IE (basant-se en la definició de Salovey i Mayer) és “*un conjunto de cuatro habilidades relacionadas con: a) percibir y expresar emociones de forma precisa; b) usar la emoción para facilitar la actividad cognitiva; c) comprender las emociones, y d) regular las emociones para el crecimiento personal y emocional*” (Mestre i Fernández , 2007:18).

Aquestes quatre habilitats es poden descriure, segons expliquen Mestre i Fernández (2007), basantse en les propostes de Salovey i Mayer, de la següent manera :

- habilitat de percebre emocions és la capacitat d'identificar les emocions que un mateix manifesta i sent i les dels altres, inclosos altres estímuls com tons de veu, melodies musicals, etc;
- habilitat utilitzar emocions és la capacitat de fer servir aquestes per poder completar activitats cognitives com la resolució de problemes, la relacions interpersonals, etc.;
- habilitat comprendre emocions és la capacitat de conèixer el tipus d'emoció que es manifesta com la seva evolució i
- habilitat regular emocions és l'habilitat per modificar els sentiments i valorar si les estratègies utilitzades per fer-ho han estat les adequades.

Quan s'intenta mesurar les capacitats i possibilitats d'èxit que pot tenir un individu, si només es realitzen proves que valoren la capacitat cognitiva, la informació que es dona sobre ell és esbiaixada. Hi ha moltes situacions en la vida d'una persona que la posaran a provar al llarg de la seva existència i a les que no podrà donar resposta només amb la seva capacitat cognitiva. Algunes de les capacitats de l'intel·ligència emocional (I.E.) que ajuden a completar la informació rebuda són, per exemple:

- capacitat d'automotivar-nos malgrat les possibles frustracions que puguem viure,
- saber controlar els nostres impulsos, tot i que en alguns moments podria semblar impossible,

- evitar que l'ansietat o situacions similars, en el que es produeix una lluita interna, pugui malmetre la nostra capacitat de treball, etc.

El concepte d'intel·ligència emocional posa en relació intel·ligència i emoció. Tot i que, tal i com diu Mestre i Fernández (2007), la relació entre els dos constructes ha estat vista com no adequada i les emocions han estat considerades com elements distorsionadors. Però, *“en muchas ocasiones las reacciones emocionales extremas promueven la inteligencia cuando ayudan a interrumpir un proceso progresivo de inadaptación y dirigir la atención hacia lo que puede ser importante... contemplamos las emociones más como contribuciones potenciales del pensamiento que como factores perturbadores de éste”* (Mestre i Fernández, 2007:31).

2.2.3.2. Capacitat i habilitats.

Tal i com s'ha definit, la **intel·ligència emocional** està composta per quatre grups diferenciats d'habilitats, exposades en l'apartat anterior, que estan directament relacionades amb la teoria de les quatre branques desenvolupada, també, per Salovey i Mayer. Aquesta teoria correspon al model d'intel·ligència emocional anomenat **model de les quatre-fases d'intel·ligència o model d'habilitat** (María i Ferrer, 2010; Lizeretti, 2012). Amb aquesta teoria es defineix el constructe d'intel·ligència emocional i els estadis de desenvolupament que hi ha establerts.

Aquestes habilitats o capacitats bàsiques que formen el constructe d'I.E. són (Salovey i Mayer, 1997; Mestre i Fernández, 2007; Lizeretti, 2012) :

BRANCA	DIMENSIÓ	DESCRIPCIÓ DE L'HABILITAT
BRANCA 1	Percepció de l'emoció	Habilitat de percebre emocions pròpies i de les altres persones, com d'objectes, històries, etc. Si es parla de les pròpies emocions existeix una major consciència emocional i menys ambivalència en l'expressivitat emocional. Si es parla de les emocions dels altres es produeix sensibilitat afectiva, habilitat per rebre afecte i sensibilitat no verbal.
BRANCA 2	Utilització de l'emoció per a facilitar el pensament	Habilitat on s'utilitzen les emocions per orientar l'atenció, reflexionar i pensar racional, lògica i creativament.
BRANCA 3	Comprensió de l'emoció	Habilitat per a comprendre la informació que donen les diverses emocions. Suposa una gran quantitat de llenguatge i pensament proposicional per a mostrar la capacitat d'analitzar les emocions, comprensió del lèxic emocional i comprensió de les combinacions i evolució d'una emoció a una altra.
BRANCA 4	Regulació de l'emoció	Habilitat per a regular les pròpies emocions i la dels altres. Es desenvolupa la capacitat d'observar, diferenciar i classificar els propis sentiments. A partir d'aquí, l'individu és capaç de modificar les seves actuacions i millorar-les.

Taula 1: Elaborada a partir de la Taula 3.1. de Mestre i Fernández, (2007:70) sobre la teoria de l'IE de Salovey i Mayer (1997)

A part del model d'intel·ligència emocional de Salovey i Mayer, hi ha altres autors que han plantejat altres models. Per exemple, Goleman (Mestre i Fernández, 2007), presenta un altre model, el denominat **Model de les competències emocionals** (Ferrer, 2010) on hi ha cinc competències emocionals, que són:

COMPETENCIES:	DESCRIPCIÓN:
* AUTOCONEIXEMENT DE LES EMOCIONS.	* Capacitat que un individu posseeix de reconèixer quins són els seus sentiments reals en el moment que sorgeixen.
* AUTORREGULACIÓ DE LES EMOCIONS.	* Capacitat de controlar els nostres sentiments en el moment que sorgeixen i habilitat de reconduir-los.
* AUTOMOTIVACIÓ.	* Capacitat per mantenir l'interès i l'atenció vers un objectiu marcat.
* EMPATIA.	* Capacitat de reconèixer els sentiments dels altres.
* GESTIÓ DE LES RELACIONS.	* Habilitat per a relacionar-se convenientment amb els altres.

Quadre 4 : Les competències fonamentals

Cada una de les cinc competències de la **I.E.** es subdivideix en un seguit de subcompetències. Al mateix temps aquestes dimensions s'agrupen en dos blocs: la competència personal i la competència social.

Basant-nos en el Quadre 1 elaborat per Daniel Goleman exposat en el llibre La práctica de la inteligencia emocional (1999), farem una breu descripció de les competències que componen el seu Model d'Intel·ligència Emocional:

A.- COMPETENCIA PERSONAL.

1.AUTOCONEIXEMENT DE LES NOSTRES EMOCIONS.	<p>1.- Autoconsciència emocional. Reconèixer les emocions pròpies i les seves conseqüències.</p> <p>2.- Autovaloració real d'un mateix. Conèixer virtuts i defectes.</p> <p>3.- Autoconfiança. És important un grau elevat d'autoestima.</p>
--	---

És important que un individu sàpiga vers a on es dirigeix , conèixer el que sent.

L'autoconeixement és el factor més essencial de la **intel·ligència emocional**. I l'atenció constant als estats emocionals és fonamental per poder-lo controlar posteriorment.

2.AUTOREGULACIÓ.	<ol style="list-style-type: none"> 1.- Autocontrol dels estats emotius. 2.- Sinceritat i honestedat amb un mateix. 3.- Responsabilitat. Acceptar la responsabilitat de les pròpies accions. 4.- Adaptabilitat. Adaptar-se als canvis. 5.- Innovació. Acceptar els canvis i participar en ells.
------------------	--

Hi ha moments en la vida d'un individu on els sentiments es descontrolen. Per aquesta raó s'han d'establir els mitjans necessaris per controlar-los. En els moments més conflictius s'ha d'estar concentrat i reconduir adequadament els impulsos.

En una societat com d'actual on es produeixen continus canvis en qualsevol dels seus sectors és essencial ser flexible i adaptar-s'hi amb la màxima facilitat possible per evitar situacions d'ansietat o estrès.

3.AUTOMOTIVACIÓ.	<ol style="list-style-type: none"> 1.- Motivació vers el "Logro". Demostració d'un gran interès per assolir els objectius proposats. 2.- Compromís amb els objectius que el grup en el que està inclòs considera essencials. 3.- Optimisme. La força de voluntat que els mou els porta a abastar els objectius proposats hi hagin els obstacles que siguin. Considerar que els errors són superables.
------------------	---

Els estats d'ànim positius fan que la capacitat de pensar de forma més flexible, sigui més elevada i sigui més fàcil solucionar problemes per complexes que siguin.

“ La capacidad de planificar y tomar decisiones de las personas de buen humor presenta una predisposición perceptiva que les lleva a pensar de manera más abierta y positiva... en un estado positivo, solemos recordar acontecimientos positivos... en la medida en que nos sentimos a gusto mientras estamos pensando en los pros y los contras de un determinado curso de acción, nuestra memoria busca

datos en una dirección positiva, inclinándonos, por ejemplo, a emprender acciones más aventuradas y arriesgadas” (Goleman, 1997:147).

L'optimisme és el motor de la motivació. És una actitud que fa que l'individu no es deixi batre per la desesperació o l'apatia.

B.- COMPETENCIA SOCIAL.

4. EMPATIA.	<p>1.- Comprendre als altres. És la capacitat d'escoltar i entendre els punts de vista dels individus que tenim al voltant.</p> <p>2.- Valoració dels altres. Reconèixer les fites abastades pels altres.</p> <p>3.- Orientació vers els altres o el que també podríem anomenar altruisme. Capacitat d'ajudar desinteressadament als altres.</p> <p>4.- Aprofitar la diversitat.</p> <p>Capacitat per comprendre les diferents visions dels altres sobre el món,... També, podríem denominar a aquesta competència com la capacitat de tolerància respecte a tot el que és diferent a un mateix.</p> <p>5.- Consciència política. Capacitat d'observar quines són les relacions que governen un grup, tant les implícites com les explícites.</p>
-------------	--

L'empatia és aquesta capacitat o habilitat que permet saber que pensen o que senten les persones, sense que en moltes ocasions no ens ho diguin, gràcies a missatges no verbals com el to de veu, els gestos,... Podríem dir que empatitzar amb els individus és sintonitzar amb ells. “ *La empatía exigeix la calma y la receptividad suficientes para que la señales sutiles manifestadas por los sentimientos de la otra persona puedan ser captadas y reproducidas por nuestro propio cerebro emocional*” (Goleman, 1997:175).

Podríem dir que és necessari l'autocontrol dels propis sentiments perquè sorgeixi la empatia. I en el moment que es dona, s'està posant la primera pedra per la construcció d'una actitud ètica.

Una persona sense capacitat empàtica és un possible “agressor”. Generalment, les persones que agredeixen als altres solen estar privats d’aquesta habilitat.

5.HABILITATS SOCIALS.	<p>1.- Intervenció persuasiva. Capacitat de captar l’atenció del grup i aconseguir que s’arribi a un consens.</p> <p>2.- Comunicació. Saber escoltar i enviar missatges adequats en el moment precís.</p> <p>Per aconseguir una bona comunicació és imprescindible un control de l’estat d’ànim. Aquest ha de ser en tot moment positiu.</p> <p>3.- Resolució de conflictes. Ser un bon negociador, sabent trobar solucions satisfactòries per tots els implicats.</p> <p>4.- Lideratge. Saber dirigir i controlar les situacions, on és molt important el propi exemple.</p> <p>5.- Treball en equip. Capacitat en col·laborar i cooperar amb els altres.</p>
----------------------------------	---

En una societat com l’actual un dels aspectes més característiques és la necessitat de treballar en col·laboració amb la resta de persones. S’ha de compartir les informacions, els recursos, etc.

Un altre Model d’Intel·ligència Emocional, és el presentat per Bar-On (2000). És un model que entén la I. E. amb una perspectiva més àmplia que la Salovey i Mayer (Mestre i Fernández, 2007) i té present el funcionament emocional i social de l’individu alhora. És el denominat el **Model de la intel·ligència emocional i social**. Bar-On (2000) descriu cinc grans competències o dimensions i alhora aquestes és subdivideixen en altres subcompetències (Oberst, i Lizeretti, 2004). Amb aquestes competències, Bar-On (2000) diu que aquestes competències expliquen com una persona es relaciona amb els individus que l’envolten i amb l’entorn més proper. L’autor considera que la intel·ligència emocional i l’intel·ligència social estan compostes d’un conjunt de factors (personals, emocionals i socials) que s’interrelacionen, influeixen i condicionen

el procés per adaptar-se de manera adequada a les demandes que l'entorn fa a l'individu (Bar-On, 2000, Mestre, Comunian, i Comunian,(2007). Aquestes són:

CAPACITATS	SUBCAPACITATS
Component intrapersonal	Autoconsciència emocional
	Assertivitat
	Autoestima
	Autorealització i independència emocional
	Autoavaluació
Component interpersonal	Empatia
	Relaciones interpersonals
	Responsabilitat social
Component d'adaptació	Solució de problemes
	Prova de realitat
	Flexibilitat
Component de control de l'estrès	Tolerància a l'estrès
	Control d'impulsos
Component d'estat d'ànim general.	Felicitat o satisfacció
	Optimisme

Quadre 5: Competències i subcompetències que es presenten en el Model d'I.E. de Bar-On. (Bar-On, 2000)

A més de l'anterior classificació, Bar-On (2000) considerava que les capacitats abans anomenades es podien classificar en dos grans grups:

- 1) les capacitats bàsiques.
 - a. l'autoavaluació
 - b. la autoconsciència emocional
 - c. l'assertivitat
 - d. l'empatia
 - e. les relacions socials
 - f. tolerància a l'estrès
 - g. el control d'impulsos
 - h. prova de realitat
 - i. la flexibilitat
 - j. la solució de problemes

- 2) les capacitats facilitadores.
 - a. l'optimisme
 - b. l'autorealització
 - c. la felicitat
 - d. la independència emocional
 - e. la responsabilitat social

Per concloure aquest apartat, “podemos decir que la inteligencia emocional presenta la capacidad de reconocer, expresar, regular, controlar y utilizar las emociones propias y ajenas para adaptarse a las situaciones, conseguir los propósitos y tener el éxito y/o encontrarse bien” (Ferrer, 2010:30).

2.2.4 Competències socioemocionals

Els investigadors accepten i comparteixen la premissa que una de les funcions més importants de l'educació és guiar i facilitar l'adaptació social del nen o de la nena i alhora afavorir que la societat perduri. Aquesta funció arribarà a produir-se si el nen assimila certs coneixements i desenvolupa unes determinades competències. Però s'ha

de dir que cada societat i cada moment històric determina quins són. Això suposa que s'ha d'estar preparat pel canvi i el desenvolupament de la intel·ligència emocional garanteix que l'individu estigui preparat per aquests canvis i pugui realitzar els ajustaments necessaris per poder adaptar-se a cada nova situació. També, és acceptat que perquè l'adaptació sigui adequada, està condicionada a l'excel·lència dels resultats acadèmics obtinguts pels alumnes. Però, està empíricament demostrat que per obtenir bons resultats no només intervé la intel·ligència general, per anomenar-la d'alguna manera, sinó que intervenen altres factors (Gardner, 1998) i un d'ells és la intel·ligència emocional (Mayer y Slovey, 1997) .

Hi ha diversos científics com Extremera i Fernández-Berrocal (2003) , Llorach (2014) i Aluja-Fabregat i Blanch, (2004) i Otero, Martín, León i Vicente (2009). que van verificar la relació entre l'adaptació escolar, un baix grau d'intel·ligència emocional i el fracàs escolar. Concretament, un baix desenvolupament de la capacitat de la regulació emocional provoca uns resultats acadèmics negatius i una pobra adaptació social. Chong, Elias, Mahyuddin i Uli (2004) van estudiar la relació que podria haver entre el desenvolupament acadèmic d'uns estudiants i l'índex d'intel·ligència emocional i els resultats van demostrar que els nois que obtenien millors qualificacions acadèmiques mostraven un grau més elevat de IE. sobretot en la capacitat de regular estats negatius.

Es parteix de la base que per un desenvolupament de les habilitats socials és essencial que hi hagi un desenvolupament de les competències emocionals, ja que unes i altres s'interrelacionen. Així, és clau desenvolupar l'empatia i la regulació de l'expressió de les emocions pròpies i la regulació de les emocions dels altres perquè això ens ajudarà a poder desenvolupar les competències socials. Diverses recerques, com la de Ciarrochi, Chan i Caputti (2000), han relacionat la IE i les competències socials i els resultats obtinguts demostren que existeix una relació positiva entre ambdues. Els individus que tenen una major intel·ligència emocional tenen més capacitat per superar situacions estressants i tenir més estratègies per afrontar situacions conflictives en les seves relacions interpersonals.

2.2.4.1 Conjunt d'habilitats i capacitats que constitueixen les competències socioemocionals.

Les habilitats i capacitats socials i emocionals que formarien part de les competències socioemocionals les hem anat enumerant al llarg de l'apartat anterior. Varien segons l'investigador, però hi ha més coincidències que diferències: coincideixen en l'autoconsciència emocional, l'assertivitat, l'empatia, l'autocontrol, la resolució de problemes,... (Bar-On 2000, Salovey i Mayer, 1997, Goleman, 1996, Bisquerra i Pérez, 2007)

Saarni (1997, 2000), va elaborar un llistat d'habilitats que formarien part de les competències emocionals i que coincideixen, majoritàriament, amb els altres autors.

Aquestes serien les següents:

- a. La consciència del propi estat emocional, incloent la possibilitat de que un individu experimenti múltiples emocions, i que a nivells més madurs, consciència que un pot fins i tot no ser conscient dels propis sentiments donada la dinàmica de la inconsciència o a la inatenció selectiva.
- b. Habilitat per discernir les emocions dels altres, basant-se en claus situacionals i expressives que tenen un cert grau de conscient cultural respecte del seu significat cultural. Per això els nens necessiten escodificar la significació emocional usual de les expressions facials, entendre que els altres tenen unes intencions, considerar la informació específica dels altres que pot fer comprensible que la seva resposta o els seus sentiments siguin diferents a com ens sentiríem nosaltres en la mateixa situació, donar etiquetes emocionals a les experiències emocionals per tal de poder-se comunicar. Als 7-8 anys molts nens són capaços de demostrar aquests aspectes de la seva competència emocional en les interaccions socials que els són familiars. Els que tenen més habilitat per captar les emocions dels altres són generalment també aquells que gaudeixen d'un major estatus social entre els seus companys. Els nens que han estat criats en famílies abusives poden presentar dèficits en entendre les emocions dels altres i sovint presenten una combinació d'agressió i introversió en la interacció amb els seus iguals.

- c. Habilitat per utilitzar el vocabulari de l'emoció i els termes expressius disponibles a la pròpia cultura i a un nivell més madur per adquirir guions culturals que lliguin l'emoció i els rols socials.
- d. Capacitat per la implicació simpàtica i empàtica en les expressions emocionals dels altres. Aquestes característiques són antecedents emocionals crítics per a la conducta prosocial, malgrat que no la garanteixi també cal un sentit de la responsabilitat per ajudar als altres. De fet els que ataquen o agredeixen a una víctima tenen una capacitat deteriorada o alterada que fa que vegin a la víctima com un ésser sense valor i inferior,...
- e. Habilitat per adonar-se que un estat emocional interior no necessàriament té per què correspondre's amb l'expressió externa, tan en ell com en el altres, i a nivells més madurs l'habilitat per entendre que l'expressió emocional pot impactar en l'altre i per tant cal considerar-lo en les estratègies pròpies. En els preescolars s'observen conductes que indiquen que ells poden separar els seus sentiments interns de la seva conducta emocional externa, malgrat no puguin articular que ho estan fent. A l'escola els nens són conscients que no revelar el que senten els ajuda a no donar als altres informació sobre ell. Així mateix, ells són conscients de que no revelar alguns sentiments protegeix els seus sentiments dels altres, i que és adequat expressar determinats sentiments en alguns tipus de relacions com amb els amics íntims.
- f. Capacitat per afrontar de forma adaptativa les emocions aversives o angoixants utilitzant estratègies autoreguladores que disminueixen la intensitat i la duració temporal de tals estats emocionals.
- g. Consciència que l'estructura o la naturalesa de les relacions és definida en part per la qualitat de la comunicació emocional dins de la relació. En una investigació realitzada a Alemanya (Saarni, 1997), amb nens de 11-12 anys, mostrava que entre els amics hi havia major nombre de somriures quan estaven competint en un joc d'ordinador com si aquests somriures tinguessin la funció de mostrar que l'amistat no estava amenaçada malgrat hi haguessin expressions de reprobament durant el joc.
- h. Capacitat per l'autoeficàcia emocional: l'individu veu que està sentint de la forma en que es vol sentir. Si un individu experimenta que és ben valorat per les persones que són significatives per ell i creu que funciona competentment en les activitats importants per a les persones importants que l'envolten, aleshores el

feedback que obté de la nostra conducta i de les seves relacions reforcen la seva creença en la seva autoeficàcia.

Però, ens centrarem en les capacitats de Bar-On (2000) per la importància que tindran en l'estudi que portarem a terme. L'autor, com ja hem comentat abans, considera que les habilitats que formen part de les competències emocionals i socials són:

- 1) **Components intrapersonals:** són les competències que tenen a veure amb el món emocional intern de l'individu:
 - a) Consciència de les pròpies emocions: habilitat per reconèixer els propis sentiments. No sols és l'habilitat per ser conscient de les pròpies emocions sinó també per diferenciar-les entre elles, de conèixer quins sentiments i el perquè, i conèixer que és el que causa aquests sentiments.
 - b) Assertivitat: habilitat per expressar els sentiments, creences i pensaments i defensar els propis drets en una manera no destructiva. Aquesta es compon de 1) habilitat per expressar els sentiments, 2) l'habilitat per expressar creences i pensaments obertament, 3) l'habilitat per fer prevaldre els drets personals
 - c) Consideració envers un mateix: habilitat per respectar i acceptar-se a si mateix com a bàsicament bo. L'acceptació d'un mateix implica acceptar els aspectes positius i negatius percebuts en un mateix com a possibilitats i limitacions. Aquest component s'ha associat al sentiment de seguretat i confiança, autoconcepte i autoestima i el sentit de la identitat.
 - d) Autoactualització: habilitat per adonar-se del potencial de les pròpies capacitats. Aquest component d'intel·ligència emocional es manifesta implicant-se en projectes per a tenir una vida plena, rica i significativa. Està implicat en la capacitat per desenvolupar activitats amb il·lusió i suposa l'esforç per la consecució dels objectius a llarg terme. Aquest factor es refereix a un procés dinàmic que s'associa amb la persecució persistent de fer lo millor i intentar millorar-se un mateix, i els sentiments d'autosatisfacció.
 - e) Independència: habilitat per autodirigir i autocontrolar els propis pensaments i accions i per estar lliure de dependències emocionals. Això no significa que no es pugui consultar als altres.

- 2) **Components interpersonals:** Són les competències que estan implicades en les relacions interpersonals:
- a) Empatia: habilitat per ser conscient o entendre i apreciar els sentiments dels altres.
 - b) Relacions interpersonals: habilitat per establir i mantenir de forma mútuament satisfactòria relacions que es caracteritzen per la intimitat i per donar i rebre afecte. Requereix de la sensibilitat pels altres, el desig d'establir relacions i el sentiment de satisfacció amb aquestes relacions
 - c) Responsabilitat social: habilitat per demostrar-se com a cooperatiu, contribuint com a membre constructiu en un grup social. Es relaciona amb l'habilitat per fer coses per i amb els altres, acceptar els altres, actuar d'acord amb la pròpia consciència i saber desenvolupar el seu rol social.
- 3) **Components d'adaptabilitat/Flexibilitat:** són competències que permeten resoldre problemes o situacions complexes.
- a) Solució de problemes: habilitat per identificar i definir problemes així com per generar solucions potencialment efectives. S'associa amb ser disciplinat, metòdic i sistemàtic en la perseverança i en l'aproximació als problemes. Es relaciona amb el desig d'assolir el millor per un mateix i amb la confrontació de problemes més que l'evitació.
 - b) Avaluar la realitat: habilitat per avaluar la correspondència entre el que s'experimenta i la objectivitat existent. Implica la recerca d'evidències objectives que confirmen i justifiquin els nostres sentiments, percepcions i pensaments, sense distorsions.
 - c) Flexibilitat: habilitat per ajustar les pròpies emocions, pensaments i conductes a situacions i condicions canviants. Es relaciona amb el canvi de pensament quan les evidències suggereixen que aquests està equivocat i la tolerància a idees, orientacions i pràctiques diferents.
- 4) **Gestió de l'estrès:** Competències que faciliten afrontar les situacions estressants.
- a) Tolerància a l'estrès: habilitat per suportar situacions adverses i estressants sense enfonsar-se o sentir-se desbordat, mitjançant l'afrontament actiu i positiu de l'estrès. Es relaciona amb la capacitat per escollir vies d'acció per afrontar l'estrès, la disposició optimista a les noves experiències i l'habilitat per resoldre

exitosament els problemes específics, el sentiment de que un pot controlar o influenciar les situacions estressants.

- b) Control d'impulsos: habilitat per resistir o retardar l'impuls o la temptació a actuar. Es lliga amb la capacitat per acceptar els propis impulsos agressius, control de l'agressió, l'hostilitat i les conductes irreflexives.

5) **Estat general afectiu:**

- a) Felicitat: habilitat per sentir-se satisfet amb la pròpia vida, per gaudir d'un mateix i dels altres i tenir diversió. La felicitat combina la pròpia satisfacció, el contentament general i l'habilitat per gaudir de la vida.
- b) Optimisme: habilitat per buscar i per mirar el costat positiu de la vida i per mantenir l'actitud positiva fins i tot en situacions adverses.

No hi ha un acord unànim entre els investigadors dir quenes són les habilitats socials i emocionals més importants. No obstant, sí que hi ha coincidència de envers algunes competències concretes. Així, tant Salovey i Mayer (Mestre, 2007) com Bisquerra (2007), Trianes (1996), Carpena (2001) i Vallés i Vallés (1996) convenen que l'empatia —la capacitat de saber posar-se en el lloc de l'altre, l'assertivitat —la capacitat de saber dir les coses de la manera més apropiada—, la capacitat de resolució de conflictes —pensar i analitzar diferents respostes davant d'un problema— i l'autoregulació —capacitat per regular les emocions: ansietat, enuig, etc. —són fonamentals.

2.2.5 Desenvolupament de les competències socioemocionals.

El període que comprèn entre el 6 i els 12 anys és l'etapa més important en el desenvolupament emocional i afectiu (Bisquerra, 2007). Aquest desenvolupament es relaciona amb el benestar psicològic i l'ajustament social del nen d'aquesta edat. Un bon desenvolupament afectiu i emocional assegura que el nen es desenvolupi de manera positiva i que les interrelacions que estableix amb el seu entorn siguin les òptimes. Com ja s'ha dit amb anterioritat, els pares o tutors són els que poden establir el primers lligams emocional i afectius, després intervindran, conjuntament amb els

primers els docents i en un tercer nivell, però no per això menys important, intervindran els iguals.

S'ha de recordar, però, que per que les relacions que els nens i les nenes estableixin amb l'entorn siguin positives, aquests han de ser capaços de reconèixer el que ells senten i d'expressar-ho, de reconèixer el que senten els altres. És necessari, també, que el nen aprengui a desenvolupar sentiments d'empatia i d'autoregulació amb el que podrà adaptar-se a les diverses situacions que se li presentin en les seves relacions interpersonals i de mica en mica pugui desenvolupar una consciència emocional el més òptima possible. Així, el nen s'aconseguirà tenir calma, serenitat, fer unes bones i clares interpretacions de la realitat i, com a resultat final, tindrà un bon ajustament socioemocional. S'ha de remarcar, que en aquestes edats, el desenvolupament emocional i el cognitiu són simultanis i que un sense l'altre no es produeix.

Per explicar el desenvolupament emocional es pot partir de diverses teories, des de la Teoria psicoanalítica de S. Freud a Piaget, a la Teoria psicossocial d'Erikson, passant per la Teoria de l'aferrament de Bowlby per considerar-les com a eixos vertebradors més directes en aquest desenvolupament, entre d'altres.

La Teoria psicossocial d'Erikson (Shaffer, 2002) ens parla de la necessitat de l'afiliació, de mantenir contacte amb els altres individus i el desenvolupament de l'individu que es produeix al llarg de la vida. Erikson considera que el desenvolupament és un procés on en cada una de les seves etapes s'han de viure experiències que ajudaran a passar d'una etapa a l'altra i és de gran importància l'entorn social ja que l'individu haurà d'adaptar-se a les demandes que aquest li faci.

El procés de desenvolupament psicossocial, segons Erikson, es divideixen en vuit etapes:

Etapa	Característiques
Confiança vs. Desconfiança (primer any de vida)	En aquesta etapa s'estableix una crisi entre la confiança i desconfiança del nen respecte a la vinculació amb la seva mare. Per a superar aquesta etapa és necessari que l'individu adquireixi un sentiment de seguretat que l'ajudi a afrontar amb il·lusió el futur.
Autonomia vs vergonya (d'un a tres anys)	El nen comença a tenir el control de les seves accions (menjar sol,...) i perquè el grau d'autonomia sigui l'adequat, és necessari que no se'l castigui per evitar l'aparició de sentiments de vergonya.
Iniciativa vs. Culpa (dels tres als sis anys)	En aquest període el nen és conscient que hi ha unes normes que regeixen el context en el viu i que se li exigeix la responsabilitat de mantenir un comportament correcte. Si assimila bé aquesta responsabilitat augmentarà la seva iniciativa per afrontar tot allò que se li demani.
Productivitat vs. Inferioritat (dels sis als dotze anys)	Per superar aquesta etapa es necessari que no es produeixi una falta de motivació i un sentiment d'inferioritat provocats per experiències de fracàs. Per superar aquest període ha d'afrontar la situacions difícils i així crear un sentiment d'autoeficàcia i de competència en el que faci.

Quadre 6 : Etapes del desenvolupament psicosocial segons Erikson

Existeixen quatre etapes més (identitat vs confusió de rols, intimitat vs aïllament, generativitat vs estancament i integritat del jo vs desesperació) que no descriurem perquè no són rellevants pel nostre estudi. El que volem saber és quines són les que l'individu ha de superar per arribar a l'edat que ens interessa.

L'etapa que ens interessa és la quarta perquè coincideix amb el desenvolupament de l'educació primària. En aquest període conflueixen diversos aspectes que la fan molt decisiva. Els nens entren en contacte i experimenten múltiples experiències i també es produeix un desenvolupament del coneixement i de les capacitats intel·lectuals necessàries per fer front a les noves situacions i els nous reptes.

Bowlby (1969/1998) en la seva Teoria de l'aferrament, remarca també, com Erikson, la necessitat que té l'individu de mantenir un contacte social al llarg de tota la seva vida. Aquesta necessitat és innata, inclús parla que hi ha una predisposició biològica d'establir relacions afectives.

El vincle d'aferrament es caracteritza per:

- Tota conducta d'aferrament s'ha d'interpretar com la manifestació d'una intenció d'apropament vers una figura d'aferrament preferent. Aquesta intenció pot ser un simple i ràpid contacte visual a un contacte físic.
- Hi ha una capacitat innata per poder establir relacions amb les altres persones.
- Els comportaments d'aferrament es van modificant segons la situació, el context i les fites que es proposi el nen.
- La conducta d'aferrament es va modificant i ampliant a mesura que passa el temps, tot i que es manté en el temps.
- Les conductes d'aferrament condicionen l'ajustament o no de conductes posteriors. És a dir, condicionaran el seu ajustament social

Components del vincle d'aferrament:

Per poder entendre els diversos tipus de vincles d'aferrament, hem de conèixer el components comuns que els formen. Són tres: **el component comportamental**, **el comportament cognitiu** i **el component emocional**. De totes maneres, s'ha de tenir present que aquests components sempre estaran condicionats per varis factors:

“la posibilidad de proximidad, la respuesta rápida y adecuada de los cuidadores, las interacciones positivas entre las partes, el temperamento del niño, o los problemas de salud del niño o las figuras de apego, son algunos ejemplos de factores de riesgo en la formación del vínculo afectivo” (Benítez i Fernández, 2010:125).

Quan es parla del **component comportamental** es fa referència a totes aquelles conductes que el nen manifesta per aconseguir establir contacte amb la figura amb qui, en aquell moment, està establint el vincle d'aferrament. El **comportament cognitiu** fa que el nen estableixi diferents models d'interacció amb les figures amb qui estableix el vincle d'aferrament:

“ A nivell cognitiu hacemos valoraciones de las interacciones que tenemos con los demás. En este sentido, somos capaces de evaluar a los demás y de autoevaluarnos para hacer una valoración general de la interacción y de lo que podemos esperar de la misma. Así, el niño, basándose en experiencias previas y en los resultados obtenidos, podrá establecer diferentes modelos de relación. Tal modelo de relación tendrá en consideración.... la consideración que el niño tiene de la figura de apego y ... el autoconcepto en relación con la figura de apego.” (Benítez i Fernández, 2010:125)

I, finalment, el **component emocional** s'identifica amb la experiència emocional i sentimental del nen vers ell mateix, les figures d'aferrament i la mateixa relació que hi manté i que té una gran influència en el desenvolupament del vincle d'aferrament. Entre els sentiments més importants i bàsics hi ha el sentiment de seguretat i el d'angoixa. Els tipus d'aferraments es poden classificar en quatre (segons Berk, 2000; Shaffer, 2002; López, 2001; Barudy i Dantagnan, 2005; Garrido-Rojas, 2006):

<u>Tipus</u>	<u>Característiques</u>
Vincle segur	El nen utilitza a la mare com a base segura i explora molt activament el seu entorn conegut i entorns desconeguts quan aquesta està amb ell, inclús el nen pot estar amb estranys si la mare també hi és. Si la mare marxa, el nen pot plorar i mostrar angúnia, però, quan ella torna, de seguida es posa content.
Vincle evasiu /evitatiu	Són nens que mostren certa indiferència tant si la mare hi és, com si no. Si hi ha persones que no coneix no es mostren intranquils. És una estratègia de protecció, més concretament d'autoprotecció amb la que eviten els elements o signes que conductualment poden intentar una aproximació amb la persona d'aferrament. I aquesta estratègia evitativa que desenvolupa el nen vers els seus cuidadors també la desenvolupa vers les altres persones. Això tindrà unes importants conseqüències en el seu món afectiu i provocarà que no pugui desenvolupar unes relacions amb qui l'envolten empàtiques, intimes, de confiança,... i quan es trobi en situacions conflictives, que li puguin provocar frustració, ansietat,... no podrà gestionar-les adequadament. Aquest nens aniran desenvolupant unes estratègies de autoprotecció vers el rebuig i la por a poder ser abandonats. Molts d'aquests nens poden, a l'aula, passar desapercebuts perquè no provoquen preocupacions als mestres que els atenen.
Vincle d'oposició / resistent/ ambivalent	És un nen que no explora gaire el seu entorn. Es mostra molt intranquil quan la mare marxa, quan torna, tot i que resta al seu costat, es mostra molt enfadat i amb una actitud d'oposició vers ella alhora. Això és degut que ha faltat una disponibilitat psicològica per part de la mare, o el cuidador, vers el nen. Així ens trobem amb uns cuidadors incoherents i impredecibles. Davant la insistència de la demanda per part del nen, els pares responen amb més nerviosisme, arriben inclús a l'agressió verbal i física. Això provocarà en el nen una baixa autoestima, un baix autoconcepte i arribarà a pensar que ningú es pot interessar per ell ni estimar-lo. Fan unes interpretacions de la relació que mantenen amb els altres moltes vegades errònies. En l'àmbit escolar, aquests nens com que estan més pendents de l'afecte que puguin rebre, no estan massa interessats en la realització dels aprenentatges. Aquí ens trobem amb nens amb fracàs escolar, baix rendiment, trastorns d'aprenentatge, TDAH, etc.
Vincle desorganitzat/ ansiós	És el tipus de vincle més insegur i amb més conductes contradictòries. És una barreja de vincle evasiu i ambivalent, La mare, o el cuidador, és una figura contradictòria,... Quan un nen reclama l'atenció de la seva mare produeix en aquesta certa ansietat, però, si el nen no busca aquest aferrament, tampoc ho acceptarà i reaccionarà amb rebuig. Aquesta situació provoca en el nen un sentiment de por constant. Són nens que presenten trastorns importants de la conducta. Acaben jugant un rol de nens agressius (físicament i verbal), que busquen baralles, que no respecten l'autoritat ni les normes... Són nens que fracassen escolarment.

Quadre 7 : Resum dels diversos tipus de vincles d'aferrament.

No cal dir que un aferrament segur (Benítez i Fernández, 2010; Shafer, 2001; Ortiz, 2001; Berk, 1999) afavoreix l'autoconcepte positiu del nen, l'autonomia, l'autoeficàcia i l'empatia. Tots aquests aspectes ajuden a que el nen tingui una bona capacitat per establir relacions interpersonals adequades. En canvi, els nens que manifesten un aferrament insegur o desorganitzat manifesten problemes adaptatius a nivell social com poden ser, conductes agressives o antisocials i

“...puede predecir de forma temprana formas de psicopatología, tanto de interiorización de problemas (ansiedad, depresión, quejas somáticas, reactividad emocional, timidez, etc.) como de exteriorización de problemas (problemas de atención, comportamientos agresivos, alta impulsividad, etc.) desde la educación infantil” (Benítez i Fernández, 2010:127).

Tot i que amb aquestes teories es parla amb claredat sobre el desenvolupament de les competències emocionals o socioemocionals, nosaltres exposarem l'explicació que en fan Mayer i Salovey, ja que està més en la línia de la nostra recerca.

El desenvolupament emocional de l'individu es pot contemplar a partir del model de les quatre branques o estadis de Mayer i Salovey (Mestre i Fernández, 2007). Aquestes són:

- Percepció, valoració i expressió de l'emoció.
- Facilitació emocional del pensament.
- Comprendre i analitzar les emocions: coneixement emocional.
- Regulació reflexiva de les emocions per a promoure el creixement emocional i intel·lectual.

Aquestes branques contemplen les habilitats més essencials i bàsiques i van elevat el grau de complexitat. Alhora cada una d'aquestes branques es concreta amb quatre nivells cadascuna d'elles. A mesura que es va ascendint en les branques, és va adquirint les habilitats corresponents. Aquest desenvolupament de les branques i les habilitats, Mayer i Salovey (1997) les van deixar reflectides en un conegut diagrama, també reproduït per Mestre i Fernández (2007) que representem a continuació:



més complexa			
Regulació reflexionada de les emocions promotores del creixement emocional i intel·lectual			
Habilitat per a estar receptiu a tot tipus de sentiments. Tant els positius com els negatius.	Habilitat per a vincular-se o no de la dependència emocional en funció del seu valor informatiu o utilitat.	Habilitat per a monitoritzar les emocions en relació a un mateix i amb els altres (influenciables, ...)	Habilitat per a gestionar les emocions d'un mateix i dels altres. Saber moderar les negatives i intensificar les positives. No reprimir-se ni exagerar la informació que donen.
Comprendre i analitzar les emocions			
Habilitat per a classificar i etiquetar les emocions. Reconèixer les relacions entre les paraules i les emocions (significat-significant)	Habilitat per a interpretar el significat que les emocions comporten en les relacions.	Habilitat per a entendre els sentiments complexes: simultanis o barrejats.	Habilitat per a reconèixer transicions probables entre emocions.
Facilitar l'assimilació de les emocions en el pensament			
Ajuden a dirigir l'atenció vers la informació important.	La vivencialitat de les emocions faciliten la seva generació per a ajudar a jutjar i recordar els sentiments que hi són implicats.	Els canvis de l'estat emocional provoquen la variació de la perspectiva individual de l'optimisme al pessimisme,...	Els estats emocionals condicionen l'aproximació a un problema. Per exemple, la felicitat facilitarà els raonaments inductius,...
Percebre, avaluar i expressar les emocions			
Habilitat per a identificar l'emoció en l'estat físic, els sentiments i els pensaments.	Habilitat per a identificar emocions en altres persones, objectes,... per mitjà del llenguatge, la conducta,...	Habilitat per a expressar emocions adequadament.	Habilitat per a diferenciar entre expressions dels sentiments adequats o no,...
Desenvolupament		més simple	



Quadre 8 : Diagrames sobre la teoria de les quatre branques de Mayer i Salovey

En la percepció, valoració i expressió de les emocions es parteix que els nens de 3 a 5 anys ja són capaços de distingir els estats emocionals propis dels que manifesten les altres persones. A mesura que es va fent adult pot controlar millor les seves emocions i manifestar sentiments contraris als que realment està sentint. Així mateix, a mesura que l'individu va evolucionant va sent capaç de comprendre les emocions i sentiments dels altres, inclús si són falsos (Mestre i Fernández, 2007). A mesura que es va desenvolupant l'individu és capaç d'identificar emocions en qualsevol aspecte de la vida (obres d'art, etc) i context.

La segona branca, facilitar l'assimilació de les emocions en el pensament, està relacionada amb el nivell cognitiu de cada persona. Una emoció té la funció de ser l'alerta que ens orienta cap el que és més important. Així mateix, aquesta habilitat permet saber quina emoció es manifesta davant una determinada situació. Aquest coneixement facilita a l'individu decidir quina conducta ha de manifestar. A mesura que el nen i la nena es va fent adult es capaç d'anar generant més variats i complexos pensaments i ser capaç de considerar múltiples perspectives alhora de decidir quina actuació fer.

La tercera branca, comprendre i analitzar les emocions, es referix que a mesura que el nen va reconeixent les emocions, les va classificant i va establint quines relacions hi ha entre elles: diferències, graus d'intensitat, connexions, etc. *“Existe cierto consenso para estos significados emocionales; así, la ira es frecuentemente vista como algo que surge de la percepción de injusticia; la tristeza surge de la pérdida de algo; el miedo , de la amenaza,etc* (Mestre i Fernández, 2007:36). Poc a poc, l'individu comença a reconèixer que les emocions van creant una xarxa complexa de connexions i que poden arribar a ser contradictòries. Una persona pot sentir admiració vers un individu pels èxits que aconsegueix però, alhora pot sentir també enveja.

La regulació reflexionada de les emocions promotores del creixement emocional i intel·lectual és l'habilitat més complexa i on s'ha d'arribar per aconseguir un bon desenvolupament emocional. L'individu ha de regular conscientment les seves emocions. Les emocions s'han d'experimentar i viure, tant si són positives com negatives. Però de mica en mica, el nen ha d'aprendre a controlar-les. La saviesa popular ja ens diu que “dos no s'enfaden si un no vol”. A mesura que els individus es

van desenvolupant, en tot els àmbits, són capaços de realitzar una reflexió del que li passa, del que sent i perquè. És el que s'anomena "metaemocionalitat" o com diu metaexperiència dels estats d'humor de l'emoció:

"la metaexperiencia del humor parece dividirse en dos partes: metaevaluación y metarregulación. Las evaluaciones incluyen cuánto atención se presta a los estados de humor de uno y hasta qué punto es claro, típico, aceptable e influyente está el estado de humor propio ... La metaexperiencia del humor parece estar relacionada con fenómenos importantes, tales como cuánto tiempo alguien pasa pensando en sus experiencias traumáticas... Una cualidad que parece importante es que las emociones deben ser entendidas sin exagerar o minimizar su importancia" (Mestre i Fernández, 2007:37).

Així doncs, la dimensió emocional de l'individu és multifactorial, pel que s'han de considerar diferents components: origen de les emocions, reactivitat emocional, la comprensió i l'expressió de l'emoció en les diferents etapes evolutives, desenvolupament de la consciència emocional i de mitjans d'autoregulació emocional.

El desenvolupament emocional es produeix entorn a tres fases: adquisició, refinament i transformació (Haviland-Jones, Gebelt i Stapley, 1997):

- 1) **Adquisició:** L'adquisició inclou tres aspectes del procés emocional: l'afecte reflexe, el temperament i l'adquisició d'etiquetes per a les categories emocionals. No sols s'adquireixen i es practiquen diferents emocions sinó que també observem un estil o temperament en aquestes. Els nens en el moment del naixement presenten un rang d'expressions emocionals, la intensitat dels quals varien en funció del temperament individual. D'aquestes conductes no aprenes n'anomenem afectes "reflexes". Poc després del naixement els nens poden imitar alguns moviments facials del cuidador, i per les 11 setmanes poden relacionar les expressions de la mare amb la tristesa, la ira, la por i l'alegria.

En l'àmbit educatiu cal considerar que les emocions "es contàgien". Les emocions dels nens poden passar a l'adult i a la inversa. Per això si s'observa que les emocions dels nen d'una escola són de més ira que en una altra escola cal buscar les raons en la informació emocional donada pels adults de l'escola o bé

en l'ambient (excés de soroll, excés d'informació no digerida, etc). Cal considerar el clima emocional de l'escola a més del desenvolupament emocional de cada individu.

- 2) **Refinament:** Aquesta fase implica una modificació de les senyals o de les expressions emocionals, una associació de les respostes emocionals als nous contextes i persones. És a dir la contenció i la utilització d'estratègies que porten les emocions dins de les expectatives socials.

En els infants el refinament es pot observar ja en com el joc "cara a cara" amb la mare porta a refinar les seves expressions adquirint les característiques familiars (de la mare o dels cuidadors). Per tant també és de suposar que el nen adoptarà expressions emocionals del mestre.

En els nens les emocions cada cop s'adapten més a les demandes culturals i familiars emprant més els sistemes comunicatius verbals. Si bé els nens tenen problemes per entendre les intencions quan la informació verbal i l'expressió emocional és contradictòria, donant més credibilitat a l'expressió emocional conductual. Per això ells pensen que l'adult es sent com es comporta. De forma similar tampoc entenen que es pugui experimentar dues emocions al mateix temps pel que sempre pensen que primer es produeix una i al cap de temps l'altre.

El refinament a l'adolescència sobre tot s'observa en l'ajustament a les diferències de gènere en l'expressió de l'emoció.

- 3) **Transformacions:** Mentre que l'adquisició es refereix a l'expressió i a la percepció de l'emoció, el refinament a l'associació de les expressions i sentiments a contextes i conductes particulars, la transformació es refereix a canvis a tot el sistema: com un estat emocional particular transforma els processos de pensament, aprenentatge o predisposició a l'acció, es a dir com eliciten diferents modus de processament d'informació, i com el procés emocional canvia amb

l'experiència i el coneixement pel que el contexte i el significat emocional surgeix com a una construcció personal.

4)

És probable que cada emoció porti a una estratègia particular de processament de la informació. Això ens porta a que si els educadors tinguessin un major coneixement sobre els sistemes emocionals podrien planificar més "emocionalment" l'aprenentatge.

Per encabir tot el que s'ha dit podríem estructurar el desenvolupament emocional en tres gran períodes (Shafer, 2001; Ortiz, 2001; Berk,1999) relacionats amb els canvis més importants que es produeixen al llarg de la vida del nen:

- Dels 0 als 3 anys (la primera infantesa)
- Dels 3 als 12 anys (període d'escolarització)
- Dels 12 als 16 anys (adolescència)

➤ Període que va dels 0 als 3 anys.

Tots els individus presenten des del seu naixement unes predisposicions innates perceptives, motores i cognitives. Dins d'aquestes predisposicions heretades hi ha les emocions bàsiques com són,entre d'altres, l'alegria, la por, així com unes habilitats socials primàries.

L'expressió emocional dels nadons no sempre respon a un estímul determinat. És a mesura que van madurant quan l'expressió de l'emoció es vincularà a una situació concreta (Ortiz, 2001).

Les expressions emocionals seran modelades per la interacció social, ja que els nens aniran regulant-les segons siguin acceptades o rebutjades per les persones més properes que els envolten (Ortiz, 2001). El nen anirà desenvolupant l'habilitat d'autoregular i gestionar les seves accions, sentiments i pensaments adaptativament i de ser flexible segons els contextos socials que es trobi.

L'autocontrol, entès com inhibició dels impulsos, inicialment és una reacció d'obediència voluntària als pares. Aquesta capacitat la desenvolupa al llarg del tercer any de vida.

La relació que s'estableix entre el nen i el vincle d'aferrament és bàsic en el desenvolupament de la regulació emocional (Shafer, 2001). Estar a prop de la mare afavoreix que els estats d'inquietut puguin ser controlats. Aquesta regulació és, bàsicament, externa. Els pares són els que ajuden al nen a controlar les seves emocions. L'assoliment d'un vincle segur depèn de factors temperamentals i ambientals i, sobre tot, de la capacitat de la mare per manifestar emocions positives per que pugui anar aconseguint la regulació de les emocions (Ortiz, 2001).

La investigació en el camp de la psicopatologia infantil afirma que mancances i dèficit en l'autorregulació s'associen a trastorns psicopatològics i problemes conductuals. Hi ha 2 tipus de trastorn, segons Eisenberg (97):

- Els interns: ansietat, depressió, etc. Aquests trastorns són deguts a una manca de models de regulació externa o per un excés de control extern en els primers anys de vida. Es manifesten conductes extremadament controlades i inhibides.
- Els externs : es presenta una manca d'inhibició de les conductes antisocials per manca de models d'autocontrol adequats. Es manifesten conductes d'hiperactivitat, agressivitat, conductes antisocials, etc.

➤ Període que va dels tres als dotze anys.

En aquesta etapa, desenvolupen més les emocions autoconscients amb el que augmenta la capacitat de comprendre i avaluar la pròpia conducta segons les impressions que les emocions provoquen.

Les emocions socials i morals estan condicionades per factors socioafectius d'acceptació i desaprovació segons els comportaments socialment establerts. Aquestes valoracions s'interioritzen durant la primera etapa i són els adults els que ensenyen al nen com s'ha de comportar (Berk, 1999; Ortiz, 2001).

En aquest període es forma l'autoconcepte afavorit per un augment de les interaccions socials i el desenvolupament cognitiu, també s'aconsegueixen més competències lingüístiques i la interiorització del llenguatge. Amb l'autoconcepte es dona lloc a l'autoestima que és un dels aspectes més importants del desenvolupament socioafectiu. Té una gran influència en les experiències emocionals i les competències socials. En el període d'escolarització els investigadors parlen que sota el terme genèric d'autoestima, n'hi ha tres tipus que cobreixen àmbits diferents: l'autoestima acadèmica, la física i la social (Berk, 1999). D'entre elles, l'autoestima acadèmica és de les més importants, ja que està vinculada a la motivació per mitjà de l'autoeficàcia percebuda i les atribucions de l'assoliment (Saarni, 1997).

Berk (1999) descriu la comprensió dels altres i les seves motivacions com un camí que va des del més concret al més abstracta i des de les conductes externes als processos interns. El nen observa que la conducta que presenten les persones no respon només a un estímul extern i concret, sinó que hi ha factors interns que condicionen aquesta conducta. Al final del procés de desenvolupament, el nen serà capaç de diferenciar i pensar sobre els seus propis pensaments socioemocionals i els de les altres persones que l'envolten.

Les normes d'expressió emocional estan marcades per les pautes culturals, així que la seva intensificació, inhibició o falsejament depèn de les situacions socials o els rols. Els nens petits no saben que els adults poden ocultar o dissimular les expressions de les emocions, però cap als sis anys ja comprenen que els altres poden saber quines són les seves emocions i que és possible falsejar-les o amagar-les (Ortiz, 2001).

La capacitat per autorregular les emocions és una habilitat bàsica que es desenvolupa, principalment i d'una forma força imponent, durant els anys de preescolar i l'escolarització. L'aprenentatge del llenguatge afavoreix el desenvolupament de la regulació, ja que el nen pot parlar-se i modificar els seus objectius (Ortiz, 2001). Però, quan es parla de l'autoregulació emocionalment ens referim a la capacitat de regular les emocions negatives o afrontament de l'estrès (coping). Aquest afrontament o regulació de l'estrès es defineix com els esforços cognitius i de la conducta per gestionar les situacions externes o internes que sobrepassen els recursos que tenen els individus per controlar-les.

➤ Període que val dels dotze als setze anys.

El desenvolupament emocional arriba al seu grau més elevat en l'etapa adolescent, però tot i això, no sempre l'individu d'aquesta etapa sap utilitzar l'estratègia apresada més convenient (Ortiz, 2001).

En aquest període culminarà el desenvolupament de l'autoconcepte. Les relacions socials són bàsiques en la construcció d'aquest.

També, en aquesta etapa culmina la capacitat de comprendre les emocions dels altres (empatia). El seu desenvolupament cognitiu facilitarà que pugui usar estratègies de tipus hipotètic-deductiu (Ortiz, 2001).

A part de les característiques anteriors, l'adolescent es mostra molt sobreactiu. Les seves manifestacions emocionals poden ser o no socialment competents. Estan relacionades amb l'evocació que les persones fan de situacions específiques pròpies del seu bagatge d'experiències i la qualitat o el grau de vinculació afectiva en els primers anys de vida són bàsics per influir en l'estil emocional que tindrà en la seva vida adulta.

El desenvolupament emocional inclou diversos components, per exemple: un component expressiu o motor, un component experiencial, un component regulador i un component de reconeixement o de processament. Cadascun d'aquests components impliquen processos neuronals determinats i concrets. El primer component és l'habilitat per expressar l'emoció a través de l'expressió facial, la posició del cos, el to de la veu i el contingut de l'expressió. El segon component és la consciència de les pròpies emocions o el que anomenem sentiments. Aquests són el resultat de la nostra consciència de les senyals que provenen del nostre sistema nerviós (pulsacions cardíaques, neuroquímica, etc.) del feedback de les nostres expressions facials, i de la nostra interpretació de que és el que està passant des de les senyals internes i externes.

Aquests sentiments són expressats normalment després de l'adquisició del llenguatge, per la informació verbal de la nostra experiència. Els sentiments actuen com un sedàs que filtra l'entrada de les informacions. També ajuden a que els estímuls amb molta càrrega

emocional provoquin més o menys interès i que hi hagi un processament més profund o menys dels aprenentatges (Greenberg i Snell, 1997).

2.3 Les conductes disruptives i les competències socioemocionals.

Des del sector de l'ensenyament sempre hi hagut una preocupació per les conductes problemàtiques que impedeixen la cooperació a l'aula i evitar que l'aprenentatge es dugui a terme satisfactòriament. Avui dia s'ha generalitzat la preocupació sobre el comportament inadequat dels alumnes en l'aula. Les conductes disruptives són aquelles conductes que són capaces d' "alterar el ritme de treball i dificulten la convivència a l'aula" (Vallés,1997:20).

Quan parlem de conductes disruptives es fa referència a un conjunt de comportaments inadequats que manifesten alguns alumnes i que dificultant l'aprenentatge i les relacions interpersonals (Muñoz, Carreras i Braza, 2004). Aquestes conductes es caracteritzen per la seva naturalesa (Hernández y Fister, 2001) i comporten una motras de rebeldia, desafiament i falta de respecte vers la resta dels companys (Hernández y Fister, 2001; Extremera y Fernández-Berrocal, 2004). En la majoria dels casos son involuntàries i responen a una marcada impulsivitat i incapacitat d'autocontrol de l'alumne (Esturgó i Sala, 2005).

S'ha comentat ja en un altre apartat, però hem de dir que les conductes disruptives enumerades en diversos estudis són molt diverses, com per exemple: *interrompre a classe, parlar amb els companys durant la classe, petites ofenses, retards en les arribades, no fer els deures, desafiar, desobeir, mostrar agressivitat física i verbal, amenaçar, cridar, realitzar gestos inadequats, espatllar objectes comuns, moure's del lloc sense permís, parlar molt alt, no respectar el torn de paraula, no respectar les normes de classe, manifestar enrabiades per qualsevol cosa, impulsivitat, no acceptar els errors, ser venjatiu*, etc (Harrison,1986; Nelson, 1996; Ellis, 1999; Zabel, 1988; Herschell, 2002; DuPaul and Hoff, 1998; Erford, 1998).

Fernández (2001) les classifica en quatre categories: no respectar les normes establertes a classe, alterar el desenvolupament de les activitats, desafiar la autoritat del mestres i l'agressivitat física i/o verbal.

Brioso i Sarriá (CREENA, 2008) apunten que per a determinar si una conducta és disruptiva o no, han de considerar-se una sèrie de factors. Un d'aquests factors és l'edat. Tota conducta s'ha de valorar en relació a la norma evolutiva. Pel que no poder estar assentat en una cadira constituirà una conducta disruptiva en un nen de deu anys, però no ho serà en un nen de tres. Per un costat ha de considerar-se la intensitat i l'estabilitat de la conducta disruptiva. Un comportament com interrompre l'explicació del mestre, només es pot considerar disruptiu quan es produeix de forma freqüent i continuat i la seva intensitat és tal que dificulta la realització de les classes. Un altre factor a considerar serà l'efecte que aquestes conductes tinguin sobre el desenvolupament del propi nen o de la pròpia nena i les seves relacions socials, així com l'efecte que tenen en el seu entorn. Com diu Nelson (1996) les conductes disruptives no només generen estrès en el docent, sino que també afecten l'èxit acadèmic, vocacional i professional de l'alumne i, a nivell personal, li ocasiona una inadaptació en el seu entorn.

Les causes que poden originar les conductes disruptives poden ser una combinació de diversos factors genètics, biològics, psicològics i socials (Servera, 2003). Així se ha relacionat amb les conductes disruptives els nivells de testosterona (Chance et al., 2000), les relacions familiars i els models parentals coercitius i vincles d'aferrament (DeVito i Hopkins, 2001; Eddy, 2001; Stouthamer-Loeber, 2001; Kim i Cicchetti, 2004). És a dir, sembla que no existeixen causes directes i úniques de les conductes disruptives, sino que aquest fenomen s'explicaria per la presència d'una vulnerabilitat constitucional i els factors ambientals –especialment els vinculats amb la família– contribuirien a instaurar el problema conductual (Servera, 2003; DeVito i Hopkins, 2001; Eddy, 2001; Stouthamer-Loeber, 2001; Kim i Cicchetti, 2004).

Mantenir un comportament adequat dins de l'aula com pot ser respectar el torn, i als companys, etc, suposa una capacitat per a controlar i dirigir els components atencional i emocional i tenir unes habilitats socials que permetin ajustar el propi comportament al que el grup demanda. Aquestes competències s'adquireixen al llarg de la socialització, sobre tot en el període comprès des del neixament fins a la pubertat. Des d'aquesta

perspectiva és de suposar que les competències socioemocionals es troben estratament relacionades amb les conductes disruptives.

Aquestes competències socioemocionals, que estan emmarcades dins del constructe de la intel·ligència emocional, segons Mayer i Salovey (1997) s'adquireixen mitjançant el procés de socialització. Especialment durant el període que va des del naixement a la pubertat. Al néixer els infants ja tenen algunes emocions bàsiques i un temperament visible. Durant el desenvolupament van adquirint les capacitats de comprensió, expressió i regulació emocional (Berger & Thompson, 1997; Shaffer, 2002). De totes maneres, és difícil adquirir la capacitat de regular les nostres pròpies emocions. Així, en la primera infància, la regulació prové bàsicament d'una font externa al nen, dels pares, mestres o altres persones que en tinguin cura. Després aquest nen desenvolupa les seves pròpies estratègies o habilitats emocionals amb el recolzament de l'adult i que l'ajudaran a adaptar la pròpia conducta a les demandes del grup (Sastre i Moreno, 2002; Segura i Arcas, 2005). Hi ha estudis que han demostrat que s'han reduït algunes conductes disruptives després d'aplicar programes que tenen com objectius millorar les habilitats socials o millorar i augmentar l'autorregulació (Nelson, 1996).

Els estudis i recerques fetes sobre les conductes disruptives i la seva repercussió a l'aula continuen molt vigents i van apareixent nous estudis per tal de donar una explicació al problema de forma científica i fiable. Així, en un nou intent per a donar una resposta, Muñoz Sánchez, i els seus col·laboradors (2004) han realitzat un estudi on volen analitzar quins components de la competència social es relacionen amb la presència de comportaments disruptius. Aquests autors van emprar una mostra de 348 alumnes d'un centre de secundària i van observar que els nois disruptius obtenen puntuacions més altes en impulsivitat. A més, l'estudi deixa constància que després d'una intervenció on es treballen les competències socials, es produeix una disminució de les conductes disruptives.

En diversos estudis, (citats per Mestre i Berrocal, 2007) tant internacionals com nacionals, han trobat que existeixen relacions entre la IE i les conductes agressives a nivell físic i verbal a les classes i al temps d'esbarjo. També Brackett et al. (2004) va trobar correlacions negatives entre la IE i les conductes problemàtiques com baralles i destrucció de material. Així mateix, Mestre et al. (2004) va comprovar que els nens i

nes amb una menor puntuació en IE eren percebuts com més conflictius pels professors i els companys. També, en la recerca feta per Lacunza (2009) sobre si la presència de habilitats socials podrien disminuir l'aparició de comportaments disruptius en nens de cinc anys, d'una escola d'educació infantil de Tucumán (Argentina), va trobar que els nens que presentaven conductes disruptives mostraven menys habilitats socials. Així mateix, va comprovar que si els nens practicaven comportaments socials afavorien la seva adaptació i l'acceptació per part del seus companys.

En altres investigacions, como la de Salovey et al., (2000) van confirmar que els adolescents emocionalment intel·ligents detecten millor les pressions dels companys i són capaços d'afonar millor les divergències entre les seves pròpies emocions i les pressions del grup a actuar d'una determinada manera. També creuen que els adolescents que tinguin un grau de competència més alt en la comprensió i la capacitat de regular les seves pròpies emocions no necessiten utilitzar altres mitjans externs per solucionar els estats d'ànim negatius com poden ser el tabac, l'alcohol,...

La relació que entre la intel·ligència emocional, l'adaptació escolar i social i el desenvolupament de les competències socioemocionals és evident i ha quedat demostrada segons els diversos estudis presentats. Al mateix temps, és important que el mestre mostri i manifesti unes competències socioemocionals desenvolupades suficientment perquè són uns models pels alumnes que tenen (Mestre i Fernández, 2007).

Estem d'acord amb Segura (2006) quan diu que per poder mantenir unes bones relacions amb les altres persones es necessita reconèixer i controlar les pròpies emocions i els propis sentiments, així com haver adquirit uns valors morals mínims. Així doncs, per relacionar-se amb asertivitat és necessari que l'individu es desenvolupi en tres dimensions: la cognitiva, l'emocional i la moral.

2.3.1 L'autorregulació i l'autocontrol

Dins del grup de competències que s'han enumerat al llarg dels diversos apartats, l'autoregulació és, conjuntment amb l'empatia, el pilar o base per desenvolupar les altres competències o destreses.

Segons Pantoja (1986):

“Estamos convencidos de que el tema de la AUTORREGULACIÓN ... es central en la formación actual del educador..., un hombre se dice educado cuando es capaz de autodirigir su vida respetando los derechos de los demás en una coexistencia activa, democráticamente y pacíficamente con los otros... la educación se convierte en un lugar propicio para la aplicación de las técnicas conductuales bien para ejercer un control exterior bien para enseñar a que sea el propio individuo quien aprenda a dirigir su existencia sirviéndose de dichas técnicas... las técnicas de la autorregulación... cumplen un importante cometido dentro del proceso humano... del educativo del hombre... desde hace mucho tiempo... se ha venido considerando al hombre educado como aquél que es capaz de autogobernarse, autodirigirse, ejercer autodominio sobre si mismo... que no necesita del control exterior para saber estar, que sabe hacia dónde va y sabe dónde quiere dirigirse... (p.19)

L'autorregulació s'utilitza per denominar als mecanismes apresos per l'individu en contacte amb el medi que l'envolta. És un aprenentatge lent i arriba a esdevenir automàtic. Està recolzat per la societat i les seves normes, costums,... També ve reforçat pels premis o càstigs que reben els individus si la seva conducta segueix o no els models de comportament social vigents. Amb altres paraules l'autorregulació es pot considerar com un procés de socialització. L'autocontrol seria un “*caso especial de autorregulación*” (Pantoja, 1986:97).

En l'autocontrol (Redorta, Obiols i Bisquerra, 2006) identifiquem el que sentim i ho expressem de manera adequada a la persona adequada i el moment adequat. S'inicia al llarg del segon any i és necessari que tinguin prèviament iniciat l'autoconsciència i la memòria. En el moment que es comencen a interioritzar, per part del nen, les primeres normes paternes, l'individu ja està iniciant l'aprenentatge de l'autocontrol. I, tot i que

amb el pas del temps, el nen va ampliant el seu cercle social, van mantenint moltes pautes de conductes assimilades mitjançant la influència dels pares. La primera etapa de l'autocontrol es denomina de **conformitat**, i es dona al voltant del 12-18 mesos, (Berk, 2000) on els nens i nenes obeeixen voluntàriament als pares o tutors. *“Los padres están contentos generalmente con la nueva habilidad de los niños de obedecer, ya que indica que están preparados para aprender las reglas de la vida social”* (Berk, 2000:662)

La capacitat de l'autocontrol, ja com a tal, existeix als 3 any. Al llarg de la infantesa i l'adolescència es va desenvolupant i consolidant. El nen va utilitzant noves estratègies per aconseguir ser pacient i esperar un **“retard de la gratificació”** (Berk, 2000). Per exemple: desviar l'atenció vers un altre objecte, transformar l'estímul (requereix un pensament abstracte i hipotètic), etc.

L'autocontrol té unes dimensions emocionals i afectives, a part de les cognitives.

Segons Pantoja (1986), l'ensenyament-aprenentatge ha de tenir objectius cognitius i uns objectius de comportament social. És en aquests darrers on més s'ha de plantejar i parlar de l'autocontrol per les seves dimensions emocionals que

“acercan al hombre al reino animal y por tanto necesitan mas del autodomínio, autogobierno... del hombre sobre sí mismo. Más aún, los comportamientos sociales tienen incidencia muy importante en los procesos cognitivos ya que muchas veces éstos dependen en su buen funcionamiento del equilibrio y armonía de aquéllos. Por tanto, se ve justificado... el autocontrol haya centrado su atención en las conductas sociales, sin descuidar las cognitivas,... (Pantoja, 1986: 986).

També, relacionat amb la dimensió afectiva, els individus que se senten feliços i contents, per qualsevol raó, són capaços de dedicar més temps a una tasca que individus amb sentiments tristos i de desencís (Pantoja, 1986). Això succeeix perquè un afecte positiu actua com a reforç, mentre que si l'afecte és negatiu és com un càstig.

Finalment, s'hauria de dir que l'autoregulació no és reprimir unes emocions, unes sensacions o uns sentiments. Consistiria, segons Bach i Darder (2002):

“ ser capaços d'obrir una pausa necessària ente l'estímul i la resposta conductual. Aquesta pausa permet que aflori la part asintàctica del que estic sentint

al costat de la part més analítica i reflexiva, i fa possible que tingui consciència d'estar experimentant una emoció amb la qual hauré de fer alguna cosa, que ja decidiré en una altra moment. Si no ho fem així, el pensament s'imposarà sobre l'emoció i no es podrà donar mai la integració entre tots dos. Perquè aquesta integració emoció-pensament sigui possible convé que en el moment en què interromp l'emoció disposem d'estratègies de regulació emocional que ens permetin identificar-la, expressar-la i alliberar la tensió que l'emoció ens pot produir, a fi d'adequar-la al màxim el nostre projecte de vida" (p. 100-101)

2.3.2 La impulsivitat

L'altra cara de la moneda de l'autorregulació és la impulsivitat. És un problema en el marc educatiu i, sobre tot, a l'aula-classe i en el moment en que es produeix un procés d'ensenyament-aprenentatge. Quan els nens impulsius intenten resoldre nous problemes o situacions, la seva excessiva rapidesa o poca reflexivitat provoca la producció d'errors.

També la conducta social dels nens impulsius es veu afectada. Solen ser nens que molesten als companys, s'aixequen sovint del seu lloc, no són capaços de seguir una conversa,...

Els nens han d'aprendre a regular les emocions i ser capaços de posar ordre als seus sentiments de manera no impulsiva i comunicar-se adequadament. Els nens i les nenes han de conèixer els seus sentiments i els senyals que envien quan hi ha problemes. Pel que és necessari una ampliació del vocabulari respecte als sentiments. És important que se'n parli.

2.3.3 La voluntat

Tot i que el terme **voluntat** (Foulqué,1973; Rojas, 1999), en els darrers anys ha estat desplaçat i desvalorat, no s'ha d'oblidar. Per treballar l'autorregulació s'han de tenir present tant les noves teories com les tradicionals i buscar l'equilibri just entre elles. Pel desenvolupament de l'autorregulació és essencial desenvolupar la voluntat. Perquè si qualsevol individu, davant una determinada situació pensa que ha d'actuar seguint una determinada conducta, si no disposa de la motivació suficient i interès, és a dir, la voluntat de fer-ho, no ho portarà a terme.

La variable bàsica de la voluntat és la **decisió** (Foulqué, 1973) d'executar una acció i a continuació, l'execució és la següent variable.

El terme voluntat va unit al terme esforç, pel que generalment:

“el esfuerzo aportado es un signo de voluntad: una acción que se desarrolla con comodidad, es sospechosa de no ser voluntaria. Los individuos dotados de poderosa voluntad se revelan por su actitud ante las dificultades, de ahí que no podemos conocer la fuerza de voluntad del que nunca ha superado obstáculos, ya que medimos la fuerza de voluntad por las dificultades que vencemos” (Foulqué, 44, 1973).

Existeixen una agents motivadors (Rojas, 1999) que posen en funcionament la voluntat i aconseguen que l'individu es posi a planificar i realitzar un seguit d'accions per aconseguir allò que s'ha proposat, superant dificultats i frustracions que es pugui trobar en el camí. Segons Rojas (1999):

“ Quizás el problema resida en que muchas metas grandes para el ser humano son excesivamente costosas y con comienzos muy duros. Ahí entra de lleno el tema de los ideales o valores, cuya posesión nos alegra a todos; pero hasta llegar a poseerlos hay que recorrer un camino muy empinado. La paciencia o el autodomínio no se consiguen sólo pensando en ellos, sino después de una batalla dura con uno mismo, a base de pequeños ejercicios repetidos una y otra vez” (p. 13).

La voluntad (Foulqué, 1973) està constituïda per una **força d'impulsió** que condueix a actuar d'una determinada manera i una **força d'inhibició** que es condueix a frenar

l'acció inicialment pensada si es creu que no és l'adequada en aquell moment. Es produeix un autocontrol de la conducta de l'individu.

García-Fernández i Giménez-Mas (2010) consideren, dins del seu model d'intel·ligència emocional, que la voluntat és una de les dimensions internes de la intel·ligència emocional, conjuntament amb la responsabilitat, el sentit comú i la capacitat d'aprendre. Ells consideren que conjuntament amb les dimensions externes (empatia, capacitats per adaptar-se a l'entorn, capacitat per relacionar-se, persuasió, etc) són capacitats i habilitats que l'individu pot aprendre.

2.3.4 La disciplina escolar

El fet que cada vegada més es faci necessari que els alumnes de qualsevol escola hagin d'aprendre, entre d'altres continguts, a autocontrolar-se és perquè mantenir una disciplina a l'aula i un bon clima cada vegada es fa més difícil. Hi ha alumnes no accepten l'autoritat positiva del professor, parlen contínuament i en veu alta, interrompeixen les exposicions tant del mestre com les del companys, s'aixequen sovint del seu lloc, es maltracten verbalment,...

Aquestes conductes disruptives provoquen que el mestre hagi de utilitzar part del seu temps a reconduir-les i això provoca que hi hagin un seguit de repercussions negatives en el procés d'ensenyament-aprenentatge (Rodríguez, 2007).

Algunes de les possibles repercussions són, segons Rodríguez (2007):

“1. Tienen una influencia directa negativa sobre el aprendizaje y el rendimiento escolar de todos los alumnos.

2. Implican una enorme pérdida de tiempo, esfuerzo y recursos.

3. Generan un clima de aula inadecuado para el buen desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje...

5. Fomentan la desmotivación, la pérdida de energía e ilusión tanto para el profesor que tiene que dedicarse a veces en exclusiva al control de este tipo de conductas, como para los alumnos, que ven sus tareas interrumpidas una y

otra vez, y para la institución escolar en su conjunto que tiene que dedicar cada vez más atención a este tema.

6. *Este tipo de problemas son determinantes, en una medida significativa, de la autoestima profesional del docente, condicionando sus decisiones profesionales y aumentando su nivel de estrés hasta llegar en ocasiones a lo que se conoce técnicamente como burnout...*

8. *La persistencia de estos comportamientos en las aulas a menudo impide que el profesorado y la dirección del centro se animen a introducir nuevos modelos de trabajo, sobre todo si éstos suponen que el alumnado trabaje más activamente, de modo más independiente o en grupos cooperativos. La disrupción y la indisciplina suelen aumentar el grado de resistencia del profesorado a emplear enfoques activos de enseñanza aprendizaje” (p. 5).*

Quan es parla de disciplina s'associa a càstig i a activitats negatives vers els nens, però, res més lluny d'això. També, la paraula disciplina té unes connotacions pejoratives. Però el terme disciplina prové de la paraula “discis” que vol dir “ensenyar” i de la paraula “pueripuella” que es refereix als nens. Com es veu, en el seu origen no hi havia cap connotació negativa. Parlar de disciplina escolar vol dir parlar del “conjunto de procedimientos, normas y reglas, mediante los cuales se mantiene el orden en la escuela y cuyo valor es básicamente el de favorecer la consecución de los objetivos propuestos a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno” (Gotzens, 27, 1997). És també el que podríem denominar com a disciplina democràtica (Rodríguez i Luca de Tena, 2006).

La definició donada per Gotzens (1999) pressuposa que la disciplina es caracteritza fonamentalment per ser:

- funcional
- instrumental
- socialitzadora
- interactiva
- positiva
- preventiva

L'existència d'una disciplina escolar garanteix que hi hagi unes normes i pautes que ajuden al bon funcionament a l'aula. L'alumne, al formar part d'un grup, moldeja la seva conducta segons les relacions que s'estableixen entre ell i el grup. També ajuda a l'alumne a triar la conducta més adequada segons la situació, al mateix temps, l'alumne aprèn a controlar la seva conducta, a autodirigir-se, a planificar-se fites i objectius. És a dir, se'l dirigeix cap a l'autodisciplina (Tanner, 1987).

Tanner (1987) descriu tres etapes cronològiques en que es pot dividir l'evolució de la disciplina. Aquestes són:

a.- Etapa I o bàsica.

b.- Etapa II o constructiva.

c.- Etapa III o creativa.

a.- Aquest període, coincideix amb el que Piaget denomina com a realisme moral, on el nen és egocèntric. Segons Tanner en aquesta etapa l'individu ha de ser capaç d'escoltar i seguir les instruccions que li proposa el mestre.

b.- És el període de les operacions concretes de Piaget i adquireix una moral de reciprocitat i col·laboració. En aquesta etapa el nen no es limita només a obeir, sino que ajuda a crear un bon clima, una bona convivència en l'aula. És part activa. Aprèn a treballar en grup.

c.- És el període de les operacions formals i l'autonomia és una de les qualitats morals més característiques.

Segons Tanner (1987), els nens són capaços de controlar la seva conducta de forma responsable. "Son responsables ante la sociedad porque sus actos se basan en la consideración de los valores sociales y en las consecuencias que estos actos producen en ellos y en los otros" (Beltrán, 412, 1987). Segons Bandura (1983), una de les primeres tasques que els nens han d'aprendre és a **discriminar** en quins moments pot manifestar una determinada conducta socialment acceptable, enlloc d'aquella que no ho és.

2.4 Socialització de les competències socioemocionals

Socialitzar-se és aprendre a ser persona i a saber relacionar-se amb els individus que tenim al voltant i, segons Segura (2007), per poder relacionar-nos, necessitem pensar, conèixer i controlar els nostres sentiments i necessitem adquirir una valors morals bàsics. La socialització es construirà treballant a tres nivells: a nivell cognitiu, a nivell emocional i a nivell moral.

Les habilitats socials requereixen del desenvolupament de competències emocionals com l'empatia, l'autorregulació emocional... Per aquest motiu podem dir que si hi ha un major desenvolupament emocional, també hi haurà unes millors habilitats socials. Per això, es pot dir que el desenvolupament emocional està vinculat amb el desenvolupament social. Alguns investigadors prefereixen tractar-los conjuntament utilitzant el terme desenvolupament socioemocional o socioafectiu.

Ara les emocions es veuen tant com a producte de la interacció social com a un procés en la interacció social.

El procés de socialització o de desenvolupament social del nen i la nena és el que afavoreix la seva incorporació al grup social on està. Aquest procés té un seguit de grups d'elements que intervenen i que son interdependents. Tot i que si n'hi ha algun que no hi intervé no es pot dir que el procés acabi sent un fracàs (López, 1985). Hi ha una interrelació dels diferents grups de factors. Aquests factors són:

- Els factors propis del sistema social.
- Les característiques personals del nen o la nena.
- Les necessitats a satisfer per part del nen o la nena.

Aquests elements o factors incideixen en el nen o la nena des del moment en que neixen, però s'ha de dir que uns ho fan amb un major grau que altres.

Al llarg de la socialització es donen uns processos fonamentals, segons López i Sánchez, (1985):

- a. **Procés conductual** on el nen o la nena va adquirint valors, normes, etc, indispensables per aconseguir una bona adaptació a l'entorn. Es produeix un desenvolupament moral amb el que el nen anirà adquirint, a part d'un control extern de la conducta, un control intern. L'individu va construint una conducta prosocial.
- b. **Procés mental.** La socialització amb la corresponent adquisició de coneixements socials està relacionada amb el desenvolupament cognitiu. Aquest li permet entendre les relacions que s'estableixen entre les persones, les normes, els rols socials que juguen els individus, etc.
- c. **Procés afectiu.** Un dels pilars més importants en que es recolza el procés de socialització en la capacitat de establir uns vincles afectius amb les persones de l'entorn.. Aquestes seran les persones a imitar, ja que serviran de model.

2.4.1 La família i el desenvolupament socioemocional

El primer establiment de vincles, les primeres expressions, comprensions, regulacions i relacions afectives s'originen en el context familiar on s'estimularà i regularà el desenvolupament socioemocional (Martínez, 2010). Tal i com diu Urra *“el vínculo emocional que se establezca desde el principio con los padres va a influir decisivamente en el desarrollo moral i afectivo del niño”* (Urra, 2006:61).

Els pares poden influenciar com els nens responen, o afronten, les situacions evocades emocionalment de diferents formes. Parke et al. (1989) diuen que la influència parental pot dividir-se en dos tipus d'influència: directa i indirecta. La socialització directa implica els intents intencionals dels pares per influir o facilitar la conducta emocional del nen; els pares normalment ho fan prenent un rol instructiu o organitzador. Per exemple quan se li explica a un nen que si es burla d'un altre nen és possible que es fereixin els sentiments d'aquest segon nen. En aquestes situacions el pare li diu al nen com s'ha de comportar. Les influències socialitzadores indirectes impliquen que els pares no expliciten o intenten modificar la conducta emocional del nen. És l'exemple que ells donen, la seva expressió emocional, el que influirà en la conducta del nen.

Dues conductes parentals estudiades en aquest sentit han estat l'expressió emocional parental i les reaccions als nens en situacions emocionals. Aquestes dues conductes s'han estudiat en relació a dues variables dels nens: a) les expressions emocionals manifestes del nen i b) les competències socials i emocionals del nen (Eisenberg, Fabes i Losoya, 1997).

L'expressió parental de l'emoció influeix probablement en la competència social i emocional del nen per mitjà de múltiples mecanismes. Influeix en la competència social del nen indirectament a través del seu efecte en la pròpia expressivitat emocional del nen. L'expressivitat parental també pot influir en les habilitats del nen per interpretar i entendre les reaccions emocionals dels altres. Així mateix l'expressió parental de l'emoció (hostilitat, ira contra el nen...) pot influir en la competència socioemocional del nen mitjançant mecanismes tals com modelant els sentiments del nen respecte a un mateix i respecte als altres.

De forma semblant, les pràctiques parentals relacionades amb l'emoció afectarien en l'expressió emocional del nen i la seva habilitat per regular l'emoció i les conductes originades emocionalment de forma apropiada. Els pares poden ensenyar als seus fills com i quan expressar l'emoció, com interpretar les manifestacions emocionals dels altres i les seves conductes i la forma de gestionar la pròpia emoció per tal de poder-se comportar de forma apropiada. Aquestes pràctiques són bidireccionals: la disposició emocional del nen pot influir en les manifestacions emocionals dels pares i els tipus de pràctiques rellevants emocionalment utilitzades per ells (Eisenberg, Fabes i Losoya, 1997). Les pràctiques socialitzadores dels pares responen a les tendències emocionals dels nens. És a dir, els nens amb tendència a experimentar emocions negatives intenses, provoquen en les altres persones respostes negatives amb el que es produeix una disminució de les interaccions i, amb això, hi ha menys oportunitats per aprendre habilitats socials. Eisenberg i Fabes (1994) troben que les mares tendeixen a ser punitives i/o inbicionistes en resposta a les emocions negatives dels nens si veuen els seus fills amb una alta afectivitat negativa i una baixa habilitat per regular la seva atenció. Pel contrari, les mares tendeixen a donar més suport i practiques socialitzadores constructives si veuen els seus fills més capaços de regular la seva atenció. Per tant és important considerar que els nens que són propensos a tenir emocions negatives intenses i que no són capaços de regular-se provoquin respostes negatives tant de companys com de professors, la qual cosa pot disminuir l'atenció de l'altre gent pel nen

i disminuir les oportunitats per aprendre habilitats socials positives (Eisenberg, Fabes i Losoya, 1997).

L'expressivitat emocional familiar té una influència molt important i decisiva en les competències socioemocionals, ja que els nens són exposats a situacions i aconteixements de diferents intensitats emocionals. I degut al modelatge que realitzen els pares, els nens presenten dèficits en els mateixos àmbits o aspectes en que els pares no son prou competents. La recerca retrospectiva amb adolescents de 18 anys mostren que hi ha un lligam entre el seu funcionament emocional i el seu estil de vinculació. Els que havien establert vincles més segurs eren menys hostils, menys ansiosos, més resistents, experimentaven menys pena i els hi agradava més el suport social que els grups que evitaven la vinculació o que estaven massa preocupats. Així sembla que els individus criats en famílies càlides, sensibles i empàtiques contribueixen a desenvolupar al llarg del temps una autoregulació competent. Aquestes mateixes experiències estarien implicades també en l'adquisició de la competència emocional (Saarni, 1997).

Els pares competents estimulen positivament l'eficàcia de la regulació emocional aspecte aquest, clau per el desenvolupament de l'autocontrol. També, quan ajuden als seus fills a socialitzar-se ensenyent, mitjançant l'educació habilitats d'afrontament i de comprensió de les seves emocions. En cap cas, és positiu utilitzar la minimització – evitació de la situació, l'estratègia evitació- càstig i molt menys l'acceptació incondicional de l'expressió afectiva dels fills. Amb aquesta última estratègia no ajuden als nens a desenvolupar les habilitats d'autoregulació emocional. Són impulsius i conflictius en les seves relacions socials i desenvolupen poca motivació vers l'assolimen d'un objectiu plantejat. Per tant, es pot dir que l'autocontrol del nen i les seves actituds positives dependran molt que a casa hi hagi un clima favorable i acollidor que faciliti un modelatge correcte de la conducta. Els pares faciliten una autonomia de les conductes dels seus fills i així, aquests van prenen consciència dels que està bé i del que no és socialment acceptable.

El fet de que l'emocionalitat dels nens i la regulació emocional s'han associat a la qualitat de les relacions pare-fill es reflecteix en les conceptualitzacions actuals de vinculació pares-fills. Específicament, l'estil de vinculació i les relacions reflectirien estratègies per regular les emocions en les relacions interpersonals. Per exemple la

vinculació segura infantil en que els pares responen a les senyals d'aflicció i preocupació del nen implicarien que el nen aprèn que és acceptable manifestar la preocupació i buscar activament ajuda en els altres per a què el confortin quan està estressat. Pel contrari els nens amb pares no responsius aprendrien a inhibir l'expressió emocional així com les estratègies autoregulatòries dirigides als altres.

Però una de les variables que més influència té en el desenvolupament emocional i social són els estils parentals (Nerín, Nieto, i de Dios Pérez, 2014). Actualment, els pares tenen dificultats per a educar. Normalment es treballen moltes hores, falta temps, s'han de superar factors socioeconòmics que condicionen els ingressos familiars o el tamany de la vivenda per exemple. Baumrind (1971) va establir dos grans dimensions en la paternitat: la exigència i la receptivitat. La primera es refereix a l'establiment de normes i demanda del compliment d'aquestes i la segona, a l'acceptació i l'interrelació amb el nen. De la combinació d'aquestes dues dimensions s'estableixen quatre estils parentals: democràtic, autoritari, permissiu i l'inhibit o no implicat:

	+	-
	exigència	exigència
+	DEMOCRÀTIC	PERMISSIU
-	AUTORITARI	INHIBIT

Quadre 9 : Estils parentals segons Baumrind

De fet, aquests estils parentals coincideixen bastant amb els esposats per Javier Urra (2006), però ells els anomena mètodes disciplinaris. Urra (2006) considera que hi ha, també, quatre formes disciplinàries: democràtica, autoritària, permissiva (aquí estaria inclòs l'estil permissiu i l'inhibit de Baumrind) i sobreprotectora. Si es té present el que

han comentat els dos autors, considerem els cinc estils i els podríem descriure, breument, de la següent manera:

- L'estil democràtic (o assertiu): mostra afecte, les demandes estan relacionades amb la maduresa del nen, escolta les opinions i fomenta la presa de decisions del nen. El "locus" de control és intern. El nen es mostra independent en les seves decisions. També, presenta una alta autoestima i una bona adaptació social. Aquests tenen un bon desenvolupament de les habilitats socioemocionals i una major implicació en l'aprenentatge.
- L'estil autoritari (o punitiu): el pare exigeix el compliment de les normes i recorre el càstig i a la força per complir-les si el nen no respon i normalment no escolta raons i no afavoreix les oportunitats perquè aquest sigui independent. Aquests nens es tornen ansiosos introvertits, submisos, poc espontanis, venjatius i poden reaccionar hostilment quan estan enfadats. De totes maneres es desenvolupen bé a l'escola, tot i que abandonen fàcilment les feines que suposen dificultats, perquè tenen una escassa motivació per la feina i els seu "locus" de control és extern, és a dir qualsevol incidència que passi s'explica per raons externes a l'individu. Els nens presenten un desajustament socioemocional i mostren poca competència social.
- L'estil permissiu: es mostren receptius i amorosos, però no imposen cap tipus de normes, esperen que siguin ells mateixos qui prenguin decisions. Com a conseqüència són nens immadurs i presenten dificultats a l'hora de controlar els seus impulsos i tendeixen a desobeir quan les exigències entren en conflicte amb els seus desitjos. Són nens molt egocèntrics.
- L'estil inhibidor: els pares no són receptius a les demandes ni estableixen cap norma. Els nens educats sota aquest estil, i sobre tot en l'edat adolescent, presenten poca tolerància a la frustració, poc control emocional, dificultats en les tasques escolars i més riscos de participar en actes delinqüents. Es pot dir que dins d'aquest estil, la llibertat no té límits, els nens no tenen un model clar per poder imitar i no presenten conductes gaire adaptades socialment.
- L'estil sobreprotector: aquest model no ajuda als nens a ser responsables, ja que són els pares els que organitzen totalment la vida del nen. Per aquest motiu, l'individu no és una persona independent. També, es mostra intolerant, molt egoista i poc adaptat socialment.

“Educar supone dar seguridad y afecto, transmitir valores, mandar i prohibir” (Urta, 2006:130). Els pares han de pensar que els nens necessiten límits clars i fermes per estar més adaptats a l’entorn que els envolta i posseir una major autoestima. Según Manen, 1998:

“ Los niños necesitan tanto la libertad como el orden en sus vidas. Necesitan una libertad controlada tanto como el control que empuja hacia la libertad. Un ambiente de permisividad excesiva y la ausencia casi total de control, irónicamente y en contra de lo que algunos han sugerido, no parece contribuir al desarrollo de la cooperación, de la amabilidad, de un concepto positivo de uno mismo y de la autodisciplina en la gente joven. Y un ambiente excesivamente regulado por medio de severas reglas, obediencia ciega... tiene efectos nefastos en el desarrollo positivo de los jóvenes y niños. Tanto en ambientes de exceso de permisividad como los de regulación excesiva se asocian con comportamientos destructivos, conflictivos y desordenados en los jóvenes” (p. 76)

Tots els pares haurien de tenir clars una sèrie de criteris educatius a aplicar en la seva tasca com a educadors més directes sobre els nens. Alguns d’aquests criteris o pilars en que haurien de fonamentar la seva tasca educativa, segons les directrius que també dona Urta (2006), podrien ser els següents:

- Posar límits. Per evitar desadaptacions socials és important que els nens tinguin clars que és el que poden fer i que no. Si l’individu posseeix uns límits precisos i concrets, tindrà un equilibri personal i emocional que li facilitarà el procés de socialització i no se sentirà desorientat. També, s’ha d’explicar al nen perquè el seu comportament no és l’adequat i dir-li què esperem d’ell. De mica en mica el nen anirà entenent que viure en comunitat vol dir ser conscients d’uns límits i que hi ha d’haver normes que faciliten la convivència.
- Reforços positius. Els pares tendeixen més a renyar i a parlar sobre els comportaments inadequats que reforçar les adequades. S’ha de reforçar la conducta positiva de manera immediata i justa, sense exagerar. S’ha de començar incentivant de forma externa mitjançant recompenses primàries i tangibles, per passar a recompenses socials o més intangibles, com per a exemple un elogi, un mirada d’aprovació,... Posteriorment, el reforç positiu serà la motivació intrínseca, on

l'individu es sentirà satisfet anímicament quan vegi que ha fet el que s'esperava d'ell o ha aconseguit la fita plantejada.

- Saber dir No. Els pares no han de tenir por a dir No als seus fills. El No serveix per a ajudar al nen a acceptar la frustració, a saber que no tot es pot fer ni tenir. Tard o d'hora en algun moment de la vida del nen o de la nena es trobarà amb un No i haurà de ser capaç de conviure amb alguna fracassos. Una baixa frustració provocarà que el nen pateixi emocionalment i que davant de la mínima contradicció pugui reaccionar amb violència i agressivitat.
- L'autocontrol. S'ha d'ensenyar als nens a utilitzar estratègies que els ajudin a controlar-se i no mostrar conductes violentes (verbal o físicament) o d'enuig, que tindrien com a conseqüència dir o fer alguna cosa que una vegada més serè, el nen s'empanadirà.
- Valoració de l'esforç. En l'actualitat, i part de la culpa la té el ritme de vida que els pares porten, la TV, internet, els videojocs,..., busca que tot el que s'obtingui sigui ràpid i fàcil. Quan l'individu es troba davant una tasca que li requereix un cert esforç desisteix. Segons R. Kubey (citada per Urra, 2006) va demostrar, en una investigació, que si els individus veuen la televisió en excés ocasiona una disminució en el funcionament del cervell que en etapes posteriors ocasionen un baix rendiment cognitiu. Per això, els pares han d'ajudar a desenvolupar en els nens l'afany d'aconseguir fites. Han d'esforçar-se i aprendre a resoldre les dificultats. Si els nens fracassen en alguna ocasió, no se ha de criticar, ni ridiculitzar. Els pares han d'ensenyar que el fracàs li serveix per reflexionar i millorar.
- Afavorir la socialització. Els nens i les nenes han de viure un procés de socialització, és a dir, ha de saber conviure amb altres persones. Han de conèixer les normes socials que l'envolten.
- L'autoritat. Els pares han d'exercir la seva autoritat que no s'ha de confondre amb autoritarisme. Els nens no haurien d'estar educats en la permissivitat excessiva, en la manca de normes de convivència, etc. Els nens necessiten que els pares actuïn i que siguin coherents en les seves decisions, que els ajudin quan ho necessitin, que els ensenyin valors, a esforçar-se, que els valorin els progressos, ...
- Transmetre una consciència moral. Entre pares i fills, des del naixement d'aquests darrers, s'estableix un fort vincle emocional que ajudarà als progenitors a transmetre una consciència moral. Els pares educaran als fills en el respecte a tot el

que l'envolta, a interioritzar valors, normes i judicis que l'ajudaran en el seu desenvolupament individual, moral i social.

2.4.2 El paper dels iguals en el desenvolupament emocional

L'autoconsciència és una part essencial en la vida emocional i social dels nens, com ja s'ha repetit en altres apartats. La possibilitat de distingir el jo dels altres promou un desenvolupament d'un gran ventall d'habilitats emocionals i socials, com les emocions autoconscients, l'empatia, la conducta prosocial i la capacitat per solucionar problemes senzills (Berk, 1999).

Les primeres relacions amb els germans actuaran de plataforma de les relacions amb els altres nens i nenes. Malgrat la rivalitat que sovint es produeix entre els germans, aquestes tenen un paper molt positiu. Els germans grans tenen més possibilitats d'influir en els petits, ensenyant-els hi habilitats, sent companys de joc i els petits posen més atenció als grans i els tenen com a models (Shaffer, 2007).

En la mesura que va avançant l'edat dels nens, els seus iguals són més influents que els pares com agents socialitzadors, ja que passen cada cop més temps entre ells. Un establiment de relacions ben ajustades amb els iguals satisfarà una de les necessitats emocionals més importants, la de sentir-se acceptat. L'acceptació dels altres dependrà de si és capaç de guanyar-se pertànyer al grup, en contraposició, dins de la família si són acceptats.

Tres **indicadors de l'ajustament** (Shaffer, 2007). dels nens amb els seus iguals són 1) l'acceptació dels seus companys, 2) el fet de tenir "el millor amic" i 3) el grau en què el "millor amic" té qualitats positives o de donar suport:

1. S'observa una alta estabilitat en el temps de la dimensió d'ajustament amb els iguals. Sobre un 30-50% dels nens que són rebutjats pels companys durant la mitja infantesa tornen a ser rebutjats quan es torna a fer la valoració al cap de 5 anys. Una possible explicació de l'estabilitat del rebuig es troba en que la reputació adquirida d'un nen opera com un biaix en contra d'ell, però encara que el nen sigui emplaçat

en un nou grup amb nens que no el coneixien els nivells de rebuig es mantenen. La identificació per part dels mestres del rebuig sembla no ser molt bona, sols s'observa una moderada correlació amb els sentiments expressats pels companys. Per això s'utilitzen escales sociomètriques per indentificar els nens rebutjats. Sembla ser que els nens ben acceptats presenten característiques prosocials com ser amistosos, cooperatius, disposats a ajudar, a ser amables... mentre que els nens menys acceptats, en general, mostren conductes més agressives, són més molestos o són molt tancats. Si bé s'ha d'anar amb compte amb generalitzar aquestes característiques.

2. Un altre indicador és l'establiment de relacions particulars entre dos nens, caracteritzades per una simpatia mutua. Aquesta dimensió s'ha mostrat independent de l'anterior (l'acceptació dels iguals). La relació d'amistat comporta molts beneficis: la companyia, la lleialtat per poder compartir problemes o secrets, l'intercanvi íntim per parlar dels problemes i preocupacions, l'ajuda per afrontar les inseguretats i per desenvolupar una imatge positiva i competent de si mateix (pels cumpliments o pel consol en els problemes)...
3. Les característiques específiques de l'amistat són uns altres indicadors d'ajustament. Fins a quin punt el millor amic proporciona companyia, guia, suport emocional, comparteix intimitat, si hi ha conflicte i si es resol fàcilment... en definitiva la naturalesa de l'amistat que desenvolupa. Sembla ser que les habilitats per a ser acceptats i per a fer i mantenir els amics són diferents. Rose i Asher (1999) analitzaven si les estratègies escollides pels nens per resoldre una situació de conflicte d'interessos amb l'amic podien predir el nombre i la qualitat de "millors amics". Els nens que proposaven estratègies de compromís tenien més amics, mentre que els que proposaven estratègies agressives, de marxar, o d'acabar amb l'amistat tenien menys amics. De forma similar els nens que tenien més objectius que implicaven venjança tenien menys amics. En el mateix sentit els nens que tenien objectius de relació i proposaven estratègies de compromís tenien menys conflictes amb els seus amics, mentre que els que tenien objectius de venjança i estratègies d'agressió verbal, de persecució dels propis interessos, d'abandonament i de finalització de l'amistat solien tenir més conflictes.

L'acceptació, tenir amics i amistat de qualitat són molt importants pel benestar emocional dels nens, ja que genera una alta autoestima. Si aquests se senten rebutjats pels companys (que sol donar-se quan els adults no estan presents) els hi pot generar uns sentiments de solitud. Els nens que són poc acceptats poden experimentar baixa autoestima, ansietat social, depressió i un malajustament escolar. Sol ser tradicional que la baixa autoestima sigui comú entre els nens que presenten conductes antisocials. Així per Berk (1999):

“ Los niños bien ajustados que se llevan bien con sus iguales interpretan los estímulos sociales con precisión, formulan metas que aumentan las relaciones (como ser útiles a sus compañeros) , y tienen un repertorio de estrategias eficaces que aplican adaptativamente. Por lo contrario, los niños mal ajustados que no son queridos por sus compañeros, porque son muy agresivos o porque son ansiosos e introvertidos, tienen una gran dificultad para solucionar problemas sociales“(p.616).

En l'etapa escolar, quan també es produirà el desenvolupament moral, els nens creen una subcultura pròpia del seu grup i codis que regulen les seves relacions d'ajuda o agressivitat, la resolució de problemes i la negociació,... En aquest context, l'autoconcepte i l'autoestima, l'empatia i les habilitats socials experimenten un fort impuls.

La pertinença es desenvolupa fortament entre els 6 i els 12 anys. L'amistat potenciarà el desenvolupament social i emocional, ja que el nen haurà d'aprendre a equilibrar necessitats a vegades oposades: competitivitat/cooperació, dependència mútua/independència, honestitat/ protecció dels seus interessos.

Al principi la coincidència en els gustos, aficions,... és amb el que es seleccionen els amics. A mesura que va avançant la relació es valoren més semblances en la personalitat. Les relacions d'amistat comporten beneficis com la companyia, la fidelitat per a compartir problemes, secrets,...

Els nens amb un aferrament segur tenen millors competències per la interacció social i per a establir amistats, els que han tingut un aferrament evitatiu, són més propensos a

manifestar major agressivitat vers els seus companys. Els nens amb un vincle d'aferrament ambivalent, són més inhibits i s'automarginen (López, 2001).

Els nens que tenen males experiències amb els iguals són més vulnerables a patir, en el futur, problemes amb la delinqüència,... Tenir un amic íntim pot contrarestar els efectes ansiosos i estressants que els conflictes i problemes suposen, però, molt sovint passa que els companys dels nens agressius són en la majoria dels casos les víctimes.

2.4.3 L'entorn no immediat: TV, ...

Tal i com ens diu López (1985), els mitjans de comunicació, especialment la televisió, ha anat guanyant pes en la vida de les persones. Això fa que aquests mitjans vagin adquirint importància en el desenvolupament social i emocional de nen i de la nena. La influència d'aquests és molt forta perquè els nens, o una gran part d'ells, es passen moltes hores davant la televisió, navegant per internet, etc.; veuen moltes escenes d'actes de violència en pel·lícules, dibuixos animats, etc.; presencien programes on no es fomenta l'esforç ni el treball, on els personatges es perden el respecte i aquestes conductes passen a ser els models a imitar, mentre estan veient la televisió deixen de fer altres activitats on podrien interactuar amb altres nens i/o nenes directament, també deixen de fer activitats comunes als mateixos membres de la família, etc.

Des de fa molt de temps els investigadors estan demostrant que els continguts televisius afavoreixen que els nens imitin i reproduïxun unes determinades conductes. L'exposició a imatges violentes provoca que els nens i les nenes aprenguin a resoldre els seus problemes amb violència i no siguin conscients de les conseqüències que els seus actes tenen.

2.5 El paper de l'escola en el desenvolupament de les competències socioemocionals i la convivència en l'aula.

2.5.1. Tractament de les conductes disruptives al llarg de la història

En aquest apartat no es vol fer un resum de la història de l'educació, ni un llistat de metodologies, ni de pedagogs,... El que es vol aconseguir, és, de forma resumida, donar una visió general de quins mitjans s'han utilitzat, en diverses èpoques, per evitar les conductes distorsionadores a l'aula.

Al llarg de la història de l'educació les tècniques i mètodes aplicats per a la formació moral i l'extinció de conductes disruptives, ha anat variant d'acord amb els valors culturals i socials de cada una de les èpoques. Per poder observar, a grans trets, com s'ha anat solucionant o quins mètodes s'han utilitzat hem dividit la història de l'educació en sis períodes. També s'ha de dir que els 4 primers períodes són bastants concrets i que els dos darrers, agrupen diverses tendències, ja que són èpoques en que l'evolució dels fets són més ràpids. També s'ha de dir que la consideració que s'ha tingut del nen o de la nena en la major part del temps s'ha vist marcada per un cert menyspreu i se'ls ha tractat com individus als que s'ha de castigar. De fet, es troben molts refranys que deixen constància d'aquest fet, com per exemple el que hem extret de Murillo (1996):

- Con el viento se limpia el trigo y los vicios con castigo.
- A la fuerza de capones entran las lecciones.
- Al niño y al mulo en el culo.
- A hijo malo, pan y palo.
- Más vale que llore el hijo que el padre.
- Castiga a tus hijos cuando pequeños que grandes no entra castigo en ellos.
- Sin espuela y freno, ¿Qué caballo es bueno?
- El mucho regalo hace al hijo malo.
- Doma a tu hijo pequeño que grande no tiene remedio.
- El buen hijo no se aflige cuando el padre le corrige.
- Letra con sangre entra.

Aquests grans períodes en que hem dividit la història són:

- a.- L'antiguitat
- b.- El món clàssic
- c.- Edat mitjana
- d.- El renaixement
- e.- Edat moderna
- f.- Època contemporànea

a. L'antiguitat

Aquesta etapa abraça des de l'inici de l'home fins als segles VIII i VII a.C. on s'inicia l'època preclàssica .

L'educació és tan antiga com l'ésser humà i trobem que l'home primitiu ja la practicava de manera espontànea, és el que s'anomena l'educació espontànea, que es caracteritzava per ser domèstica, el seu camp d'acció era la família, global i fixa, i no variava en el transcurs del temps. En aquest món, el sentit de la moralitat és molt baix. L'autoritat és imposada, sense uns fonaments clars o valors en la presa de decisions i, a vegades, és cruel. Això és degut a que la societat té uns costums poc evolucionats. La dona és menyspreada i els nens són tractats sense massa consideració.

Una mica més evoluciona és l'educació a la Xina, on hi ha un abans i un després de Confucio. Abans el deixeble estava sotmès a una gran rutina, on la còpia era la base del seu aprenentatge. Amb Confucio, l'alumne adquireix el rol protagonista de l'educació. Confucio es converteix en el primer humanista d'orient. Però bé, abans d'aquest pedagog, l'alumne no era gaire considerat.

A Egipte, la disciplina era molt severa i a les escoles era permès el càstig corporal. Aquesta severitat la justificaven segons la seva teoria que el mateix procediment que servia per domesticar als animals també servia per obtenir bons resultats en l'educació dels nois i de les noies (Moreno,1980:41).

També, a Pèrsia s'aplicaven i eren permesos els càstigs corporals als joves. Les sancions físiques eren administrades amb total impunitat per part del docents.

En el poble hebreu, la disciplina era severa, inclús, un fill podia ser condemnat a mort si aquest havia faltat al respecte al seu pare. La majoria dels pares seguien els consells que els sus llibres sagrats els donaven per tal que l'acció educativa fós efectiva. Per exemple, alguns dels consells eren:

“ Doblega su cuello en la juventud y tunde sus espaldas mientras es niño, no se te vuelva terco y desobediente...

El que ama a su hijo, le aplicará continuamente el azote” (Moreno,1980:48).

En la societat azteca, els pares eren els que s'ocupaven de l'educació i fins els 8 anys, el recurs utilitzat davant conductes desobedients era l'amonestació. Però, a partir d'aquella edat, els càstigs corporals estaven permesos.

En aquest període, en la gran majoria de les cultures, el nen o la nena no eren excessíivament considerats i els interessos que els infants podien tenir o els seu moment evolutiu no eren gens considerats.

b. El món clàssic

Amb Grècia entrem en el període clàssic i ens trobem en una societat que cada vegada va sent més evolucionada i complexa.

S'ha de diferenciar dues ciutats Esparta i Atenes. Les dues tot i compartir la mateixa base cultural, tenien formes diferents d'entendre l'educació i la manera d'impartir-la. En la primera, tenen establerta com a base una moral d'obediència i de negació de l'individu a favor de la comunitat. La disciplina era dura i sempre els nens estaven sota la vigilància d'una persona més gran. També es fomentava una forta autodisciplina. La pedagogia es caracteritzava per ser repressiva i la tècnica més utilitzada és la foetajada. Esparta era una societat basada en el servei militar i volia que els nens es fessin durs i forts. Els habituaven al dolor físic i a la resistència per mitjà de fortes fuetades i es

donava un premi als que aguantaven més i, moltes vegades, aquests càstigs eren presenciats pels mateixos pares, els quals animaven a que els cops es donessin amb més força (Moreno,1980:61).

Tot i que, també, la disciplina era molt severa i el mestre podia utilitzar els càstigs corporals, el pol oposat és Atenes, on l'educació física i la intel·lectual estaven al mateix nivell i els nens eren millor considerats. Per exemple, els sofistes confiaven en la naturalesa humana. Sòcrates considerava que era molt important despertar el que hi havia dormit en la consciència moral de l'home. Aquest tindrà un bona conducta, sempre i quan, conegui quina és aquesta. Això suposa un gran salt en l'educació. Es comença a ser conscient que per obrar bé s'han de conèixer uns valors que es poden ensenyar i aprendre.

Amb l'educació romana, s'inicia una segona etapa dins del món clàssic. Tot i que l'individu estava destinat a servir a l'Estat, també, aquest tenia present a l'individu i intentava facilitar la solució als seus problemes. De totes maneres, la disciplina era dura a les escoles i estaven acceptats els càstigs corporals. S'utilitzava sovint una regle per picar les mans en les faltes lleus i un bastó o flagell en les faltes greus. Alguns professors van arribar a ser molt famosos per la seva severitat al castigar als seus deixebles. També a vegades els nens que eren considerats insubordinats eren colpejats amb pals o fuets pels seus propis companys (Moreno,1980:104).

Un pedagog d'aquesta època, Marco Fabio Quintiliano, recomenava que no s'utilitzessin càstigs forts durant l'infantesa i que s'apliquessin altres tècniques més adequades a l'edat. També recomenava que el mestre donés moltes normes i així, s'estalviaria càstigs, ja que informava als nens de que era el què s'esperava d'ells. I per ell és bàsic que el mestre estudiï als alumnes i sigui respectuós amb ells. De fet, amb Quintiliano, s'observa una evolució en la concepció del que ha de ser el tracte i la disciplina com a part de la formació del nen i hi ha un sentiment de respecte vers la naturalesa del nen. S'ha de dir que aquest pedagog presenta les seves tesis a finals de l'època clàssica. Podem considerar que les seves idees són molt actuals i aplicables al nostre sistema educatiu.

c. L'edat mitjana

L'educació d'aquest període es basa en la religió i pateix un retrocés en la formació d'una actitud moral i del tracte que rep d'alumne. És un moment de retrocés en tots els nivells de la societat, on es promulgava que el sofriment era garantia d'anar al cel i no haver d'estar en el purgatori.

La disciplina torna a ser molt dura i severa. El mestre no perdonava els errors dels seus alumnes i aplicaven càstigs molt cruels. Era una mesura molt extesa. Tot els càstigs, per forts i humiliants que fossin, estaven aprovats per l'església. Aquesta considerava que la naturalesa de l'home era impura i plena de pecat i els càstigs ajudaven a la salvació de l'ànima, ja que així contribuïen a treure la part diabòlica que portava a dins (Konstantinov,1984:27).

De fet aquesta rígida disciplina servia per a substituir la manca de mitjans en l'ensenyament. Hem de recordar que ens trobem en un moment històric on hi ha abundants i constants guerres i molt i permanent desordre social, pel que l'educació passa a un segon terme, tot i que, s'ha de dir, hi van haver veus que van recomenar altres tècniques per reconduir les conductes distorsionadores d'alguns nens. Un d'ells va ser Beauvais, qui recomanava als mestres que fossin prudents a l'hora d'aplicar castigs corporals als alumnes. També considerava que els mestres havien de reunir unes característiques determinades com ser justos en les decisions que havien de prendre, amables i respectuosos en les seves converses i exemplars en la seva vida. Així mateix havien de conèixer bé el seu ofici. Avui ho podríem entendre com que havien d'estar formats. També recomandava que els mestres utilitzessin amb discreció la disciplina. Havien de ser amables i seriosos alhora. Segons Beauvais era un error utilitzar la violència amb alumnes que no manifestaven conductes problemàtiques, i tot i que havien de ser severos amb els alumnes disruptius, el càstig havia d'anar després de realitzar algunes advertències (Moreno,1980).

d. El renaixement

El renaixement és una manifestació d'una filosofia, d'una manera de viure i de pensar

antagònica a l'etapa anterior. És una revolució que pretén modificar la societat des de la base. Es caracteritza per un retorn a la concepció de l'home com a centre de l'univers.

La idea d'una formació integral dels alumnes, intel·lectual, afectiva, física i moralment, origina que es torni a valorar la naturalesa humana i el seu desenvolupament.

En aquesta època són molts els pedagogs que alcen les seves veus a favor d'un tracte i una disciplina que elimini severitat i violència.

Erasmus de Rotterdam reconeixia que era fàcil, que en un moment donat, el mestre quan estava donant la classe pugués perdre la paciència i desembocar en una certa violència, però aconsellava que s'evités i que en lloc de reprimir un fet poc correcte d'un alumne amb una bufetada s'utilitzessin paraules i consells, ja que el nen aprèn quan se sent a gust i estimat:

“...Del maestro excesivamente duro dice que olvida que se aprende a gusto todo lo que enseñan personas a quienes se ama, y que la vergüenza y la gloria son dos agujones que pueden estimular a los niños... La palmeta que nosotros usemos ha de ser una palabra de orientación o de reproche, tal com a un hombre libre se le puede dirigir; esta nuestra disciplina es de amabilidad y no de venganza...” (Moreno,1980:195).

Michael Eyquem de Montaigne recomanava que s'havia de desenvolupar en el nen el judici i la reflexió i mai s'havia d'utilitzar la violència per orientar o reorientar la conducta dels alumnes. *“...En cuanto la disciplina, condena toda violencia, porque lo que no puede hacerse por la razón y por la prudencia y destreza, no se hace jamás por la fuerza...” (Moreno,1980:198).*

També, s'ha de dir que alguns autors presentaven una certa dualitat. Per exemple Comenius. Ell promovia que era essencial que l'escola estigués ben organitzada i que hi haguessin unes normes clares i precises, sempre, però, envoltat d'amabilitat. Això ho podem observar en un breu resum del seu llibre *Las leyes de una escuela bien organizada:*

“ Los alumnos están obligados a llegar a clase con puntualidad y a ocupar un lugar fijo en el aula. En caso de ausencia del alumno sus padres están obligados a comunicarlo al maestro, como una cuestión de repeto. Los alumnos estan obligados a escuchar atentamente las explicaciones del maestro en clase... Las orientaciones disciplinarias se deben hacer en forma firme y convincente, pero no con burla o con violencia, para que provoquen temor y respeto, y no odio o hilaridad... Por consiguiente, en la dirección de la juventud debe existir permanentemente dulzura sin superficialidad; en las advertencias, amonestación sin sarcasmo; en los castigos, severidad sin crueldad...” (Konstantinov,1984:49).

De totes formes, tot i com es pot observar, que considerava que era un error l'ús dels cops i de la violència en la disciplina medieval, no rebutja els càstigs corporals segons les situacions.

Dins d'aquesta mateixa ideologia, un important representant espanyol és J.L. Vives. Tot i que defensa oberta i fortament el tracte amable, l'afecte, les bones maneres, considera que en moments extrems no es pot descartar del tot l'ús dels càstigs corporals:

*“ ... dos de los impedimentos que en los escolares suelen dificultar el estudio, fatiga i desidia, son remediados,... por descansos periódicos (ejercicios lúdicos, fábulas, acertijos...) y estímulos eficaces para la voluntad, entre los que cree conveniente el uno de **castigos** para que obre el dolor allí donde la razón no alcanza,... ” (Moreno,1980:207).*

e. L'edat moderna

Aquest període s'inicia a finals del segle XVI fins arribar al segon terç del segle XIX. S'inicia la pedagogia de la reforma i de la contrareforma, on, en un principi, s'intenta trencar amb la línia portada durant el renaixement.

Es reforça el protagonisme de l'internat, ja que es vol que hi hagi una separació de l'alumne i el món, ja que aquest representa el “mal”. Hi ha una gran desconfiança en la societat i en la personalitat del nen, pel que s'intenta crear un filtre.

St Josep de Calasanz, fundador de la primera escola popular moderna, creu que els nens havien de ser deslliurats de vicis i inadequades influències. Ell defensava un règim disciplinari que es caracteritzava per tres aspectes (Moreno,1980):

“ 1.) *Prevenir el mal por el espíritu de amor y benignidad, así como por la vigilancia del maestro y la puntualidad...*

2.) *... a la amonestación paternal seguirá la represión y sólo en casos extremos se llegará al castigo corporal;*

3.) *... la corrección será pura, caritativa, justa, conveniente, moderada, apacible, firme i discreta..”* (p. 248).

També, St Joan Bautista de la Salle proposa que l'escola sigui agradable, però que el mestre faci de vigilant constant i així pugui prevenir els problemes. Preferia la disciplina preventiva que la represiva. S'havia de mantenir el silenci a les aules i així s'evitava el desordre en el treball personal dels alumnes. Era tan important el silenci que per explica alguna cosa sobre alguna activitat que s'havia de fer el mestre utilitzava signes o gestos i sobre tot havia de parlar poc. Defensava la tesis que el respecte s'inspirava i no s'imposava (Moreno:1980:251).

En el segle XVII, va aparèixer John Locke, anomenat pare de la Il·lustració. Sorgeix en un moment de transició, tot i que mantenia part dels valors de la pedagogia tradicional, descobreix nous punts de vista.

Segons Locke, el nen era un *tabula rasa* (Konstantinov, 1984:53), pel que es indispensable que el nen estigui sotmés a la voluntat i a la raó dels mestres o dels pares, fins que la seva estigui suficientment formada. Ell creu que els educadors han de tenir un poder absolut sobre els alumnes, els quals manifestaran un esperit dòcil, obedient i respectuós. Locke no estava d'acord amb els càstigs corporals, ja que per ell eren poc eficaços, no duraven en el temps, provocaven en el nen un desinterès per aprendre i una disminució de la curiositat infantil, motor del desig d'obtenir coneixements, però no els rebutjava en el cas que el nen es mostrés molt obstinat i indisciplinat. Ell pensa que quan més jovenets són els nens, més efectiu és el càstig corporal, ja que el seu judici i raonament són més deficients, pel que necessiten més disciplina.

En el segle XVIII, hi ha un canvi en la concepció de la infància. Era el “Segle de les Llums” o de la Il·lustració. Es va descobrir que els nens tenen maneres pròpies d’actuar i en cada edat hi havia unes qualitats característiques (Mialaret:1974):

“Diderot ha sabido evocar mejor que nadie el surgimiento de la infancia: un impulso directo, inmediato, incluso cuando reviste formas un poco abruptas: la franqueza, la libertad, los saltos, los gritos, la impetuosidad, los cabellos revueltos, los vestidos rotos; y describir también al niño como un ser individual que conserva su particularidad y su riqueza personal mejor que los adultos... Salidos diferentes de manos de la naturaleza, han de seguir siendo diferentes... conservar la marca de su originalidad...” (p. 28)

Hi havia nous mètodes i tècniques i sobretot, es van suprimir, teòricament, els càstigs corporals, però en realitat no es van deixar d’aplicar: el mestre no havia d’imposar la seva autoritat per la violència i els càstigs físics, sino amb prudència i energia. Només en casos extrems s’aplicaraven els càstigs corporals i defensaven que millor era utilitzar les recompenses (Moreno,1980:296).

En aquest ambient van aparèixer les teories de Rousseau, molt avançades a la seva època. Ell recomanava que era necessari en l’educació tenir present la naturalesa del nen i les característiques de cada edat i saber diferenciar un comportament propi d’edat i el que seria veritablement una mostra de desobediència.

Rousseau plantejava el mètode de les conseqüències naturals, que no és un altre que deixar que la llibertat del nen vingui limitada només per les coses: *“El niño, al chocar con la naturaleza, comprende, sin duda, que es necesario someterse a sus leyes (rompe una silla, no se le dá otra)”* (Konstantinov:1984:64).

Rousseau, Pestalozzi i Fröebel eren els tres representants d’aquesta nova línia d’actuació i els precursors de l’escola nova, on el joc era una eina essencial en l’educació.

Un altre pedagog d’aquest període va ser Kant. Creia i defensava que mai s’havia de recórrer a sentiments negatius dels nens, sentiments que poguessin motivar una baixa autoestima, ni provocar vergonya, però si que defensava una disciplina forta, per tal de

moldejar als homes perquè esdevinguin individus totalment autònoms (Moreno,1980:321).

Kant deia que quan hi ha una conducta desobedient era perquè l'individu que la manifestava desconeixia quina seria la correcta. A l'escola, els nens s'acostumaven a seguir una norma, una disciplina i amb una planificació de les tasques a fer preestablerta...

Herbart és un altre pedagog important que va separar l'educació moral de la direcció de l'educació moral. Aspecte que li va ocasionar moltes crítiques. En aquesta darrera, Herbart dóna molta importància als càstigs corporals. Ell va elaborar un sistema de direcció dels nens basat en l'ús de la coacció. El seu sistema de direcció dels nens anava cap a la repressió de les iniciatives d'aquests i a la subordinació als adults. Herbart considerava que l'educació passava per tres graus i, alhora, els mètodes disciplinaris a utilitzar estaven relacionats amb aquests graus. En el primer grau, Herbart deia que el nen no observava les coses amb racionalitat sinó que era impetuós i, per tant, se l'havia de corregir. Era una acció extrínseca al nen, això implicava l'ús d'uns procediments de vigilància, d'amenaça, etc. En el segon grau, el nen obeïa i era capaç d'acceptar les normes morals, i finalment, en el tercer grau el nen era capaç de governar-se a si mateix (Moreno,1980:350). S'ha passat d'una disciplina exercida des de fora, externa, a una disciplina interna, és a dir s'ha aconseguit una autodisciplina i també és pot observar un primer intent de descriure l'evolució i desenvolupament moral en el nen, que anys més tard ens explicarà Piaget i Kohlberg.

e. Època contemporànea

En aquesta etapa, que s'inicia, aproximadament, en el darrer terç del segle XIX, conviuran l'escola o educació tradicional amb una forta evolució i avanç pedagògic on els corrents s'aniran alternant, i uns aniran millorant els altres. Ens trobarem amb el moviment pedagògic de l'escola nova. Serà una renovació pedagògica molt important i es convertirà en una gran ruptura amb el que s'ha fet fins ara.

Un dels primers representants d'aquest moviment va ser Leon Tolstoi, qui considera que l'únic criteri de la pedagogia és la llibertat. Confiava plenament en la naturalesa de l'home i creia que només amb unes poques indicacions del mestre, el nen sabia utilitzar adequadament aquesta llibertat: “El maestro es un compañero del alumno y su misión queda reducida a despertar valores latentes en éste. La obra del maestro es más positiva cuanto menos actúa directamente en la formación...” (Moreno, 1980:420).

Aquesta línia educativa va arribar a les seves darreres conseqüències amb Yasnaia Poliana, on la total llibertat del alumnes va acabar amb una manca de disciplina i un quasi inexistent respecte vers l'educador: “ No se imponía nada, ni orden, ni disciplina, ni puntualidad, ni silencio, simplemente se ofrecía instrucción interesante” (Gutiérrez, 1972:361).

Aquest moviment va anar incorporant els avenços que s'anaven produint en altres àrees. La pedagogia de l'escola nova es va anar nodrint de la psicologia, de la biologia i de la sociologia i va anar elaborant un important corpus teòric. Tot això va ajudar a que hi hagués un canvi important, el centre de l'educació va passar a ser el nen, va esdevenir puerocentrista.

L'escola nova té uns principis i per cada un d'ells s'han anat elaborant diverses i variades realitzacions pràctiques, que han tingut diferent durada. Unes han tingut un principi i un final i altres continuen vigents.

Els principis de l'educació en que es basa l'escola nova són:

- INDIVIDUALITZACIÓ (adaptació de l'ensenyament-aprenentatge a les necessitats de cada alumne)
- SOCIALITZACIÓ (convivència i cooperació)
- GLOBALITZACIÓ (centres d'interès)
- ACTIVITAT (pedagogia del treball)
- AUTOEDUCACIÓ (autodirecció i autocontrol)

Quan es presenta una conducta no adequada i que pot distorsionar el treball dels altres, cada un dels diferents mètodes opta per unes determinades tècniques per solucionar la

situació creada. Evidentment, no hi ha càstigs corporals ni violència. Per exemple, en el cas de la pedagoga Montessori, el càstig més sever és aïllar al nen que molesta i no permetre que realitzi cap feina extra, al marge de la pròpia de classe.

2.5.2 La dimensió emocional de l'acte educatiu

Tot procés d'ensenyament-aprenentatge provoca en un individu la manifestació de diferents emocions. Aquestes depenen de la personalitat de cada individu i la seva manera d'afrontar-lo. Segons Salzberger-Wittenberg (1996), un procés d'ensenyament-aprenentatge provoca la manifestació d'un sentiment d'incertesa i de frustració. Sorgeix en l'alumne sentiments de por, de ser considerat inútil per a assolir aquests aprenentatges o de ser considerat estúpid respecte a altres alumnes. És el que Salzberger-Wittenberg (1996) denominen "dolor emocional". És el sentiment d'indefensió davant el que és desconegut. Per aquesta raó, els mestres han d'intentar reconduir i reorientar les estratègies d'aquells nens que presenten problemes a l'hora d'afrontar el no assoliment inicial dels objectius i ajudar-los a superar el sentiment de fracàs i frustració que això els hi genera.

Un nen, en aquesta situació, pot mostrar una conducta agressiva i hostil que si es té present l'origen d'aquesta, en aquest cas, pot ser reduïda i de mica en mica, eliminada del repertori conductual del nen. Si el "dolor", segons Salzberger-Wittenberg (1996), de l'alumne es fa excessiu i difícil de suportar, el mestre, en la majoria de les situacions educatives, es converteix en al diana on l'alumne llançarà els seus dards de malestar. El nen sent por a no saber entendre res del que se li està intentant ensenyar.

Paral·lelament a la realitat emocional del nen, el mestre es pot trobar en un estat d'angúnia, motivat pel desig i la voluntat d'estar a l'alçada del que s'espera d'ell. Això li pot generar sentiments de por i certa desesperació. També si el mestre observa que l'alumne no està bé, no es mostra còmode en la situació d'ensenyament-aprenentatge que està vivint, té por a no ser capaç de controlar la situació i pugui esdevenir un caos.

Segons Salzberger-Wittenberg (1996), l'autèntica situació d'ensenyament-aprenentatge és aquella on es produeix un equilibri entre una situació de desconeixement i el moment en que es disposa de les dades suficients per entendre allò que s'està explicant.

De fet, tal i com Isca (Salzberger-Wittenberg, 1996) recomana:

“ ... és important que no mirem de resoldre la nostra incertesa tractant d'explicar el comportament dels alumnes en termes del seu mal caràcter o del mal ambient. Totes aquestes preconcepcions probablement ens tornaran cecs i sords envers allò que podem descobrir sobre la base de la nostra experiència. Si som receptius i oberts ens trobarem essent el recipient de sentiments força intensos que dipositin dintre nostre (ens projecten). També podem sentir curiositat per la naturalesa dels sentiments que ens desvetllen i per la informació que poden donar-nos sobre què està passant ” (p.81)

Per comprendre que vol dir ser un recipient d'emocions s'ha de fer referència a al *Teoria de la identificació projectiva* de Melanie Klein, (citada per Salzberger-Wittenberg, 1996), on s'explica la capacitat de generar sentiments vers una altra persona que pot tenir un individu i que aquesta convergeix en un “*contenedor temporal*” (Salzberger-Wittenberg, 1996: 82) d'emocions que sorgeixen en una situació determinada. Aquesta teoria ens ajuda a comprendre millor l'emotivitat que hi pot haver en un procés d'ensenyament-aprenentatge. El mestre es converteix en el contenidor d'angoixes i pors dels alumnes en situacions viscudes com estressants. El mestre, doncs, ha de ser el model que els alumnes veuen capaç de reconduir les angoixes i continuar motivant per l'adquisició de nous aprenentatges. Al mateix temps, el coneixement d'aquesta vida mental i emocional dels nens ajudarà al mestre a cercar noves maneres d'estimular l'aprenentatge dels alumnes. Es produeix una “*pedagogía de la solicitud*” (Jordán, 2009:76). El mestre ha de posar en acció aquesta pedagogia on “*la persona del alumno es considerada como en todo su respeto y en toda su totalidad*” (Jordán, 2009:77). Estem parlant del tacte. És “*la expresión d'una solicitud o reflexión que implica el ser completo*” (Manen, 1998:156)

Totes aquestes es poden classificar segons Salzberger-Wittenberg (1996) en interaccions enriquidores i interaccions obstructives. A partir d'aquesta categorització

s'ha elaborat un quadre explicatiu dels diversos elements que consideren que hi intervien:

Interaccions	Elements interventors	Característiques
Enriquidores	Atenció i observació	Totes les manifestacions conductuals ens donen informació de la persona que tenim al davant: l'expressió facial, el posat, la seva vestimenta, etc. S'ha de voler posar atenció per entendre tota o la major part de la informació que se'ns mostra.
	Franquesa i receptivitat	A tothom pot afectar l'estat d'ànim, les paraules o les accions dels altres. Ser conscients que podem ser contenidors emocionals ajuda a ser més receptius i tolerants vers els estats emocionals dels altres.
	Passar un experiència emocional	L'empatia ajudarà a comprendre les ansietats pròpies passades en situacions similars. Però no ens ha de sobrepassar, perquè sinó no ajudarem a l'alumne a l'enfrontament i resolució del " <i>conflicte dolorós</i> " (Salzberger-Wittenberg, 1996: 87)
	Pensar sobre l'experiència	La reflexió que es fa de l'experiència ens ajudarà a comprendre als altres i, també, que puguem portar a terme una autocomprensió. Això "pot facilitar el creixement personal i la capacitat per tolerar el dolor mental dels altres." (Salzberger-Wittenberg, 1996: 87)
	Comunicació o acció verbal/no verbal	Si després de la reflexió, som capaços de comprendre, això ens facilitarà que es pugui ajudar als altres. Si els alumnes observen moltes experiències similars augmentarà la capacitat de control del dolor emocional.
Obstructores	Manca d'atenció	No sempre el mestre pot ser amable i prestar la suficient atenció a un determinat comportament agressiu o disruptiu d'un alumne. Si això passa, aquest anirà augmentant de grau fins aconseguir que se li doni l'atenció que necessita perquè així pugui rebre ajuda per aconseguir controlar els seus impulsos.
	Permissivitat excessiva	Els alumnes necessiten que es fixin unes normes o pautes a seguir. És important per a ells saber on són els límits i evitar un comportament incontrolat.
	Reaccions	A vegades, la reacció del mestre és la mateixa que la de l'alumne. O el contrari, utilitzar paraules complaents, però tot no fa més que demostrar que el comportament no és l'adequat.
	Projecció del dolor sobre la persona dependent	L'utilització, per part del mestre, de l'alumne com a "contenedor de les emocions" pot provocar el mateix sentiment o les mateixes emocions en els alumnes, com poden ser les de gelosia, por,...

Quadre 10: Quadre explicatiu dels diversos elements que intervien interrelacions que s'estableixen entre l'alumne i el mestre

Les emocions i sentiments de por i angoixa que es manifesten són d'origen infantil i estan arrelades en el nostre passat. El que succeeix és que una nova experiència ens fa reviure una altra de passada que se li assembla. Però el mestre, que és una persona adulta i amb una personalitat madura, té recursos per no deixar-se engolir per aquestes emocions i saber reconduir-les sense excessives dificultats. Segons (Salzberger-Wittenberg, 1996):

“a diferència del nadó, l'adult té coneixements i habilitats per contraposar a la seva por de sentir-se indefens, perdut i confós. Quan té por, pot apartar-se del perill, té força física per defensar-se, pot demanar instruccions o a insistir fins a trobar algú que l'ajudi. I, naturalment, la majoria de nosaltres només experimentem coses semblants al pànic de la infantesa en situacions extremes de tensió..., cada nou èxit, cada tasca que hàgim resolt satisfactòriament ens dóna més confiança per enfrontar-nos a una nova situació” (p.19)

Hi ha tres factors (Salzberger-Wittenberg, 1996) que intervenen i ajuden que el grau de tensió que es pot assolir. Aquests són:

- a) L'espai: com més gran sigui l'espai, més desorientat es pot trobar una persona.
- b) El nombre: tal i com passa amb l'espai, si el nombre d'individus és gran, més tensió crea en la persona.
- c) La novetat: més desconcert crearà en l'individu si la nova situació és més diferent que l'anterior.

En l'inici d'un nou curs on un mestre es trobarà amb uns nous alumnes, es creen un seguit d'expectatives per ambdues parts. És un procés bidireccional. L'alumne crea unes expectatives vers el mestre i aquest, vers l'alumne.

Per una part, l'alumne, segons Salzberger-Wittenberg (1996) espera que el mestre sigui:

- ✓ La persona que ho sap tot i que li donarà la solució als seus dubtes. De totes maneres, a poc a poc anirà descobrint les limitacions que el docent té. Això tot i que li pot resultar decepcionant, serà l'empenta que l'ajudarà a sentir curiositat per a cercar per a ell mateix nous coneixements. L'origen de creure i voler tenir

un mestre que té la resposta a tot, s'ha de buscar en els sentiments infantils quan el nen pensa que els pares ho saben tot.

- ✓ La persona que el guiarà i l'ajudarà a tenir més coneixements, a saber més. Segons Slazberger-Wittenberg (1996) “és inherent a la situació d'aprenentatge que ens sentim fins a un cert punt dependents dels nostres mentors. Esperem d'ells que ens augmentin els coneixements i les capacitats; ens encomanem en certa mesura a la seva major experiència i esperem treure'n un profit; esperem també que ens facilitin guiatge i suport...” (Salzberger-Wittenberg:1996:41). El docent ha de procurar que les expectatives i la dependència que l'alumne té respecte a ell, siguin realistes. Això vol dir que l'alumne no hauria de veure al docent com qui li cobreix totes les necessitats i no hauria de dependre només del docent. Hi ha d'haver altres persones que també l'ajudin. De mica en mica, l'alumne haurà d'anar desenvolupant l'habilitat d'aprendre de forma més autònoma.
- ✓ La persona que genera dos sentiments antagònics: admiració i enveja. Són dos sentiments dicotòmics, si no hi ha un equilibri i la balança es tomba cap a l'enveja, l'alumne buscarà les limitacions del mestre i menysprearà la tasca del docent.
- ✓ El jutge. Si el mestre demostra coherència en el que diu i el que fa i les seves decisions i actuacions mostren fermesa i decisió, serà un docent respectat i al que se li acceptarà la crítica que sempre serà constructiva. Aquesta ajudarà a l'alumne a millorar el seu procés d'ensenyament-aprenentatge. Però si el mestre es veu com una persona que l'únic que vol és fer una crítica destructiva el que s'aconsegueix és que l'alumne no l'accepti i es consideri al mestre com un enemic. Això dificultarà el progrés de l'alumne, ja que l'autoestima d'aquest serà molt baixa. Es considera desvalorat i ridiculitzat. A vegades, hi ha alumnes que creen una rivalitat i suposen que el mestre no els valorarà a tots amb el mateix paràmetre, això pot provocar un cert desànim en els nens.
- ✓ La persona que exerceix l'autoritat. No s'ha de confondre actuar amb autoritat o actuar amb autoritarisme. El mestre ha de mostrar respecte vers els alumnes i confiança en les seves capacitats. Els alumnes han d'actuar amb simpatia i fermesa alhora. Tots els nens des de la primera infància van elaborant una imatge interna del món que s'ha anat creant a partir de les diverses interrelacions de les seves experiències viscudes i de com els seus pares els han ajudat a

assimilar-les. A partir d'aquesta visió individual del món, cada nen crea un model de relació personal amb aquest món exterior. Per això, quan el nen arriba a l'escola per primera vegada, ja té un bagatge fet.

Per una altra part, l'alumne també exerceix influència en la part mental i emocional del mestre. Aquest també té una visió interna del món que, igual que el nen, depèn de les seves experiències viscudes en l'infantesa i etapes posteriors. El mestre si és conscient de les seves conviccions, tendències i debilitats, quan visqui una situació difícil i estressant que li pugui generar una actitud infantil de odi o temença sabrà, gràcies també a la seva formació, autoreorientar les seves accions i no deixar-se dur per algun d'aquest sentiments destructius i que li poden condicionar negativament la seva tasca professional.

Tot junt, genera unes actituds i expectatives vers la seva feina que "influiran profundament en: a) la manera de veure la naturalesa del seu paper, b) la manera de percebre, interpretar i respondre al comportament de l'alumne i c) la manera com espera ser considerat. Les seves conviccions estaran basades en la seva pròpia experiència i en allò que n'ha après" (Salzberger-Wittenberg, 1996:57).

2.5.3 El paper de l'escola en el desenvolupament emocional

L'escola té la funció de formar integralment a l'individu, pel que, tal i com fa en altres competències, ha de plantejar-se programes per desenvolupar competències socioemocionals. Tal i com diu Mestre i Fernández (2007), l'aprenentatge seria com una espiral ascendent i vertical. És a dir, s'ha de treballar totes les dimensions de la IE i al mateix temps, per cada grup d'alumnes es pot concretar una programació d'unes habilitats més concretes que dependrà de les demandes del grup. Serà un aprenentatge en espiral i horitzontal. Es pot fer una programació estructurada, però deixant espai per una altra complementària per cobrir les necessitats concretes que un determinat grup d'alumnes pugui presentar.

L'organització *Collaborative to Advance Social and Emotional Learning* (CASEL), on trobem a Daniel Goleman com un dels seus fundadors, consideren que hi ha cinc tipus de competències socials i emocionals que consideren que són essencials i que s'han de contemplar en qualsevol acte educatiu on es vulgui desenvolupar la intel·ligència emocional (CASEL, 2002):

<u>Competències</u>	<u>Subcompetències</u>
1. Autoconeixement.	1.1. Identificació de les pròpies emocions.
	1.2. Reconeixement de les pròpies qualitats.
2. Coneixement social.	2.1. Adopció de diferents perspectives.
	2.2. Valoració de la diversitat.
3. Autogestió.	3.1. Gestió d'emocions.
	3.2. Establir objectius prosocials.
4. Presa de decisions.	4.1. Anàlisi de la situació.
	4.2. Assumir la responsabilitat.
	4.3. Respectar als altres.
	4.4. Resoldre problemes
5. Habilitats de relació.	5.1. Comunicació.
	5.2. Construir relacions.
	5.3. Negociació.
	5.4. Rebutjar realitzar una determinada conducta.

Quadre 11: Competències bàsiques que s'han de contemplar en un acte educatiu.

Amb el treball d'aquestes competències i subcompetències es vol aconseguir formar a nois i noies competents social i emocionalment amb el que es millorarà dels resultats acadèmics, així com a evitar conductes problemàtiques (Mestre i Fernández, 2007).

2.5.4 Programes per desenvolupar les competències emocionals.

La dimensió emocional en el conjunt de les dimensions que intervenen en el desenvolupament de l'individu a nivell global ha anat adquirint més importància a partir dels anys 90 amb les reserques fetes sobre el tema (Gardner, Salovey i Mayer,...) i gràcies a la forta difusió que en va fer Goleman. Tot aquest plantejament de l'educació emocional com a element molt important dins del procés d'ensenyament-aprenentatge, ha afavorit d'aparició de programes per treballar aquest constructe. De totes maneres, s'ha de comentar que abans ja s'havien elaborat programes per treballar l'autoestima, l'autocontrol, les habilitats socials,... que van tornar a ser utilitzades, ja que responien i s'adaptaven molt bé als objeçtius que es podien establir dins de l'educació emocional.

A continuació presentem alguns programes que serviran com exemple dels que abans s'ha comentat:

PROGRAMA INSTRUCCIONAL PER A L'EDUCACIÓ I LIBERACIÓ EMOTIVA (PIELE) (Hernández y García, 1992). S'intenta desenvolupar la dimensió socio-afectiva.		
OBJECTIUS	PROCEDIMENTS	CONTINGUTS
<p>Millorar l'autoconcepte, l'ajust de les reaccions emocionals i promoure la habilitat per tolerar i superar les dificultats.</p> <p>Potenciar l'habilitat per comprendre als altres, fomentar la comunicació i actituds de col·laboració i autonomia en totes les relacions interpersonals.</p>	<p>Algunes de les estratègies utilitzades són: reflexions individuals, discussió, el psicodrama, representació d'històries, ...</p>	<p>Els continguts s'agrupen en quatre blocs: dimensió personal, social, escolar i familiar.</p> <p>S'organitzen en 13 unitats temàtiques, que al mateix temps es subdivideixen en altres subunitats: valorar la vida i ser feliç amb les coses senzilles, conèixer com s'origina la por, aprendre a superar-lo i veure quines són les seves conseqüències, millorar l'autoconcepte, aprendre a tolerar millor la frustració, adquirir un actitud positiva vers l'aprenentatge,...</p>

PROGRAMA D'EDUCACIÓ EMOCIONAL I AFECTIVA (Trianes i Muñoz,1994).

Es treballa la relació entre la competència personal y social i es vol ajudar a que el nen adquireixi estratègies per la resolució de problemes.

OBJECTIUS	PROCEDIMENTS	CONTINGUTS
<p>Millorar l'expressió de les emocions pròpies i la dels altres.</p> <p>Fomentar i ajudar a aconseguir autonomia .</p> <p>Establir i interioritzar normes y conductes socials responsables.</p> <p>Fomentar el treball cooperatiu en les diferents matèries escolars com a estratègia pedagògica.</p>	<p>El programa treballa els processos de presa de perspectiva, de sensibilitat emocional vers les altres persones, ús de diferents fases per comprendre i resoldre els conflictes, l'autoavaluació i l'autoregulació de les conductes.</p>	<p>Fomentar un bon de clima de classe: confiança, recolzament, participació, responsabilitat en les decisions preses.</p> <p>Solucionar problemes.</p> <p>Competències interpersonals.</p>

EDUCACIO EMOCIONAL A PRIMÀRIA (Carpena, 2001).

Es vol treballar la capacitat de prendre consciència de les pròpies actituds i promoure un canvi en aquestes.

OBJECTIUS	PROCEDIMENTS	CONTINGUTS
<p>Aprendre a gestionar les emocions, a relacionar-se amb un mateix i amb els altres.</p> <p>Adquirir habilitats per a una comunicació òptima.</p>	<p>És un model sistèmic amb un enfocament constructivista i humanista</p> <p>Està basat en la comunicació lúdica i creativa</p>	<p>Autoestima.</p> <p>Emocions i sentiments.</p> <p>Empatia.</p> <p>Resolució positiva de conflictes.</p>

PROGRAMA D'ENSENYAMENT D'HABILITATS D'INTERACCIÓ SOCIAL (PEHIS) (Monjas, 2002). Establir relacions satisfactòries amb iguals i l'entorn.

OBJECTIUS	PROCEDIMENTS	CONTINGUTS
<p>Disposar d'un repertori conductual bàsic per a interactuar en el context social quotidià.</p> <p>Iniciar, desenvolupar i mantenir relacions positives que possibiliti als nens tenir amics.</p> <p>Iniciar, mantenir i finalitzar converses.</p> <p>Relacionar-se de manera assertiva, expressar emocions i opinions, i rebre-les dels altres.</p> <p>Solucionar problemes interpersonals de forma constructiva i positiva.</p> <p>Aconseguir una interacció positiva amb els adults del seu entorn més immediat.</p>	<p>Tècniques cognitives-conductuals.</p> <p>Programació escolar habitual.</p> <p>Temporització determinada pel professor.</p>	<p>Habilitats bàsiques d'interacció social: somriure, saludar, presentacions, fer i demanar favors, cortesia i amabilitat.</p> <p>Habilitats per a fer amics: reforçar als altres, afegir-se als jocs dels altres, ajudar, cooperar i compartir.</p> <p>Habilitats conversacionals: iniciar, mantenir i finalitzar conversacions, afegir-se a la conversa dels altres i converses en grups.</p> <p>Habilitats relacionades amb els sentiments, emocions i opinions: autoafirmacions positives, expressió d'emocions i acceptació de les expressions emocionals dels altres, defensar els propis drets i opinions.</p> <p>Habilitats de solució de problemes interpersonals: identificar problemes interpersonals, buscar solucions i anticipar conseqüències, triar una solució i provar-la.</p> <p>Habilitats per a relacionar-se amb els adults: cortesia, reforçar a l'adult, fer peticions i solucionar problemes amb els adults.</p>

PROGRAMA DE COMPETÈNCIES SOCIALS PER NENS I NENES DE 4 a 12 ANYS (Manuel Segura, Margarita Arcas, 2005).

Aquest programa està enfocat en la solució de problemes interpersonals, a través del desenvolupament de les habilitats socials i cognitives en nens, desenvolupament habilitats cognitives i socials i entrenament i aprenentatge en la recerca solucions adequades a problemes interpersonals.

OBJECTIUS	PROCEDIMENTS	CONTINGUTS
<p>Desenvolupar habilitats cognitives i socials per a la resolució de conflictes.</p> <p>Entrenament i aprenentatge recerca solucions adequades a problemes interpersonals.</p> <p>Aprendre a prevenir les possibles situacions de conflicte en què es puguin enfrontar.</p> <p>Promoure la capacitat de posar-se al lloc de l'altre.</p>	<p>Activa i participativa</p> <p>Treball grupal</p> <p>Mediació verbal per facilitar l'aprenentatge, la solució de problemes i previsió de les conseqüències.</p>	<p>Habilitats cognitives</p> <p>Emocions i sentiments</p> <p>Creixement moral</p> <p>Habilitats socials</p>

DISSENY I DESENVOLUPAMENT DE LA
RECERCA

3.DISSENY I DESENVOLUPAMENT DE LA RECERCA.

3.1 Objectius i hipòtesis

L'objectiu d'aquesta investigació, com ja s'ha comentat, és analitzar quina relació hi ha entre les conductes disruptives a l'aula i les competències socioemocionals dels discents. A partir d'aquí, ens formulem unes preguntes que orientin els objectius de la recerca. Analitzarem si la manifestació de conductes disruptives d'alguns discents (conductes d'una determinada tipologia i freqüència) és deguda, entre diverses causes, al desenvolupament o no de les competències emocionals dels alumnes. Evidentment, hi ha més causes que poden influir en l'aparició de les conductes disruptives, però per acotar l'estudi ho hem limitat a aquesta. Com a conseqüència d'aquestes conductes i/o el desenvolupament o no de les competències socioemocionals es pot produir una integració no adequada al grup-classe.

Així doncs, les preguntes que ens plantejem i els objectius que es desprenen d'elles seran els següents:

	<u>PREGUNTA</u>	<u>OBJECTIUS</u>
1	<ul style="list-style-type: none">• Quines són les conductes disruptives més freqüents?	<ul style="list-style-type: none">• Saber quines són les conductes disruptives més freqüents.
2	<ul style="list-style-type: none">• Els nens que presenten conductes disruptives tenen menys competències socioemocionals?	<ul style="list-style-type: none">• Analitzar i comparar les competències socioemocionals dels nens que produeixen més conductes disruptives dels que no en produeixen
3	<ul style="list-style-type: none">• Les conductes disruptives i les competències socioemocionals que manifesten els nen i les nenes condiciona la seva integració al grup?	<ul style="list-style-type: none">• Analitzar la relació que existeix entre la integració al grup-classe i les competències socioemocionals i les conductes disruptives.

La hipòtesis principal que presentem és que si les habilitats socials i les competències socioemocionals dels nens i nenes ajuden a prevenir conflictes (Fernández, 2001) i les conductes disruptives, nosaltres pensem que:

- *Els nens que presenten més conductes disruptives presentaran un dèficit en les competències socioemocionals.*

A, continuació, ens plantejem una segona hipòtesis en la que pensem que els nens i nenes que no manifesten conductes disruptives i tenen un bon desenvolupament de les competències socioemocionals s'integren millor en el seu grup d'iguals, pel que nosaltres creiem que:

- *Les conductes disruptives i la manca de competències socioemocionals dels nens i de les nenes condicionaran negativament la seva integració en el grup-classe.*

3.2. Metodologia

Per poder donar resposta a les preguntes plantejades, es van realitzar dos estudis de metodologia quantitativa amb dissenys descriptius i correlacionals que posteriorment es descriuran quan s'expliquin cadascun dels estudis.

3.2.1. Mostra

En la població de l'estudi s'inclouen a nens i nenes que van des d'edats compreses entre els sis i els dotze anys (són alumnes que realitzen estudis que van des de primer a sisè de primària).

El mostreig és de mostreig accidental o casual (Latorre, Rincón i Arnal, 1994, 2003) on els subjectes seleccionats corresponien a centres escolars de primària no excessivament allunyats entre ells i el centre de treball de l'investigador. També, tot i que no hi hagut una selecció aleatòria, si que s'ha buscat que les característiques dels subjectes coincidissin amb la població de l'estudi.

Per realitzar el mostreig hem seguit el cicle proposat per Fox (Latorre, 2003) que es divideix en cinc etapes:

1. Es defineix quin és l'univers que ens interessa per tal de realitzar la investigació
2. Es determina quina es la població on es realitzarà l'estudi.
3. Es selecciona un mostra invitada al que se li demana si vol participar en la recerca.
4. De tota la mostra convidada, sorgeix la mostra que accepta participar
5. Finalment, tenim la mostra d'on s'extrauran les dades necessàries per realitzar l'estudi.

En aquest treball de recerca s'ha utilitzat dues mostres: una primera que correspon a l'estudi 1r (amb alumnes i mestres), i pel 2n estudi una segona mostra amb la que es va realitzar una prova sociomètrica (només amb alumnes).

Per l'estudi 1 s'ha disposat d'una mostra que consta de 1422 alumnes i de 69 mestres d'un total d'11 escoles. D'aquestes, 9 (88,4%) eren centres públics i 2 (11,6%), privats - concertats (un religiós i l'altre laic). Aquests centres estan ubicats a diverses poblacions de la comarca del Vallès Occidental, concretament a les següents poblacions: Castellar del Vallès, Sabadell, Polinyà, Sentmenat i Sant Llorenç Savall.

En un primer moment, es va demanar la col·laboració de 18 centres educatius (16 eren escoles públiques i 2 privades concertades i d'aquestes dues, una era religiosa). Primer es va intentar concertar una entrevista amb algun membre de l'equip directiu de les escoles escollides per tal de poder explicar en què consistiria la investigació que es volia portar a terme. De tots els centres amb que es va contactar, 11 van accedir a mantenir una petita entrevista inicial i finalment, tots van accedir a participar en l'estudi. S'ha de comentar que quan un centre havia decidit participar, no suposava, obligatòriament, que tots els mestres i tots els grups d'alumnes col·laboressin en la recerca. Sempre es va deixar clar que la participació era voluntària, pel que hi podien participar els mestres que volguessin.

Els nens, en el moment de la realització dels tests, estaven realitzant estudis que van des de 1er a 6è de primària. Els mestres van ser majoritàriament tutors, tot i que també van haver especialistes que hi van col·laborar. Del total dels mestres, 58 eren tutors i 11, especialistes (4 mestres eren d'anglès, 3 d'educació física, 2 d'educació especial, 1 de música i 1 de llengua catalana).

La segona mostra correspon a un grup de 147 alumnes d'una de les escoles de les 11 que han participat en l'estudi general. És una escola pública. S'ha administrat un test sociomètric, per tal de conèixer com influeixen la manifestació de les conductes disruptives i la inclusió o no al grup d'iguals. Van ser un total de 6 grups d'alumnes: 2 grups de quart de primària, 2 de cinquè i 2 de sisè. La mostra també va ser seleccionada per la facilitat en l'accés a ella per part de l'investigador.

La mostra, que com ja hem dit, està composta per 1421 individus dels quals 734 (51,7%) són nens i 670 (47,1%) són nenes. Hi ha 17 individus que no van anotar el seu sexe, pel que el total definitiu de la mostra és de 1404 (98,8%).

Els nens i les nenes estan distribuïts, segons les edats, de la següent manera: La població (figura 1) més nombrosa es troba en el grup d'individus que tenen 10 anys on hi ha 330 (23,2%) persones, seguida del grup que tenen 9 anys, amb 316 (22,2%), a continuació tenim els grups de nens de 8 i 11 anys, amb uns 281(19,8%) i 282(19,8%) individus, respectivament.

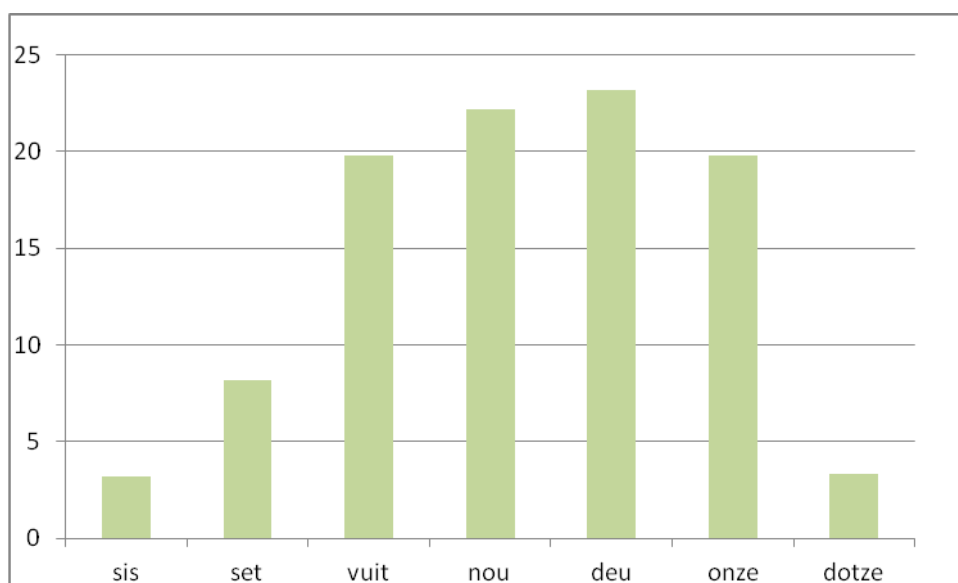


Figura 1: Percentatges dels alumnes segons les edats.

Si observem la figura 2 on la mostra està distribuïda per cursos, veiem que el grup més nombrós és el de quart amb 354 (24,9%) nens, que coincideix amb els nens que tenen 9 i 10 anys. De totes maneres podem pensar que pot haver-hi algun error ja que si volguéssim comparar grups d'edats i cursos no acaben de coincidir. Això es degut que un nen, per exemple, pot tenir nou anys pot estar a tercer o a quart perquè els cursos escolars no coincideixen amb el anys naturals.

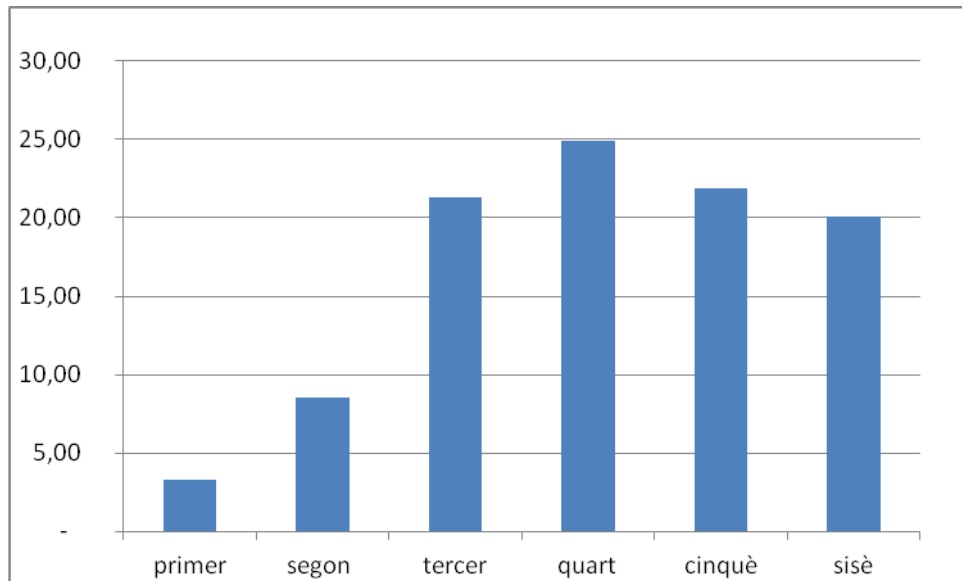


Figura 2: Percentatges dels alumnes segons el curs on estan ubicats

La mostra dels docents està formada per 69 individus, dels quals 14 (20,7%) són homes i 55 (79,7%) dones.

Aquests mestres estan repartits entre les 11 (fig. 3) escoles que formen part de l'estudi. Exerceixen la seva tasca d'educadors en els diversos nivells de primària i estan distribuïts de la següent manera: 5 (7,2%) mestres a primer, 5 (7,2%) a segon, 13 (18,8%) a tercer, 15 (21,7%) a quart, 20 (29%) a cinquè i 11 (15,9%) a sisè.

Aquí també observem, com ja hem vist en la mostra de les nens i nenes que el grup més nombrós d'individus és el que correspon als mestres que estan a quart de primària.

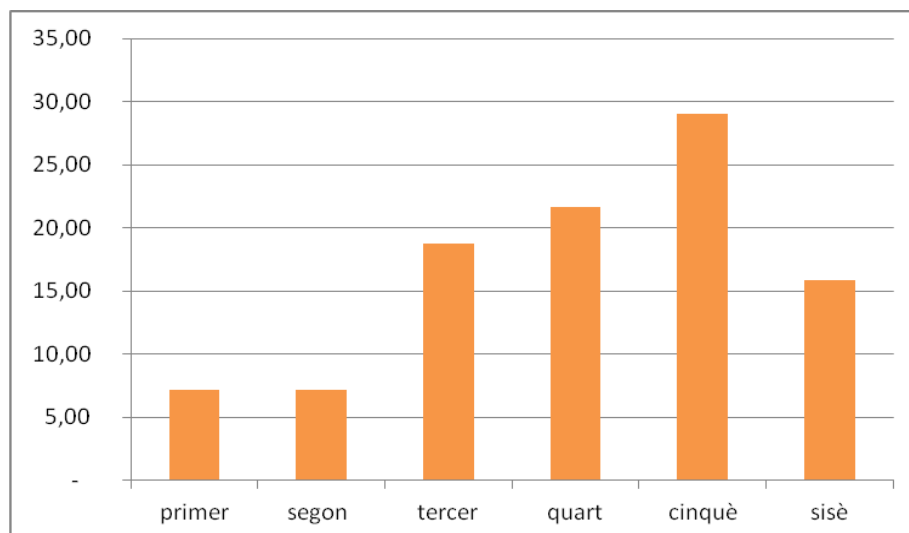


Figura 3: Percentatges dels docents segons el curs on imparteixen classe.

Els mestres es troben en general bastant equitativament distribuïts. Despunten dues escoles on la participació va ser molt superior a la resta (fig.4). L'escola S.E. amb 14 (20,3%) mestres és el grup més nombrós, seguit per l'escola C.S. amb 12 (17,4%) docents.

El percentatge de mestres distribuït per escoles queda de la següent manera:

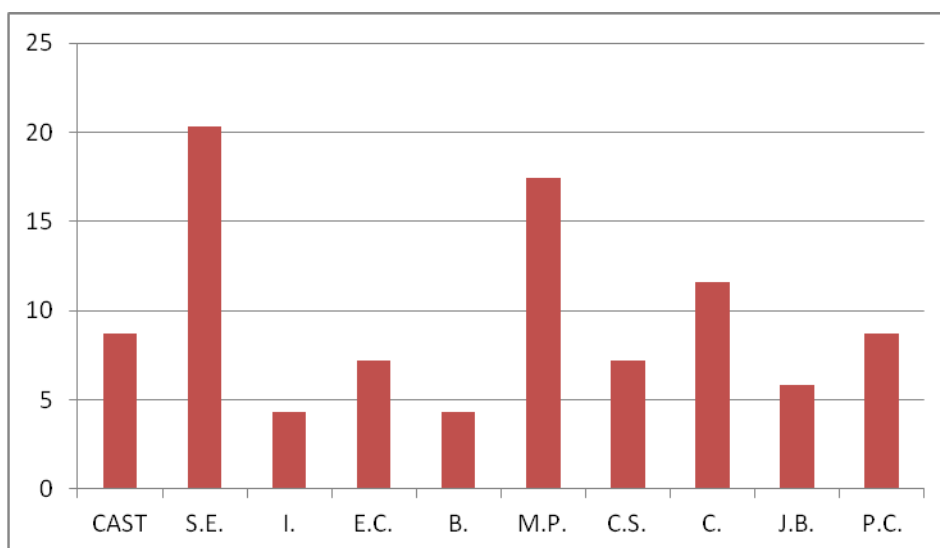


Figura 4: Percentatges de mestres per escoles.

L'edat dels docents participants es troba situada entre els 25 del mestres més jove fins el que en té 56. El promig es troba en els 42 anys.

3.2.2. Instruments

En aquest estudi es posa en relació les conductes disruptives que poden manifestar uns/unes nens/nenes, les seves competències emocionals i el grau d'integració de cada alumne en el seu grup-classe. Per això, a l'hora de realitzar la recerca s'han fet dos tipus de passos: buscar instruments ja creats i validats i crear els que es necessitin, si aquests no es troben ja elaborats. Un cop es disposa d'ells, s'han aplicat per tal d'obtenir la informació necessària.

És van passar:

- **Test d'EQI de Reuven Bar-On dels nens**

Reuven Bar-On (1997) defineix la intel·ligència emocional com un ventall de capacitats, competències i habilitats no cognitives que influeixen en la pròpia habilitat per a afrontar amb èxit les demandes ambientals i les pressions. Bar-On va començar a treballar amb la intel·ligència emocional creant un instrument per a avaluar la competència emocional i social en els anys 80, que va ser publicat com un instrument per a mesurar la competència emocional i social basat en l'autoinforme.

Bar-On (1997) considera, com ja hem dit anteriorment i que ara volem recuperar, que la intel·ligència emocional té cinc tipus de components: components intrapersonals, interpersonals, d'adaptabilitat, generals de l'estat afectiu i de gestió de l'estrès.

- Dintre dels **components intrapersonals** inclou diferents habilitats com són consciència de les pròpies emocions, assertivitat, consideració cap a un mateix, autoactualització i independència. La consciència de les pròpies emocions fa referència a l'habilitat per a reconèixer els propis sentiments, diferenciar-los i identificar els elements que han causat aquestes emocions. L'assertivitat és l'habilitat per a expressar sentiments, creences i pensaments, i defensar els propis drets de forma no destructiva. La consideració cap a un mateix és l'habilitat per a respectar i acceptar-se a un mateix acceptant els aspectes positius i

negatius. Aquest component s'associa al sentiment de seguretat i confiança, a l'autoconcepte i l'autoestima i al sentit d'identitat. L'autoactualització és l'habilitat per a percebre el potencial de les pròpies capacitats. La independència és l'habilitat per a autodirigir i autocontrolar els propis pensaments i accions i per a no tenir dependències emocionals.

- Dintre dels **components interpersonals** inclou l'empatia, la responsabilitat social i les relacions interpersonals. L'empatia és l'habilitat per a ser conscient, entendre i apreciar els sentiments dels altres. La responsabilitat social es refereix a la capacitat per a mostrar-se cooperatiu, acceptar als altres i desenvolupar el seu rol social. Les relacions interpersonals es refereixen a l'habilitat per a establir i mantenir de forma mútuament satisfactòria relacions caracteritzades per la intimitat i per donar i rebre afecte.
- Dintre dels **components d'adaptabilitat** s'inclou la solució de problemes, l'avaluació de la realitat i la flexibilitat. La solució de problemes es refereix a l'habilitat per a identificar i definir els problemes, així com per a generar solucions potencialment efectives. L'avaluació de la realitat és l'anàlisi de la correspondència entre el que s'experimenta i les evidències objectives que justifiquen o suporten els sentiments, percepcions i pensaments. La flexibilitat és l'habilitat per a ajustar les pròpies emocions, pensaments i conductes a situacions i condicions canviant.
- En els **components generals de l'estat afectiu** inclou la felicitat i l'optimisme. La felicitat és la capacitat per a sentir-se satisfet amb la pròpia vida. L'optimisme, per la seva banda, és l'habilitat per a buscar i trobar el costat positiu de la vida i per a mantenir una actitud positiva fins i tot en les condicions adverses.
- Entre els **components de la gestió de l'estrès** inclou la tolerància a l'estrès i el control dels impulsos. La tolerància a l'estrès es refereix a la capacitat per a suportar situacions adverses i estressants sense enfonsar-se o sentir-se desbordat. El control d'impulsos és l'habilitat per a resistir o alentir els impulsos o la temptació a actuar i es relaciona amb el control de l'agressivitat i l'hostilitat.

Després d'avaluar el model amb l'anàlisi factorial, Bar-On va modificar el test deixant-lo en 10 subescales que mesuraven la intel·ligència emocional (consideració amb un mateix, consciència de les pròpies emocions, assertivitat, empatia, relacions interpersonals, tolerància a l'estrès, control d'impulsos, avaluació de la realitat, flexibilitat i solució de problemes) i les 5 restants van quedar com escales que facilitaven la interpretació de les primeres.

Posteriorment es va crear el Test d'EQI de Reuven Bar-On dels nens (la versió curta té 30 ítems, emprada en els primers cursos, de 1r a 4t, i la versió llarga en té 60, pels alumnes de 5è i 6è) és una versió del test per adults que va dissenyar el mateix autor. El test dona un quocient general d'Intel·ligència Emocional i 5 escales:

En la versió curta no es mesura els components generals de l'estat afectiu. Així mateix en el test hi ha una escala d'impressió positiva que intenta valorar el biaix produït per la desitjabilitat social. L'explotació estadística es va basar en el test curt i les seves correspondències amb el test llarg. En cada un dels components es valoren uns determinats aspectes. Aquests al seu torn es concreten amb un nombre definit d'ítems que figuren en el test:

- En els **components intrapersonals** es valora la capacitat per conèixer els propis sentiments i ser capaços de comunicar-los als altres.
- En els **components interpersonals** es valora les habilitats implicades en les relacions que s'estableixen amb els altres. Es consideren: l'empatia, (la capacitat d'entendre les emocions i sentiments dels altres) i la prosocialitat, (desig d'ajudar els altres i intentar no perjudicar en cap aspecte).
- En els **components de la gestió de l'estrès**, on es valora les capacitats d'afrontar les situacions estressants, i en concret, es valoren: l'autoregulació emocional (habilitat per reorientar emocions com disgustos o ansietats) i l'autocontrol (capacitat de controlar els impulsos de actuar sota els efectes d'emocions com són la ràbia o la incapacitat d'esperar el torn).

- En els **components de l'adaptabilitat** es valora la capacitat d'adaptar-se a situacions i entorns canviants. Els aspectes que s'analitzen són: la resolució de problemes (capacitat de generar diverses respostes a un problema i el desig d'aconseguir el millor per a un mateix i tenir la intenció d'enfrontar-se als problemes en lloc d'evitar-los) i la flexibilitat (manifestació de la capacitat d'entendre situacions noves o complexes).
- A la **impressió positiva** s'estableix una escala on es reflecteix la tendència a parlar bé d'un mateix.

Donat que no tenim una estandardització en la població catalana les dades s'han tractat com a puntuacions t (mitjana 100 i SD 15) obtingudes usant la mitjana i SD de la mostra.

- Qüestionari dels mestres sobre les conductes disruptives (hi ha 8 conductes a observar)

Vam elaborar un qüestionari per tal que els mestres identifiquessin els nens i les nenes que presentaven conductes disruptives. En aquest estudi hem considerat com a conducta disruptiva aquella que trencava el ritme normal de classe. El qüestionari presenta un seguit de conductes que no s'han triat a l'atzar sinó que s'han extret de diversos estudis publicats on es fa referència a conductes problemàtiques o disruptives (aquesta qüestió ja està explicada en el marc teòric).

Les conductes són:

1. Desobeeix al mestre i no accepta les seves indicacions.
2. Sovint es mou del lloc sense permís,
3. Parla amb veu alta quan no és el moment,
4. Freqüentment interrompeix la classe,
5. Té dificultats per a respectar el torn de paraula
6. Agressions verbals,
7. Agressions físiques,
8. Fa malbé objectes

9. Altres conductes disruptives (aquesta és una opció que està oberta a les aportacions dels mestres)

Els mestres només havien d'annotar en una graella quins nens o nenes presentaven alguna d'aquestes conductes. Per a mantenir l'anonimat dels nens i les nenes, s'annotava el número de llista que li corresponia a cada alumne/a. Les valoracions les feia tant el mestre tutor com d'altres mestres (especialistes) pel que es va fer un promig de les valoracions en cada nen.

- **Test sociomètric**

S'ha utilitzat un test sociomètric (Almar, 1994) per mesurar les relacions que s'estableixen entre els alumnes d'un grup-classe i el grau d'integració de cada alumne en el seu grup. En aquest test es realitzen quatre preguntes a cada nen o nena: "Si haguessis de formar un grup de treball,

1. A quins companys/companyes triaries?
2. Quins companys/companyes voldries que no hi fossin?
3. Quins companys/companyes penses que voldrien estar en el mateix grup que tu?
4. Quins companys/companyes penses que no voldrien estar en el mateix grup que tu?

En cada una de les preguntes realitzades a l'alumne pot triar un màxim de 10 companys de la seva classe.

El test utilitzat permet obtenir varis índexs:

- **Eleccions emeses (E)**: nombre de companys que cada alumne ha triat.
- **Eleccions rebudes @**: nombre de companys que han triat a aquest alumne,
- **Eleccions recíproques (E*)**: nombre d'eleccions en les que l'individu A tria a l'individu B i, alhora, B tria a A.
- **Eleccions suposades (ES)**: nombre de companys que un alumne pensa que l'han triat.
- **Eleccions encertades (EA)**: nombre d'encerts respecte a les eleccions que l'alumne havia suposat que rebria.

- **Rebutjos emesos (RE):** nombre de companys del grup-classe que cada alumne ha rebutjat.
- **Rebutjos rebuts (RR):** nombre de companys que ha rebutjat un alumne.
- **Rebutjos recíprocs (R*):** nombre de rebutjos en les que l'individu A tria a 'individu B i, alhora, B tria a A.
- **Rebutjos suposats (RS):** nombre de companys que un alumne creu que l'han rebutjat.
- **Rebutjos encertats (RA):** nombre d'encerts respecte als rebutjos que l'alumne havia suposats que rebria.
- **Índex de popularitat (IP):** percentatge d'eleccions que un alumne ha rebut de la resta del grup.
- **Índex d'antipatia (IA):** percentatge de rebutjos que un alumne ha rebut de la resta del grup.
- **Índex de reciprocitat positiva (IR+):** percentatge d'eleccions recíproques sobre les emeses.
- **Índex de reciprocitat negativa (IR-):** percentatge de rebutjos recíprocs sobre els emesos.
- **Índex d'autovaloració (IAv):** percentatge d'eleccions suposades sobre les rebudes. Si el seu valor és inferior a 100 l'alumne s'infravalora, i si aquest valor és superior a 100, l'alumne es sobrevalora.
- **Índex de socioempatia (IS):** percentatge d'eleccions encertades sobre les suposades. El valor ens dóna a conèixer el nivell de percepció de la posició de cada membre dins del grup. A mesura que el valor s'acosta a 100, més real té el nen la seva percepció dins del grup.
- **Índex d'expansivitat positiva (IE+):** percentatge d'eleccions que un nen emet a la resta del grup sobre el total d'individu menys un. Ens dóna a conèixer la seva obertura al grup. el valor està comprès entre el 0 i el 100. Quan major és l'índex, major és l'obertura al grup.
- **Índex d'expansivitat negativa (IE-):** percentatge de rebutjos que un alumne ha emès a la resta del grup, sobre el total de membres del grup menys a un. Ens dóna a conèixer el seu rebuig o tancament al grup. El seu valor està comprès entre 0 i 100. Quan major és l'índex, major és el rebuig a la resta del grup

El quadre que a continuació presentem ens servirà per tenir una visió més global de la metodologia emprada, dels instruments utilitzats i del tipus d'anàlisi que s'ha realitzat: Les dades van ser analitzades mitjançant el paquet d'anàlisi estadística SPSS per a PC. Es van realitzar anàlisis estadístiques descriptives, correlacionals i comperació de mitjanes. Bar-On EQI: YV va ser normat en una mostra gran (9172). La fiabilitat interval (mesurat amb un alfa de Cronbach)per EQI és 0,8-0,84 (Bar-On i Parker, 2000, 42e43) Alfa anota el de Cronbach de les escales fluctuen 0,65-0,81.

	<u>PREGUNTA</u>	<u>OBJECTIUS</u>	<u>INSTRUMENT</u>	<u>METODOLOGIA</u>	<u>MOSTRA</u>	<u>ANÀLISI</u>
Estudi 1	<p>Quines són les conductes disruptives més freqüents?</p> <p>Els nens que presenten conductes disruptives tenen menys competències socioemocionals?</p>	<p>Conèixer quines són les conductes disruptives més freqüents.</p> <p>Analitzar i comparar les competències socioemocionals dels nens que produeixen més conductes disruptives dels que no en produeixen</p>	<p>Qüestionari als mestres.</p> <p>Test d'EQI curt (dels nens) i qüestionari dels mestres.</p>	<p>Anàlisi descriptiu.</p> <p>Anàlisi <i>ex post facto</i> (Comparar els resultats del tests i l'informació donada pels mestres)</p>	<p>Alumnes de primària: des de 1r a 6è (n= 1420). Escoles públiques del Vallès occidental.</p>	<p>Quantitatiu.</p>
Estudi 2	<p>Les conductes disruptives i les competències socioemocionals que manifesten els nen i les nenes condiciona la seva integració al grup?</p>	<p>Analitzar la relació que existeix entre la integració al grup-classe i les competències socioemocionals i les conductes disruptives.</p>	<p>Test d'EQI curt (dels nens), qüestionari dels mestres i sociograma</p>	<p>Anàlisi correlacional</p>	<p>Alumnes de 4t, 5è i 6è (n=147)Escoles públiques del Vallès Occidental.</p>	<p>Quantitatiu i qualitatiu</p>

Quadre 13: Quadre resum explicatiu sobre la metodologia emprada, els instruments utilitzats i del tipus d'anàlisi que s'ha realitzat en l'estudi

Cada un dels estudis realitzats vol confirmar una hipòtesis. A continuació presentem una quadre on es pot veure quina hipòtesis li correspon a cada estudi:

Estudi	Hipòtesis
Estudi 1	<ul style="list-style-type: none">• Els nens que presenten més conductes disruptives presentaran un dèficit en les competències socioemocionals.
Estudi 2	<ul style="list-style-type: none">• Les conductes disruptives i les competències socioemocionals dels nens i de les nenes condicionaran la seva integració en el grup-classe.

ESTUDIS

4. ESTUDIS

4.1 Estudi 1: Les conductes disruptives dels nens i de les nenes en l'educació primària i la intel·ligència emocional.

4.1.1 Introducció

Quan es plantegen els problemes conductuals a l'aula freqüentment es fa referència a l'Educació Secundària Obligatoria, sense considerar que les conductes disruptives ja s'observen en l'educació primària i en l'educació infantil. Probablement les conductes disruptives que es manifesten en secundària tenen el seu origen en un insuficient desenvolupament de les competències socioemocionals en l'etapa prèvia.

L'estudi de les conductes disruptives no és nou, però sí que reincident. Els professionals de l'educació sempre han estat preocupats per totes aquelles conductes problemàtiques que dificulten la bona convivència a l'aula i impedeixen que les activitats d'ensenyament-aprenentatge es puguin realitzar satisfactòriament. El present estudi persegueix analitzar la relació entre les competències socioemocionals i la manifestació de conductes disruptives en l'etapa de l'educació primària. Per a això en l'estudi es planteja d'una banda, conèixer les conductes disruptives més freqüents; i per una altra, comparar les competències socioemocionals dels nens que manifesten més conductes disruptives amb les dels nens que no les manifesten.

Les conductes disruptives són aquelles conductes que provoquen un trencament en la dinàmica de treball que es vol establir a la classe i provoquen que la convivència a l'aula quedi deteriorada. En algunes ocasions, són manifestacions d'algun trastorn psicològic com el dèficit d'atenció o algun trastorn de conducta, però en la majoria dels casos no estan vinculades a cap tipus greu de trastorn psicològic (Antrop et al., 2002; DuPaul y Holf, 1998).

Quan es parla de conductes disruptives es fa referència a un conjunt de comportaments no adequats que manifesten els alumnes i que obstaculitzen l'aprenentatge i les relacions interpersonals (Muñoz, 2004). Aquestes conductes es caracteritzen per la seva

natura emocional (Hernández i Fister, 2001) i comporten una revel·lia, desafiament i falta de respecte vers la resta de companys (Hernández y Fister, 2001; Extremera y Fernández-Berrocal, 2004).

Les conductes disruptives anomenades en diversos estudis són molt diverses, com per exemple interrompre a classe, parlar amb els companys durant la classe, petites ofenses, retards en les arribades, no fer els deures, desafiar, desobeir, mostrar agressivitat física i verbal, amenaçar, cridar, realitzar gestos inadequats, espatllar objectes, moure del lloc sense permís, parlar molt alt, no respectar el torn de paraula, no respectar les normes, manifestar rebequeries per qualsevol cosa, impulsivitat, no acceptar els errors, ser venjatiu (Harrison, 1986; Nelson , 1996; Ellis, 1999; Zabel, 1988; Herschell, 2002; DuPaul and Hoff, 1998; Erford, 1998; Busquets et al., (2010), Angulo i Peña, D. (2015). Fernández (2001) les classifica en quatre categories: no respectar les normes establertes a classe, alterar el desenvolupament de les activitats, desafiar l'autoritat del mestre i l'agressió física o verbal.

Brioso i Sarrià (CREENA , 2008) consideren que per determinar si una conducta és disruptiva o no deuen s'han de tenir presents una sèrie de factors . Un d'aquests factors és l'edat. Tota conducta s'ha de valorar en relació amb la norma evolutiva. Així no poder romandre assegut en una cadira constituirà una conducta disruptiva en un nen de deu anys però no en un nen de tres. D'altra banda s'ha de considerar la intensitat i estabilitat de la conducta disruptiva. Un comportament com interrompre l'explicació del professor, només pot considerar disruptiva quan es produeix de forma freqüent i continuada i la seva intensitat dificulta la realització de la classe. Un altre factor a considerar és l'efecte que aquestes conductes tinguin sobre el desenvolupament del propi infant i en les seves relacions socials, així com l'efecte que té en el seu entorn. Com assenyala Nelson (1996) les conductes disruptives no només generen estrès en el docent, sinó que també afecten a l'èxit acadèmic, vocacional i professional de l'alumne i, a nivell personal, li ocasiona una inadaptació al seu entorn escolar

Les causes que poden originar les conductes disruptives, poden ser una combinació de diversos factors genètics, biològics, psicològics i socials (Servera, 2003). Així s'ha relacionat amb les conductes disruptives l'activació del lòbul frontal (Baving, Laucht i Schmidt, 2000), els nivells de testosterona (Chance et al., 2000), les relacions familiars i

els models parentals coercitius i la inclinació (DeVito i Hopkins, 2001; Eddy, 2001; Stouthamer-Loeber, 2001; Kim i Ciccheetti, 2004). És a dir sembla que no hi ha causes directes i unívokes de les conductes disruptives, sinó que aquest fenomen s'explicaria per la presència d'una vulnerabilitat constitucional i els factors ambientals - especialment els vinculats amb la família- contribuirien a instaurar el problema conductual (Servera, 2003 ; DeVito i Hopkins, 2001; Eddy, 2001; Stouthamer-Loeber, 2001; Kim i Ciccheetti, 2004).

Mantenir un comportament adequat dins de l'aula com pot ser respectar el torn, als companys, etc., Suposa una capacitat per controlar i dirigir els components atencional i emocionals i tenir unes habilitats socials que permetin ajustar el propi comportament a què el grup demanda. Aquestes competències s'adquireixen al llarg de la socialització, sobretot en el període comprès des del naixement fins a la pubertat. Des d'aquesta perspectiva és de suposar que les competències socioemocionals es troben estretament relacionades amb les conductes disruptives.

4.1.2 Mostra i Instruments

Mostra

En aquest estudi hi van participar disposat d'una mostra que de 1422 alumnes i de 69 mestres d'un total d'11 escoles. D'aquestes, 9 (88,4%) eren centres públics i 2 (11,6%), privats - concertats (un religiós i l'altre laic).

La població de l'estudi inclou a nens i nenes que van des d'edats compreses entre els sis i els dotze anys (són alumnes que realitzen estudis que van des de primer a sisè de primària).

Instruments

En aquest estudi es posa en relació les conductes disruptives que poden manifestar uns/unes nens/nenes i les seves competències emocionals.

És van passar:

- El **Test d'EQI de Reuven Bar-On dels nens** (la versió curta té 30 ítems, emprada en els primers cursos, de 1r a 4t, i la versió llarga en té 60, pels alumnes de 5è i 6è) és una versió del test per adults que va dissenyar el mateix autor. El test dóna un quocient general d'Intel·ligència Emocional i 5 escales:
 - ✓ Components intrapersonals
 - ✓ Components interpersonals
 - ✓ Components d'adaptabilitat
 - ✓ Components de gestió de l'estrès
 - ✓ Components de l'estat afectiu general (sols en la versió llarga).
 - ✓

- **Qüestionari dels mestres sobre les conductes disruptives** (hi ha 8 conductes a observar)

Vam elaborar un qüestionari per tal que els mestres identifiquessin els nens i les nenes que presentaven conductes disruptives. En aquest estudi hem considerat com a conducta disruptiva aquella que trencava el ritme normal de classe. El qüestionari presenta un seguit de conductes que no s'han triat a l'atzar sinó que s'han extret de diversos estudis publicats on es fa referència a conductes problemàtiques o disruptives (aquesta qüestió ja està explicada amb anterioritat en el marc teòric).

Les conductes són:

1. Desobeeix al mestre i no accepta les seves indicacions.
2. Sovint es mou del lloc sense permís,
3. Parla amb veu alta quan no és el moment,
4. Freqüentment interrompeix la classe,
5. Té dificultats per a respectar el torn de paraula
6. Agressions verbals,
7. Agressions físiques,
8. Fa malbé objectes
9. Altres conductes disruptives (aquesta és una opció que està oberta a les aportacions dels mestres)

Els mestres només havien d'anotar en una graella quins nens o nenes presentaven alguna d'aquestes conductes. Per a mantenir l'anonimat dels nens i les nenes, s'anotava el número de llista que li corresponia a cada alumne/a. Les valoracions les feia tant el mestre tutor com d'altres mestres (especialistes) pel que es va fer un promig de les valoracions en cada nen.

4.1.3 Resultats

Del qüestionari, on cada mestre anotava els nens que presentaven les diverses conductes disruptives, hem obtingut la següent informació: un 12% dels nens *no respectaven en torn de paraula*; un 10.45% *parlaven en veu alta quan no era el moment*; un 10.4% *interrompien freqüentment la classe*; un el 8.7% *es movien sovint del lloc*; un 8.2% *eren agressius verbalment*; un 6.4% *desobeïen al mestre i no acceptaven les seves indicacions*; un 4.9% *eren agressius físicament*; un 3.3% *realitzaven altres conductes disruptives no especificades* y, finalment, el 0.9% dels nens *malmetien objectes que no eren seus*. En la següent gràfica es poden observar les següents dades:

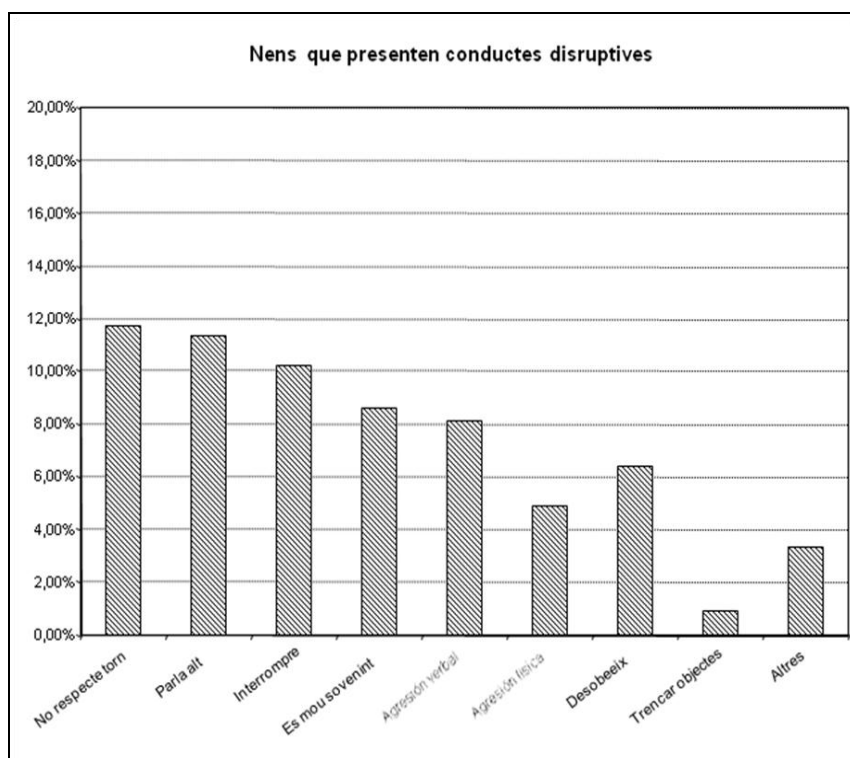


Fig. 5 Percentatges de conductes disruptives observades pels mestres.

En les observacions fetes pels mestres sobre les conductes i qui les manifestava, va quedar reflectit que un mateix nen podia manifestar més d'una de les conductes disruptives observades. Un 74.3% dels nens i de les nenes no manifestaven cap conducta disruptiva, el 9.1% manifestaven un sol tipus de conducta, un 5.5% realitzaven 2 tipus conductes diferents i un 11% realitzaven 3 o més conductes disruptives.

S'ha observat que existeixen diferències en funció de si l'escola és pública o concertada. En els centre públics s'observen més conductes disruptives com: *desobeir al mestre* (7.02% vs 1.50%; $P < 0.001$), *moure's del lloc sense permís* (9.27% vs 4.37%; $P = 0.05$), *parlar amb veu alta quan no és el moment* (11.30% vs 4.02%; $P < 0.05$), *agredir físicament* (5.34% vs 1.52%; $P < 0.01$) i *trencar objectes* (1.05% vs 0.00%; $P < 0.01$).

No es va observar cap relació de l'edat amb les conductes disruptives. Però, si es va observar una relació amb el sexe. Un major percentatge de nens que de nenes manifesten conductes disruptives. Aquesta diferència s'observa en totes les tipologies de conductes analitzades: *Interrompre en classe* (16.86% vs. 4.22%; $P < 0.001$), *parlar en veu alta quan no és el moment* (16.94% vs. 4.34%; $P < 0.001$), *agressivitat verbal* (15.03% vs. 2.44%; $P < 0.001$), *no respectar el torn de paraula* (18.46% vs. 6.12%; $P < 0.001$), *moure's freqüentment* (11.52% vs. 4.70%; $P < 0.001$), *desobeir al mestre* (9.57% vs. 3.12%; $P < 0.001$), *agressivitat física* (7.50% vs. 1.39%; $P < 0.001$) i *fer malbé objectes* (1.53% vs. 0.51%; $P < 0.05$) (Veure Figura 6).

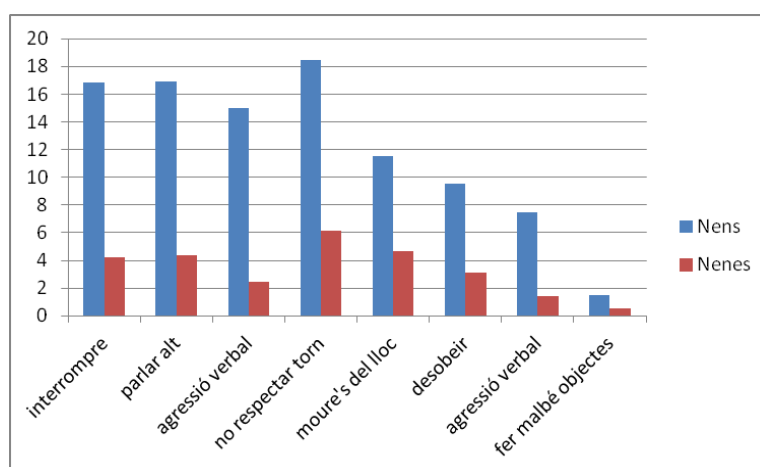


Fig. 6. Diferències en els percentatges de conductes disruptives obtingudes pels nens i les nenes (* $P < 0.05$, *** $P < 0.001$).

Relació de les competències socioemocionals amb les conductes disruptives dels nens.

Per a observar la relació de les conductes disruptives amb les competències socioemocionals valorades, es van comparar les puntuacions obtingudes en els tests EQIjv dels nens que presenten conductes disruptives respecte dels que si les presenten. Tots els alumnes que presenten conductes disruptives puntuen menys, de forma significativa, en intel·ligència emocional i els components de la gestió del estrès.

Així es va observar una menor puntuació en ***l'índex general d'intel·ligència emocional*** en els nens que *interrompeixen a classe* (x=100.24 vs x=96.46; P<0.01), *desobeeixen al mestre* (x=100.45 vs x=94.61; P<0.001), *es mouen sovint del seu lloc* (x=100.30 vs x=94.61; P<0.001), *parlen en veu alta quan no és el moment* (x=100.16 vs x=91.15; P<0.05), *agredeixen físicament* (x=100.17 vs x=92.04; P<0.001) o *verbalment* (x=100.32 vs x=95.13; P<0.001) (Ver Taula 2).

Quan analitzem els components del test, s'observa una puntuació significativament més baixa en **gestió de l'estrès** en els nens que presenten les vuit conductes disruptives senyalades: *no respectar el torn de paraula* (x=100.89 vs x=96.27; P<0.001); *interrompre la classe freqüentment* (x=101.16 vs x=93.32; P<0.001); *desobeir al mestre i no acceptar indicacions* (x=100.73 vs x=94.10; P<0.001); *moure's del seu lloc sovint* (x=100.90 vs x=93.59; P<0.001); *parlar en veu alta quan no es el moment* (x=101.12 vs x=93.95; P<0.001); *agredir físicament* (x=100.80 vs x=89.23; P<0.001); *agredir verbalment* (x=101 vs x=93.61; P<0.001); i *fer malbé objectes* (x=100.36 vs x=91.2 ; P<0.05) (Veure Taula 2).

També s'observa una relació entre **competències interpersonals** i conductes disruptives. Concretament, obtenen menors puntuacions en aquesta competència els nois que *interrompeixen en classe* (x=100.76 vs x=97.69; P<0.05), *desobeeixen al mestre* (x=100.39 vs x=92.20; P<0.001), *es mou sovint del seu lloc* (x=100.22 vs x=95.43; P<0.05), *agressió física* (x=100.09 vs x=93.68; P<0.01) i *verbal* (x=100.32 vs x=95.15; P<0.001) (Veure Taula 2).

Així mateix, observem una menor puntuació en **competències d'adaptabilitat** en nois que *desobeeixen al mestre* ($x=100.21$ vs $x=93.22$; $P<0.001$) i *agredeixen verbalment* ($x=100.03$ vs $x=96.88$; $P<0.01$) (Veure Taula 2).

Els alumnes de cinquè i sisè, van contestar la versió llarga del test que a més inclou un **component general afectiu**. Les dades en aquest subgrup ens indiquen que els components generals de l'estat afectiu no es relacionen amb cap de les conductes disruptives analitzades.

	Conductes disruptives	No respectar torn de paraula	Interrompre a classe	Desobeir al mestre	Moure's sovint	Parla en veu alta quan no toca	Agressivitat física	Agressivitat verbal	Fer malbé objectes
Intel·ligència	NO	100,0	100,24	100,45	100,30	100,16	100,17	100,32	99,85
Emocional	SI	98,3	96,46**	91,35***	94,61***	97,15*	92,04***	95,13***	95,89
Competència intrapersonal	NO	99,8	99,70	99,94	99,80	99,73	99,82	99,65	99,82
	SI	100,22	100,76	98,25	100,03	100,48	99,74	101,40	99,82
Competència interpersonal	NO	99,92	100,08	100,39	100,22	99,94	100,09	100,32	99,86
	SI	99,04	97,69	92,20***	95,43**	98,80	93,68**	95,15**	95,00
Components adaptabilitat	NO	99,66	99,84	100,21	99,97	99,76	99,86	100,03	99,68
	SI	100,04	97,72	93,22***	97,05	99,40	96,30	96,88**	102,53
Components generals de l'estat afectiu	NO	99,84	99,92	100,26	100,24	99,64	100,01	99,72	99,90
	SI	100,55	100,14	95,95	95,89	102,12	97,21	101,65	104,88
Components de la gestió de l'estrès	NO	100,89	101,16	100,73	100,90	101,12	100,80	101,00	100,36
	SI	96,2***	93,32***	94,10**	93,59***	93,95***	89,23***	93,61***	91,20*

Taula 2. Diferències en les puntuacions del test EQi entre els nois que presenten conductes disruptives i els que no les presenten (**P<0.001; **P<0.01; *P<0.05)

Sexe i conductes disruptives.

Es va analitzar per una part si el sexe del mestre informant incidia en els conductes disruptives informades, i per una altra, si el sexe dels alumnes es relacionava amb la manifestació d'uns tipus de conductes disruptives més que altres.

Les mestres informen més de conductes com *desobeir al mestre* ($x=2.8\%$ vs $x=7.3\%$; $P<0.01$), i agredir verbalment ($x=3.5\%$ vs $x=9.3\%$; $P<0.01$). També informen més d'agressions físiques ($x=2.8\%$ vs $x=5.4\%$; $P=0.09$), tot i que de forma quasi significativa. (Figura 7).

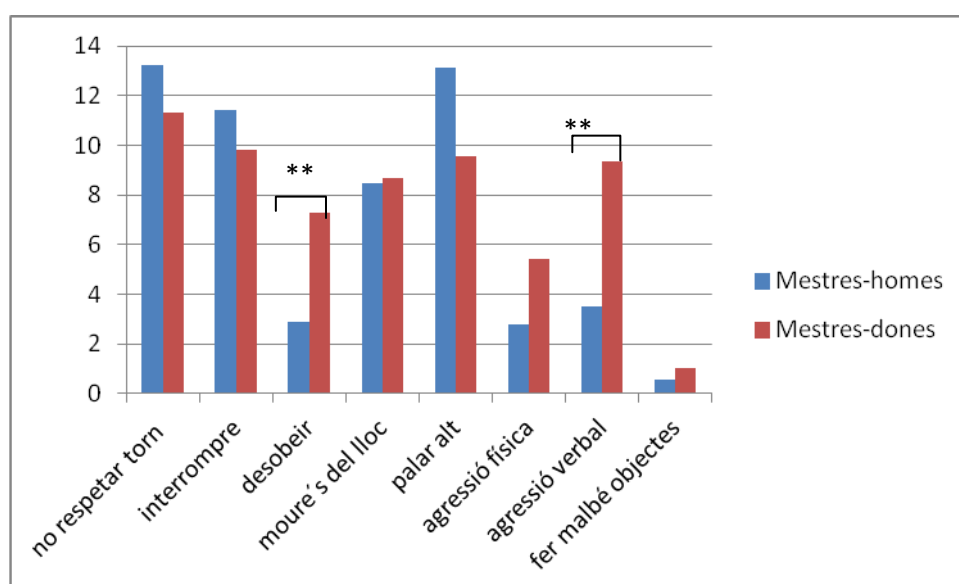


Fig. 7. Diferències en les conductes disruptives informades pels mestres segons els sexe (** $P < 0.01$).

Quan es va analitzar la relació entre competències socioemocionals i conductes disruptives, s'observen relacions diferents en funcions del sexe dels nens (veure taula 3). La puntuació global de **l'índex d'intel·ligència emocional**, en el cas dels nois, es relacionava amb la conducta *d'interrompre a classe* ($x=99.58$ vs $x=95.93$; $P<0.05$), *desobeir al mestre* i *no acceptar les seves indicacions* ($x=99.99$ vs $x=89.84$; $P<0.001$), *moure's dels seu lloc sovint* ($x=99.70$ vs $x=93.46$; $P<0.01$), *agredir físicament* ($x=99.52$ vs $x=91.71$; $P<0.001$) i *agredir verbalment* ($x=99.85$ vs $x=94.25$; $P<0.001$). Tot i que aquesta relació no es va observar en el cas de les nenes.

Així s'ha trobat una millor competència de les nenes en **l'intel·ligència emocional** ($x=101.1$ vs $x=98.97$; $P<0.01$). Concretament, les nenes van ser millors en els **components interpersonals** ($x=102.55$ vs $x=97.68$; $P<0.001$) i en els **components de la gestió del estrès** ($x=100.92$ vs $x=99.19$; $P<0.05$).

Quan s'analitzen els components específics dels **components intrapersonals** es relaciona amb *desobeir al mestre* ($x=100.67$ vs $x=96.02$; $P<0.05$). Tot i que en les nenes es va observar només una tendència en *desobeir al mestre* ($x=99.23$ vs $x=105.70$; $P=0.09$) i *interrompre a classe* ($x=99.23$ vs $x=105.70$; $P=0.09$).

Es va observar, en els nens, una menor puntuació en els **components de les habilitats interpersonals** que presenten conductes disruptives en relació a: *desobeir al mestre* i *no acceptar les seves indicacions* ($x=97.84$ vs $x=91.26$; $P<0.01$), *moure's del seu lloc* ($x=97.71$ vs $x=93.24$; $P<0.05$), *agredir verbalment* ($x=97.79$ vs $x=93.91$; $P<0.05$) i *agredir físicament* de forma quasi significativa ($x=97.49$ vs $x=93.16$; $P=0.09$). En el cas de les nenes, només es va observar una relació significativa respecte a *desobeir al mestre* ($x=103.23$ vs $x=95.58$; $P<0.05$).

Tan mateix, s'observa, que els nens que presenten més conductes disruptives, una menor puntuació en els **components d'adaptabilitat** com: *desobeir al mestre* i *no acceptar les seves indicacions* ($x=100.79$ vs $x=94.37$; $P<0.01$) i *agredir verbalment* ($x=100.65$ vs $x=97.43$; $P<0.05$). En les nenes només s'observa una relació estadísticament significativa en relació a *desobeir al mestre* ($x=99.47$ vs $x=91.44$; $P<0.05$).

		Intel·ligència emocional		Components intrapersonals		Components interpersonals		Components d' adaptabilitat		Components de la gestió del estrès	
		H	M	H	M	H	M	H	M	H	M
No respectar els torn de paraula	No	99,25	100,91	100,26	99,37	97,03	103,03	100,08	99,24	100,64	100,93
	Si	97,62	100,68	99,90	101,18	97,66	102,30	100,28	99,14	96,01**	99,24
Interrompre la classe	No	99,58	100,95	100,25	99,23	97,40	102,98	100,22	99,37	100,32	101,03
	Si	95,93*	99,64	99,90	105,70 ⁰	96,05	103,00	99,66	95,21	98,03***	95,75
Desobeir al mestre	No	99,99	101,00	100,67	99,26	97,84	103,23	100,79	99,47	100,50	100,80
	Si	89,84***	97,60	96,02*	106,26 ⁰	91,26**	95,58*	94,37**	91,44*	93,15**	101,27
Moure's sovint	No	99,70	100,98	100,37	99,26	97,71	102,97	100,47	99,40	100,57	101,07
	Si	93,46**	99,03	98,88	104,46	93,24*	103,05	97,64	95,06	93,76**	95,60 ⁰
Parlar en veu alta quan no és el moment	No	99,43	100,95	100,23	99,34	97,14	102,90	100,30	99,15	100,78	99,57
	Si	96,66	99,75	100,00	102,70	97,20	104,46	99,30	100,21	95,05**	96,84*
Agressivitat física	No	99,52	100,92	100,24	99,42	97,49	102,97	100,37	97,17	100,59	101,00
	Si	91,71**	95,80	99,52	104,25	93,16 ⁰	101,14	97,12	97,60	89,35***	86,68**
Agressivitat verbal	No	99,85	100,89	100,06	99,35	97,79	102,97	100,65	99,25	100,98	100,93
	Si	94,25**	100,84	100,80	105,00	93,91*	103,40	97,43*	97,45	93,40***	96,57

Taula 3: Diferències en les puntuacions del test EQi entre els nois que presenten conductes disruptives i els que no les presenten. Les diferències s'han calculat per cada gènere (H, nois, M, noies) (**P<0.01; ***P<0.001; *P<0.05; ⁰P<0.1)

4.1.4. Discussió

Els resultats obtinguts indiquen que el mateix nen pot produir més d'una conducta disruptiva. El 74.3% dels nens no van demostrar cap conducta disruptiva, el 9.1% va presentar un so tipus de conducta disruptiva, el 5.5% va presentar 2 tipus de conducta diferent i l'11% va presentar 3 o més conductes disruptives. Per això, gairebé un quart dels alumnes d'una classe van presentar conductes disruptives, i és freqüent que els nens que van presentar aquestes conductes, realitzin varies d'elles.. Això suposa un alt nivell d'estrès en el mestre i una obstrucció freqüent en el desenvolupament de l'activitat educativa.

En quatre de les conductes disruptives contemplades en l'estudi no hi ha un enfrontament personal: *parlar en veu alta quan no és el moment, no respecta el torn de paraula, sovint interromp la classe i es mou freqüentment sense permís*. Per contra, en els casos restants si es dona una confrontació personal: *desobeir al mestre i no acceptar les seves indicacions, agressió física i agressió verbal*.

Els resultats indiquen que les conductes disruptives més freqüents no suposen enfrontament personal: *no respecta el torn de paraula*(12%), *parla en veu alta quan no és el moment* (10,45%) i *sovint interromp la classe* (10,45%). I les conductes disruptives menys freqüents són les que impliquen una confrontació personal: *agressió verbal* (8,2%), o *física* (4,9%).

Els resultats confirmen la relació entre les competències socioemocionals i les conductes disruptives. Els nens que protagonitzen conductes disruptives tenen puntuacions inferiors en el coeficient general d'intel·ligència emocional. Totes les conductes disruptives van seguir aquest patró encara que només en 6 de les 8 conductes aquest relació va aconseguir la significació estadística.

La competència que està més relacionada amb la conducta disruptiva és la *gestió de l'estrès*. Es va observar una relació significativa entre aquesta competència i totes les conductes disruptives. Aquesta relació va ser més intensa amb *l'agressivitat física*, la conducta disruptiva més greu. Una anàlisi qualitativa dels elements d'aquesta escala indica que l'escala mesura bàsicament la incapacitat per regular les emocions negatives i la reactivitat emocional negativa, tots dos factors estan relacionats amb la impulsivitat. En el mateix sentit Eisenberg et al. (2001) van trobar que els nens que tenen més dificultats d'autoregulació són els que més presenten problemes de conducta. En la mateixa línia, Muñoz, Carreras i Braza (2004) van analitzar quins factors de la competència social es relacionaven amb conductes disruptives en una escola secundària. Aquests autors van detectar que els nens disruptius van obtenir altes qualificacions de la impulsivitat. Pel que els resultats de la seva recerca estan en consonància amb els resultats del present estudi.

La relació entre les conductes disruptives i la manca de desenvolupament de les competències socioemocionals planteja la qüestió que aquest desenvolupament

insuficient és probable que sigui l'origen de les conductes disruptives esmentades. Per tant, els programes educatius que tracten de disminuir les conductes disruptives haurien de centrar més en el desenvolupament de competències soci-emocionals que en les intervencions disciplinàries. En aquest sentit, diversos estudis han demostrat la utilitat dels programes de desenvolupament emocional en la prevenció de conductes disruptives (Muñoz, Carreras i Braza, 2004).

A més a més, les habilitats interpersonals eren clarament menors en els grups d'alumnes amb conductes disruptives. Aquesta relació es va observar en 5 dels 8 comportaments analitzats, incloent les conductes que impliquen una confrontació personal (*agressió física i verbal i desobeir al mestre*). Això podria implicar que les conductes disruptives comporten dificultats en les relacions amb els companys i menys acceptació per part dels iguals i conseqüentment dèficits en el procés de socialització. Una anàlisi dels elements d'aquesta escala indica que l'escala avalua fonamentalment l'empatia i les relacions interpersonals positives. Aquesta informació està d'acord amb l'estudi de De Wied et al. (2005), que va observar una relació inversa entre l'empatia i les conductes disruptives. Les relacions socials, tant verticals com horitzontals, són necessàries per al desenvolupament socioemocional (Hartup, 1998; Extrema i Fernández-Berrocal, 2004), i de fet la capacitat d'autoregulació emocional s'ha relacionat amb les funcions socials i l'empatia (Eisenberg et al. 1996ab, 1998; Tangney et al 2004).

En oposició a aquesta informació, es planteja la qüestió de si la manca de competències socioemocionals és la raó de les conductes disruptives o si les conseqüències socials de les conductes disruptives impliquen un menor desenvolupament de la competència socioemocional. En aquest sentit, s'han realitzat diversos estudis com els de Caspi, Elder i Bem (1987, 1988). Aquests autors van trobar que les actituds agressives i tímides en nens podrien ser el resultat, d'una banda, d'una acumulació gradual de les conseqüències d'un tipus de comportament i d'altra banda, un estil interactiu elícita el mateix tipus de respostes. Així, van trobar que els nens agressius van rebre càstigs i rebuig, i això va augmentar la seva agressivitat, i, a més, la seva agressivitat provocava respostes agressives en les persones amb els seus interlocutors, el que provocava que augmentés la seva agressivitat. En el cas dels nens tímids, aquests autors creuen que la seva timidesa limita la seva interacció social i la seva passivitat augmenta el risc de ser ignorat, i per tant rebien menys estímuls per desenvolupar les habilitats socials.

Així que podem suposar que els nens que sovint presenten conductes que obstrueixen la dinàmica educativa són rebutjats pels seus companys de classe i les interaccions socials positives que estimulin el desenvolupament de les seves competències socioemocionals disminueixen. El professor no estaria exempt d'aquest efecte interactiu. El seu comportament cap als alumnes no és homogènica i la seva relació amb els alumnes que presenten conductes disruptives freqüents es limitaria a intents de control, reforços negatius, etc Abarca et al (2002) van observar que la distribució dels reforços positius i negatius en l'aula no és equilibrat , un petit nombre d'alumnes rebria la major part dels reforços positius i els alumnes disruptius rebrien, fonamental, els reforços negatius. Això promouria l'atribució externa d'èxit (Elliot i Dweck, 1988) i determinaria el desenvolupament del seu autoconcepte i autoestima.

De la Caba (2000) indica que cal anar en compte en l'ús de reforços positius perquè els reforços positius per la comparació social poden reduir l'autoestima dels que mai en reben. Per tant la relació entre les conductes disruptives i el dèficit en el desenvolupament de les competències socioemocionals és una relació sinèrgica i el repte de l'educació és el trencar amb això i promoure el desenvolupament socioemocional .

L'escala d'adaptabilitat va ser relacionada només amb dos conductes disruptives. Totes dues impliquen confrontacions personals (desobeir al mestre i agressió verbal). Aquesta escala, fonamentalment, mesura la capacitat dels nens per a trobar solucions que són adequades als seus problemes. És a dir, fonamentalment es refereix la flexibilitat i l'habilitat de solucionar problemes que tenen solucions múltiples. No obstant això, aquesta competència té un pes més baix que l'autoregulació i la competència interpersonal en les conductes disruptives.

En conjunt, no es va trobar cap relació entre les competències intrapersonals o l'estat general afectiu i les conductes disruptives. Això indica que els alumnes que realitzen aquestes conductes tenen consciència de les seves pròpies emocions però sembla que presenten dificultats alhora de comprendre les emocions dels altres, en actuar pensant en les conseqüències que tenen les seves accions en els altres, i regular la seva pròpia emocionalitat negativa. No obstant, ni l'estat afectiu incidiria en les conductes disruptives, ni aquestes i les seves possibles conseqüències afectarien a l'estat afectiu.

Així no es va trobar cap relació entre les conductes disruptives i l'escala de l'estat afectiu que mesura, fonamentalment l'autoestima, l'optimisme i la felicitat.

Una possible resposta a aquest fet estaria en què potser la realització d'algunes d'aquestes conductes disruptives pot ajudar a sustentar una autoestima basada en el lideratge negatiu dins de l'aula tal com apunten Brendgen et al. (2004) i Farmer (2000). Ulrich (2003) apunta que alguns estudiants amb baixa autoestima podrien utilitzar les conductes disruptives per a autoafirmar-se. En aquest sentit Muñoz, Carreras i Braça (2004) van observar una major puntuació en el lideratge social en joves disruptius en la secundària. No obstant això, aquesta possibilitat requereix estudis específics, ja que en aquesta etapa es tendeix a ser impulsiu i desitjar situacions i experiències noves i arriscades. Johnson & Lewis (1999) van observar que els nois que protagonitzen les baralles tenen la mateixa autoestima que els altres, però tenen un pitjor autoconcepte acadèmic. Aunola et al. (2000) no va trobar una relació directa entre els problemes de conducta externalitzants i l'autoestima, però si va trobar que la relació entre autoestima i problemes de conducta externalitzants estava condicionada per les estratègies d'assoliment dels adolescents i l'ajust escolar. En aquesta mateixa adreça Kaplan et al. (2002) van trobar que les conductes disruptives s'associaven a nivells baixos d'autoeficàcia en matemàtiques.

Les dades assenyalen que els nens són els que protagonitzen la majoria de les conductes disruptives, quadruplicant en alguns casos els percentatges de conductes disruptives observades en les nenes. Kaplan et al. (2002) també van observar una major presència de conductes disruptives en nois. Aquest resultat està d'acord amb les dades del present estudi, en què s'observa una interrelació de les competències interpersonals i de gestió de l'estrès amb les conductes disruptives. Així les nenes són les que van obtenir millors puntuacions en aquest tipus de competències. Cal remarcar que en el nostre estudi les noies realitzen menys conductes disruptives i paral·lelament obtenen millors puntuacions en IE, la gestió de l'estrès (autoregulació i autocontrol) i les relacions interpersonals. Elles són capaces de gestionar millor la seva impulsivitat i de forma global mostren un major desenvolupament de la seva intel·ligència emocional i les seves habilitats socioemocionals. Aquestes dades estan d'acord amb els estudis que assenyalen que les noies s'impliquen menys en tots els tipus de conductes delictives (Gorman-Smith i Loeber, 2005). Els nostres resultats també coincideixen amb un estudi

fet per Pérez, López, i Torrado (2013) on van observar que els nens regulaven pitjor les seves emocions tot i que els resultats no eren estadísticament significatius i les nenes obtenien una millor puntuació en els competències emocionals.

Els resultats obtinguts assenyalen una major interrelació de les competències socioemocionals amb les conductes disruptives en els nens. Així, en els nens pràcticament totes les competències socioemocionals estan relacionades amb les conductes disruptives, mentre que en el cas de les nenes es relacionarien, gairebé exclusivament, amb la gestió de l'estrès. Només en el cas de la desobediència al mestre, es relaciona amb altres components socioemocionals. Això planteja la necessitat de realitzar estudis que aprofundeixin en aquestes diferències i l'existència d'altres factors explicatius que incideixin en les conductes disruptives en les nenes.

Sorprenentment no es va trobar relació de l'edat amb les conductes disruptives. Això, aparentment, es contradiu amb una relació de les conductes disruptives i la maduració de les competències emocionals. No obstant això, el fet que en les nenes s'observi una major maduresa socioemocional, al mateix temps que una menor manifestació d'aquestes conductes disruptives, avalaria aquesta relació.

El sexe no només afecta a la generació de conductes disruptives sinó que també afecta a la percepció d'aquestes conductes. Així les mestres perceben més conductes disruptives que els professors i, especialment, semblen més sensibles a percebre conductes disruptives que suposen un enfrontament personal tal com desobeir al professor i agredir verbalment. De fet, Katona & Szito (2000) van trobar en l'adolescència, que les noies mostren majors nivells d'estrès en situacions de confrontació que els nois. Bar On (1997), va trobar que els homes obtenen majors puntuacions en la tolerància a l'estrès que les dones; el que podria explicar que les mestres percebin més conductes disruptives com a enfrontaments personals. Aquest factor subratlla la necessitat de considerar també les competències socioemocionals del professor en el tractament de les conductes disruptives a l'aula.

Així mateix, és interessant observar, que en els centres públics es produeixen un major nombre de conductes disruptives que en els centres privats. Aquesta dada podria vincular-se tant a les característiques específiques de l'alumnat com al tractament de les

conductes disruptives en el centre. En els centres privats solen rebre un alumnat més homogeni procedent d'entorns socioeconòmics més afavorits.

4.1.5. Conclusions

En conclusió, la falta de competències socioemocionals és un factor involucrat en la gènesi de les conductes disruptives, especialment, la capacitat d'autoregulació emocional i autocontrol. Les altres competències també es relacionarien amb les conductes disruptives, encara que en menor mesura. Això plantejaria la necessitat d'implementar programes de desenvolupament socioemocional com a prevenció de les conductes disruptives. Les conductes disruptives es vinculen més al gènere masculí, que sembla també presentar en aquestes edats un desenvolupament socioemocional menor. Però, les diferències de gènere no solament se circumscriuen als alumnes. També els professors es veuen afectats per les diferències en aquestes competències i així les mestres perceben més conductes disruptives que suposen enfrontaments personals.

4.2 Estudi 2: La intel·ligència emocional, conductes disruptives i la integració al grup dels iguals.

4.2.1 Introducció

Cada cultura té unes formes d'expressió, comprensió i regulació emocional pròpies. Aquestes són apreses en el transcurs de la socialització en la llar familiar i l'escola, principalment.

Socialitzar-se és aprendre a ser persona i a saber relacionar-se amb els individus que tenim al voltant i, segons Segura (2007), per poder relacionar-nos, necessitem pensar, conèixer i controlar els nostres sentiments i necessitem adquirir una valors morals bàsics. Les habilitats socials requereixen del desenvolupament de competències emocionals com l'empatia, l'autoregulació emocional... Pel que si hi ha un major desenvolupament emocional, també hi haurà unes millors habilitats socials. Per això, es pot dir que el desenvolupament emocional està vinculat amb el desenvolupament social. S'ha d'afegir que per un bon desenvolupament social i emocional és necessari que hi hagi un adequat desenvolupament moral de l'individu.

El procés de socialització o de desenvolupament social del nen i la nena és el que afavoreix la seva incorporació al grup social on està. Aquest procés té un seguit de grups d'elements que intervenen i que són interdependents. Tot i que si n'hi ha algun que no hi intervé no es pot dir que el procés acabi sent un fracàs (López, 1985). Hi ha una interrelació dels diferents grups de factors. Aquests factors són:

- Els factors propis del sistema social.
- Les característiques personals del nen o la nena.
- Les necessitats a satisfer per part del nen o la nena.

Aquests elements o factors incideixen en l'individu des del moment en que neix, però s'ha de dir que uns ho fan amb un major grau que altres.

Al llarg de la socialització es donen uns processos fonamentals, segons López (1985):

- d. **Procés conductual** on el nen o la nena va adquirint valors, normes, etc, indispensables per aconseguir una bona adaptació a l'entorn. Es produeix una

desenvolupament moral amb el que el nen anirà adquirint, a part d'un control extern de la conducta, un control intern.

- e. **Procés mental.** Aquest li permet entendre les relacions que s'estableixen entre les persones, les normes, els rols socials que juguen els individus, etc.
- f. **Procés afectiu.** Un dels pilars més importants en que es recolza el procés de socialització en la capacitat de establir uns vincles afectius amb les persones de l'entorn. Aquestes seran les persones a imitar, ja que serviran de model.

Les primeres relacions amb els germans actuaran de plataforma de les relacions amb els altres nens i nenes. Malgrat la rivalitat que sovint es produeix entre els germans, aquestes tenen un paper molt positiu. Els germans grans tenen més possibilitats d'influir en els petits, ensenyant-los-hi habilitats, sent companys de joc i els petits posen més atenció als grans i els tenen com a models (Shaffer, 2002). En la mesura que va avançant l'edat dels nens, els seus iguals són més influents que els pares com agents socialitzadors, ja que passen cada cop més temps entre ells. Un establiment de relacions ben ajustades amb els iguals ajudar a satisfer una necessitat emocional, la de sentir-se acceptat. L'acceptació dels altres dependrà de si és capaç de guanyar-se pertànyer al grup, en canvi, dins de la família són acceptats sense necessitat de fer cap tipus d'esforç per poder-hi ser. L'acceptació, tenir amics i amistat de qualitat són molt importants pel benestar emocional dels nens. Els sentiments de solitud es produeixen com a conseqüència del rebuig (que sol donar-se quan els adults no estan presents) i de no tenir amics. Malgrat que no sigui ben acceptat si es té un amic, aquests sentiments de solitud no es produeixen. Els nens que són poc acceptats experimenten baixa autoestima, ansietat social i depressió. De forma similar els nens que no són ben acceptats també tenen un malajustament escolar.

En l'etapa escolar, els nens creen una subcultura pròpia del seu grup i codis que regulen les seves relacions d'ajuda o agressivitat, la resolució de problemes i la negociació,... En aquest context, l'autoconcepte i l'autoestima, l'empatia i les habilitats socials experimenten un fort impuls. El sentiment de pertinença es desenvolupa fortament entre els 6 i els 12 anys. L'amistat potenciarà el desenvolupament social i emocional, ja que el nen haurà d'aprendre a equilibrar necessitats a vegades oposades:

competitivitat/cooperació, dependència mútua/ independència, honestat/ protecció dels seus interessos.

Al principi la coincidència en els gustos, aficions,... és amb el que es seleccionen els amics. A mesura que va avançant la relació es valoren més semblances en la personalitat. Les relacions d'amistat comporten beneficis com la companyia, la fidelitat per a compartir problemes, secrets,... (López, 2001).

L'acceptació social (Berk,1999), tenir amics i amistat de qualitat és molt important pel benestar emocional del nen, ja que generen una alta autoestima. Si passa al contrari, si existeix rebuig i no hi ha amics en genera una baixa autoestima, ansietat social i un mal ajustament escolar. Sol ser tradicional que la baixa autoestima sigui comú entre els nens que presenten conductes disruptives. *“Los niños bien ajustados que se llevan bien con sus iguales interpretan los estímulos sociales con precisión, formulan metas que aumentan las relaciones (como ser útiles a sus compañeros), y tienen un repertorio de estrategias eficaces que aplican adaptativamente. Por lo contrario, los niños mal ajustados que no son queridos por sus compañeros, porque son muy agresivos o porque son ansiosos e introvertidos, tienen una gran dificultad para solucionar problemas sociales”* (Berk, 1999:616).

Les conductes disruptives que poden manifestar alguns nens i algunes nenes són aquells comportaments que condicionen el ritme de treball que es vol establir a la classe i provoquen que la convivència a l'aula quedi deteriorada. Presenten el que hem anomenat un mal ajustament escolar. En algunes ocasions, són manifestacions d'algun trastorn psicològic com el dèficit d'atenció o algun trastorn de conducta, però en la majoria dels casos no estan vinculades a cap tipus greu de trastorn psicològic (Antrop et al., 2002; DuPaul y Holf, 1998).

Quan es parla de conductes disruptives es fa referència a un conjunt de comportaments gens adequats que manifesten els alumnes i que dificulten el procés d'ensenyament-aprenentatge i les relacions interpersonals (Muñoz, 2004). Aquestes conductes es caracteritzen per la seva natura emocional (Hernández i Fister, 2001) i comporten una revel·lia, desafiament i falta de respecte vers la resta de companys (Hernández y Fister, 2001; Extremera y Fernández-Berrocal, 2004).

Mantenir un comportament adequat dins de l'aula suposa una capacitat per controlar i dirigir els components atencional i emocional i haver desenvolupat unes habilitats socioemocionals que permetin ajustar el propi comportament al què el grup demanda. Aquestes competències s'adquireixen, sobretot, en el període comprès des del naixement fins a la pubertat. Tot i que en etapes posteriors es poden continuar adquirint. Des d'aquesta perspectiva és de suposar que les competències socioemocionals es troben estretament relacionades amb les conductes disruptives.

En el present estudi volem analitzar la relació que existeix entre la integració al grup-classe i les competències socioemocionals i les conductes disruptives. Per aquest motiu ens fem dues preguntes:

- Influencien les competències socioemocionals en la integració del nen en el seu grup d'iguals?
- Com influeixen les conductes disruptives en la integració dels nens amb els iguals en el marc escolar?

4.2.2 Mostra i Instruments

La població de l'estudi està composta per nens i nenes d'edats compreses entre els deu i els dotze anys (són alumnes que realitzen estudis que van des de quart a sisè de primària).

Mostra

La mostra correspon a un grup de 147 alumnes d'una de les escoles de les 11 que han participat en l'estudi general. És una escola pública. Van ser un total de 6 grups d'alumnes: 2 grups de quart de primària, 2 de cinquè i 2 de sisè. La mostra també va ser seleccionada per la facilitat en l'accés a ella per part de l'investigador.

Instruments

Els instruments que es van passar són:

- El **Test d'EQI de Reuven Bar-On dels nens** (la versió curta té 30 ítems, va ser emprada a 4t, i la versió llarga en té 60, pels alumnes de 5è i 6è). El test dóna un quocient general d'Intel·ligència Emocional i 5 escales:
 - Components intrapersonals
 - Components interpersonals
 - Components d'adaptabilitat
 - Components de gestió de l'estrès
 - Components de l'estat afectiu general (sols en la versió llarga)
 - Qüestionari dels mestres sobre les conductes disruptives (hi ha 8 conductes a observar)

- **Qüestionari dels mestres sobre les conductes disruptives**

El qüestionari recull les conductes disruptives identificades pels mestres dels nens i nenes que les presentaven. En aquest estudi hem considerat com a conducta disruptiva aquella que trencava el ritme normal de classe (aquesta qüestió ja està explicada amb anterioritat en el marc teòric).

Les conductes són:

10. Desobeeix al mestre i no accepta les seves indicacions.
11. Sovint es mou del lloc sense permís,
12. Parla amb veu alta quan no és el moment,
13. Freqüentment interrompeix la classe,
14. Té dificultats per a respectar el torn de paraula
15. Agressions verbals,
16. Agressions físiques,
17. Fa malbé objectes
18. Altres conductes disruptives (aquesta és una opció que està oberta a les aportacions dels mestres)

- **Test sociomètric**

S'ha utilitzat un test sociomètric (Almar i Gil, 1994) per mesurar les relacions que s'estableixen entre els alumnes d'un grup-classe i el grau d'integració de cada alumne en el seu grup. En aquest test es realitzen quatre preguntes a cada nen o nena:

“Si haguessis de formar un grup de treball,

- A quins companys/companyes triaries?
- Quins companys/companyes voldries que no hi fossin?
- Quins companys/companyes penses que voldrien estar en el mateix grup que tu?
- Quins companys/companyes penses que no voldrien estar en el mateix grup que tu?”

En cada una de les preguntes realitzades a l'alumne pot triar un màxim de 10 companys de la seva classe.

El test utilitzat permet obtenir varis índexs:

- **E** (*Eleccions emeses*): nombre de companys que cada alumne ha triat.
- **R** (*Eleccions rebudes*): nombre de companys que han triat a aquest alumne,
- **E*** (*Eleccions recíproques*): nombre d'eleccions en les que l'individu A tria a l'individu B i, alhora, B tria a A.
- **ES** (*Eleccions suposades*): nombre de companys que un alumne pensa que l'han triat.
- **EA** (*Eleccions encertades*): nombre d'encerts respecte a les eleccions que l'alumne havia suposat que rebria.
- **RE** (*Rebutjos emesos*): nombre de companys del grup-classe que cada alumne ha rebutjat.
- **RR** (*Rebutjos rebuts*): nombre de companys que ha rebut un alumne.
- **R*** (*Rebutjos recíprocs*): nombre de rebutjos en les que l'individu A tria a l'individu B i, alhora, B tria a A.
- **RS** (*Rebutjos suposats*): nombre de companys que un alumne creu que l'han rebutjat.
- **RA** (*Rebutjos encertats*): nombre d'encerts respecte als rebutjos que l'alumne havia suposat que rebria.

- **IP** (Índex de popularitat): percentatge d'eleccions que un alumne ha rebut de la resta del grup.
- **IA** (Índex d'antipatia): percentatge de rebutjos que un alumne ha rebut de la resta del grup.
- **IR+** (Índex de reciprocitat positiva): percentatge d'eleccions recíproques sobre les emeses.
- **IR-** (Índex de reciprocitat negativa): percentatge de rebutjos recíprocs sobre els emesos.
- **IAv** (Índex d'autovaloració): percentatge d'eleccions suposades sobre les rebudes. Si el seu valor és inferior a 100 l'alumne s'infravalora, i si aquest valor és superior a 100, l'alumne es sobrevalora.
- **IS** (Índex de socioempatia): percentatge d'eleccions encertades sobre les suposades. El valor ens dona a conèixer el nivell de percepció de la posició de cada membre dins del grup. A mesura que el valor s'acosta a 100, més real té el nen la seva percepció dins del grup.
- **IE+** (Índex d'expansivitat positiva): percentatge d'eleccions que un nen emet a la resta del grup sobre el total d'individu menys un. Ens dona a conèixer la seva obertura al grup. El valor està comprès entre el 0 i el 100. Quan major és l'índex, major és l'obertura al grup.
- **IE-** (Índex d'expansivitat negativa): percentatge de rebutjos que un alumne ha emès a la resta del grup, sobre el total de membres del grup menys a un. Ens dona a conèixer el seu rebuig o tancament al grup. El seu valor està comprès entre 0 i 100. Quan major és l'índex, major és el rebuig a la resta del grup.

S'ha fet una classificació dels índex utilitzats en el sociograma per tal de facilitar l'anàlisi dels resultats i observar millor la relació que hi ha entre els diversos índexs.

Aquests es categoritzen de la següent manera:

- 1) Ser acceptat pel grup:
 - a) Eleccions rebudes **(R)**
 - b) Índex de popularitat **(IP)**
 - c) Eleccions recíproques **(E*)**
 - d) Reciprocitat positiva **(IR+)**

- 2) Rebuig companys
 - a) Rebutjos rebuts(**RR**)
 - b) Antipatia(IA)**
 - c) Rebutjos recíprocs(**R***)
 - d) Reciprocitat negativa(**IR-**)

- 3) Obertura o oclusió al grup
 - a) Eleccions emeses(**E**)
 - b) Expansivitat positiva(**IE***)
 - c) Rebutjos emesos(**RE**)
 - d) Expansivitat negativa(**IE-**)

- 4) Percepció del lloc que s'ocupa dins del grup
 - a) Eleccions suposades(**ES**)
 - b) Eleccions encertades(EA)**
 - c) Autovaloració(**IAv**)
 - d) Socioempatia(**IS**)
 - e) Rebutjos suposats(**RS**)
 - f) Rebutjos encertats(**RA**)
 - g)

Les dades obtingudes van estar analitzades amb el Programa d'Anàlisis Estadístics SPSS per PC. Es van aplicar proves d'estadística descriptiva, correlacions i proves T-test.

4.2.3 Resultats

S'ha analitzat la relació entre la **intel·ligència emocional** (i els seus components), les **conductes disruptives** i l'**acceptació o rebuig** d'un nen per part dels seus companys, l'**obertura o oclusió** del nen al grup i la **percepció del lloc que ocupa en el grup**.

1. Diferències en funció del sexe.

Es van observar clares diferències en les competències socioemocionals en funció del sexe en els components interpersonals i de gestió de l'estrès. Les nenes van puntuar més alt en els **components interpersonals** ($x=103.83$ vs $x= 97.46$; $p<0.01$) i els de la **gestió de l'estrès** ($x=104.64$ vs $x= 98.98$; $p<0.05$). En l'**índex general** es va observar aquesta mateixa tendència tot i que no va arribar a la significació estadística ($x= 102.05$ vs $x= 97.81$; $p=0.08$).

Les nenes van emetre més *rebutjos* que els nens ($x=3.41$ vs 2.59 ; $p<0.05$) i van rebre menys *rebutjos* ($x=2.48$ vs $x= 4.64$; $p<0.05$). Així les nenes van tenir una menor puntuació en l'*índex d'antipatia* que els nens ($x= 10$ vs $x=19.04$; $p<0.01$) i major puntuació en l'*índex d'expansió negativa* ($x=13.97$ vs $x= 10.58$; $p<0.05$).

Els nens presenten en conjunt més conductes disruptives que les nenes ($x=0.88$ vs $x=0.15$; $P<0.001$). Aquestes diferències significatives s'observàrem en totes les conductes disruptives; a excepció de les agressions físiques que són pràcticament inexistent (figura 8).

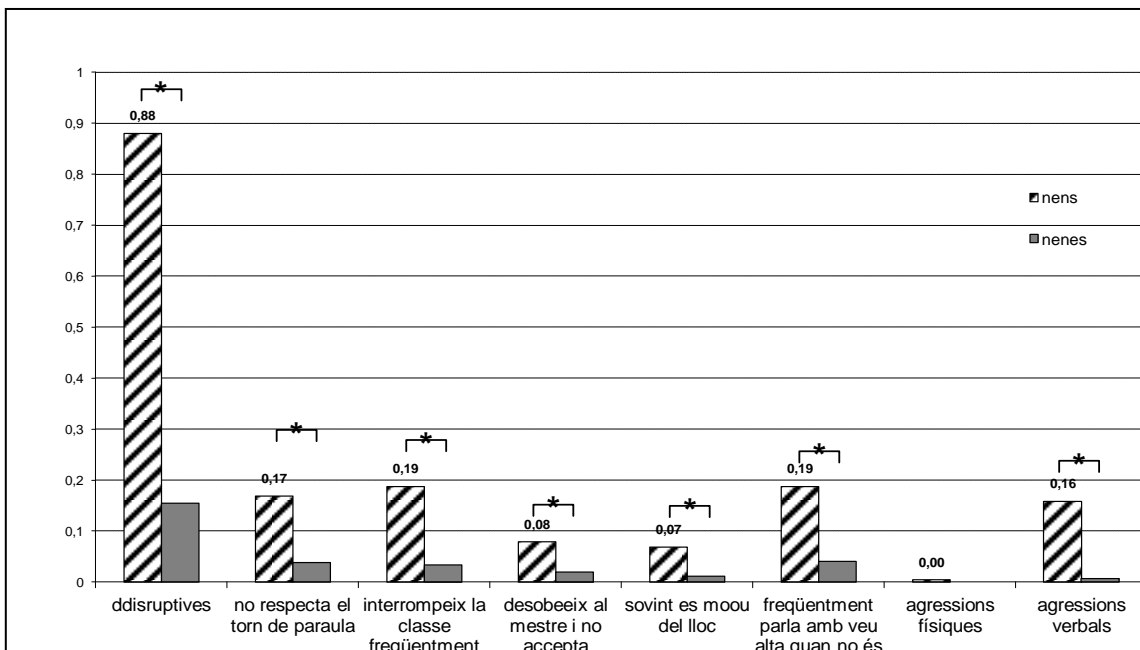


Figura 8 : Conductes disruptives observades segons el sexe (**P<0.001; *P<0.01; *P<0.05)

2 Relació entre popularitat/antipatia amb expansivitat/autovaloració-rebutjos encertats.

2.1. Resultats globals

L'índex de *socioempatia* (eleccions encertades sobre eleccions suposades) correlaciona positivament amb la popularitat ($r=0.34$; $p<0.001$) i negativament amb l'*antipatia* ($r=-0.21$; $p<0.05$). Així mateix la *socioempatia* va correlacionar de forma positiva amb l'*expansivitat positiva* ($r=0.42$; $P<0.001$) i *negativa* ($r=0.20$; $P<0.05$), però no amb l'*autovaloració*.

Pel contrari l'*expansivitat* o l'*oclusió* al grup no semblen tenir cap relació amb la popularitat i l'empatia. Curiosament l'anàlisi va mostrar que en l'*autovaloració* té una relació negativa amb la *popularitat* ($r=-0.30$; $P<0.001$).

2.2. Diferències entre sexes

La relació de la *socioempatia* amb la *popularitat*, l'*antipatia* i l'*expansivitat positiva* s'observa en ambdós sexes, si bé la relació entre *socioempatia* i *popularitat* és més intensa en el cas de les nenes ($r=0.378$; $P<0.01$ vs $r=0.292$; $P<0.05$); i entre *socioempatia* i *expansivitat positiva* és més intensa en els nens ($r=0.479$; $P<0.001$ vs $r=0.347$; $P<0.01$). I pel contrari en els nens és més intensa la correlació negativa entre *popularitat* i *autovaloració* ($r=-0.328$; $P<0.01$ vs $r=-0.77$; $P<0.05$).

En aquest anàlisi també es van observar algunes diferències. Així en les nenes s'observa una relació negativa entre *antipatia* i l'*expansivitat positiva* ($r=-0.264$; $P<0.05$), cosa que no succeeix en el cas dels nens. I sorprenentment en el cas dels nens hi ha una correlació positiva entre l'*antipatia* i l'*autovaloració* ($r=0.242$; $P<0.05$) que no s'observa en el cas de les nenes. I en el cas del nens la *socioempatia* també correlaciona amb l'*expansivitat negativa* ($r=0.248$; $P<0.05$), cosa que no succeeix amb les nenes.

3 Relació entre les competències socioemocionals dels nens i de les nenes i la inclusió en el grup.

3.1 Relació entre les competències socioemocionals dels nens i ser acceptat pels companys.

S'ha realitzat una correlació entre els índexs del test de les competències socioemocionals i els resultats del sociograma (taula 4). Aquesta ens ha permès observar una relació molt feble entre les *eleccions rebudes* i l'*índex general d'intel·ligència emocional* ($r=0.19$; $p<0.05$) i els *components de l'adaptabilitat* ($r=0.18$; $p<0.05$). Però, l'*índex de popularitat* no va correlacionar significativament amb les competències socioemocionals. Tampoc s'han trobat correlacions significatives entre les competències socioemocionals i les *eleccions recíproques* i l'*índex de reciprocitat positiva*.

	IE	C. Intrapersonals	C. Interpersonals	C. Adaptabilitat	C. Estat Afectiu	C. Gestió de l'estrès
eemeses	-0,111	-0,184*	-0,022	-0,155	-0,177	0,074
erebudes	0,190*	0,131	0,061	0,177	0,142	0,110
ereciproc	0,080	0,058	-0,028	0,068	0,029	0,102
remesos	-0,036	-0,074	0,059	-0,114	-0,094	0,072
rrebuts	-0,306*	-0,150	-0,181*	-0,220**	-0,174	-0,253**
rreciproc	-0,135	-0,024	-0,075	-0,119	-0,242*	-0,121
esuposa	0,070	0,007	0,032	-0,016	0,016	0,176*
esencert	0,064	-0,038	0,058	0,009	0,011	0,134
rsuposa	-0,072	-0,001	-0,066	-0,110	-0,128	-0,006
rencert	-0,117	-0,033	0,011	-0,061	-0,177	-0,205*
popular	0,154	0,099	0,055	0,143	0,139	0,096
antipati	-0,308*	-0,146	-0,189*	-0,229**	-0,174	-0,248**
reciprop	-0,039	-0,159	0,021	-0,024	0,015	0,067
recipron	0,002	0,092	0,042	-0,085	-0,065	0,025
autovalo	0,048	0,043	0,093	-0,029	0,016	0,034
socioemp	-0,165*	-0,266**	-0,028	-0,076	-0,147	-0,054
expansip	-0,069	-0,174*	0,006	-0,088	-0,133	0,088
expansin	-0,009	-0,031	0,063	-0,107	-0,63	0,085

Taula 4: Correlacions globals per mesurar la relació entre les competències socioemocionals dels nens i ser acceptat pels companys. (**P<0.01; *P<0.05)

Quan es van analitzar aquestes relacions dins de cada sexe (taula 5). Ens trobem que les *eleccions rebudes* i l'*índex general d'intel·ligència emocional* només correlacionava en el cas del nois ($r=0.24$; $p>0.05$). La relació entre les *eleccions rebudes* i els *components de l'adaptabilitat* no van arribar a ser estadísticament significativa quan es va analitzar en cada sexe per separat.

		IE	C. Intrapersonals	C. Interpersonals	C. Adaptabilitat	C. Estat Afectiu	C. Gestió de l'estrès
eemeses	H	-0.093	-0.267*	-0.096	-0.076	-0.166	0.152
	D	-0.110	-0.098	0.084	-0.200	-0.189	-0.006
erebudes	H	0.244*	0.158	0.057	0.215	0.181	0.203
	D	0.127	0.104	0.067	0.133	0.098	-0.010
ereciproc	H	0.123	0.124	-0.049	0.074	0.087	0.171
	D	0.021	-0.011	-0.016	0.058	-0.034	0.009
remesos	H	0.122	0.058	0.146	-0.064	0.038	0.220
	D	-0.252*	-0.158	-0.116	-0.194	-0.187	-0.155
rrebutis	H	-0.373**	-0.252*	-0.117	-0.284*	-0.234	-0.319**
	D	-0.091	-0.023	-0.195	-0.081	-0.155	0.034
rreciproc	H	-0.227*	-0.120	-0.046	-0.207	-0.296	-0.178
	D	0.004	0.109	-0.128	0.004	-0.170	-0.033
esuposa	H	0.046	-0.091	0.037	-0.073	0.018	0.256*
	D	0.070	0.108	-0.006	0.026	0.013	0.046
esencert	H	0.100	-0.003	0.066	-0.008	0.002	0.201
	D	-0.010	-0.085	0.034	0.001	0.025	0.033
rsuposa	H	0.086	0.053	0.021	0.023	0.000	0.144
	D	-0.257*	-0.078	-0.179	-0.268*	-0.297*	-0.151
rencert	H	-0.198	-0.093	0.017	-0.099	-0.079	-0.289*
	D	0.062	0.048	0.053	0.009	-0.338	-0.001
popular	H	0.249*	0.146	0.073	0.226*	0.180	0.206
	D	0.067	0.060	0.048	0.069	0.092	-0.021
antipati	H	-0.373**	-0.256*	-0.118	-0.286*	-0.241	-0.313**
	D	-0.094	0.001	-0.204	-0.106	-0.137	0.039
reciprop	H	0.020	-0.129	0.013	-0.016	0.083	0.153
	D	-0.110	-0.193*	0.034	-0.032	-0.056	-0.040
recipron	H	-0.063	-0.031	0.114	-0.124	-0.005	-0.068
	D	0.096	0.254	-0.064	-0.034	-0.191	0.041
autovalo	H	-0.004	0.033	0.026	-0.076	-0.008	0.006
	D	0.124	0.057	0.192	0.033	0.045	0.076
socioemp	H	-0.119	-0.298**	-0.034	-0.036	-0.184	0.028
	D	-0.217	-0.236	-0.004	-0.117	-0.123	-0.151
expansip	H	-0.031	-0.251*	-0.047	0.012	-0.091	0.178
	D	-0.111	-0.089	0.088	-0.204	-0.203	-0.021
expansin	H	0.120	0.047	0.151	-0.062	0.009	0.220
	D	-0.191	-0.078	-0.100	-0.175	-0.102	-0.121

Taula 5: Relació entre les competències socioemocionals dels nens i ser acceptat pels companys segons el sexe.

(***P<0.001; **P<0.01; *P<0.05)

3.2 Relació entre el rebuig dels companys i les competències socioemocionals.

Quan s'analitzen les relacions en el conjunt de la mostra (taula 4) s'observa que els *rebutjos rebuts* i l'*índex d'antipatia* correlacionen negativament amb l'*índex general d'intel·ligència emocional* ($r=-0.31$; $p<0.001$ y $r=-0.31$; $p<0.001$); *els components interpersonals* ($r=-0.18$; $p<0.05$ y $r=-0.19$; $p<0.05$); *els components d'adaptabilitat* ($r=-0.22$; $p<0.01$ y $r=-0.23$; $p<0.01$) i *els de gestió de l'estrès* ($r=-0.25$; $p<0.01$ y $r=-0.25$; $p<0.01$).

Els *rebutjos recíprocs* també van correlacionar negativament amb l'*estat general afectiu* ($r=-0.24$; $p<0.05$) i la *impressió positiva* ($r=-0.19$; $p<0.05$). No obstant, l'*índex de reciprocitat negativa* no va correlacionar amb cap dels aspectes de les competències socioemocionals valorades.

Quan es van realitzar aquestes relacions dins de cada sexe (taula 5), es van trobar novament importants diferències. Així s'observa que la relació negativa entre l'*antipatia* i els *rebutjos rebuts* amb la *intel·ligència emocional* ($r=-0.37$ i $r=-0.37$), i específicament amb els *components intrapersonals* ($r=0.26$ i $r=0.25$), d'*adaptabilitat* ($r=-0.29$ i $r=-0.28$) i de *gestió de l'estrès* ($r=-0.31$ i $r=-0.32$), es produeixen només en els nens i no en les nenes.

3.3 Relació entre l'obertura o oclusió del nen i les competències socioemocionals.

Les *eleccions emeses* i l'*expansivitat positiva* van correlacionar negativament de forma molt feble amb els *components intrapersonals* ($r=-0.18$; $p<0.05$ y $r=-0.17$; $p<0.05$) (taula 4).

A l'analitzar aquestes relacions en funció del sexe, novament trobem que aquesta relació només s'observa en el cas dels nens ($r=0.27$ i 0.25) (taula 5).

No s'ha observat cap tipus de correlació entre els l' *expansivitat negativa* i cap component de les habilitats socioemocionals. Però sorprenentment en el cas de les nenes observem una relació negativa entre els *rebutjos emesos* i l'índex general d'intel·ligència emocional ($r=-0.25$), cosa que no s'observa en els nens.

3.4 Percepció del lloc que s'ocupa en el grup i les competències socioemocionals.

La *socioempatia* va correlacionar negativament amb els *components intrapersonals* ($r=-0.27$; $p<0.01$) i de forma feble amb l'índex general d'intel·ligència emocional ($r=-0.16$; $p<0.05$). Les *eleccions suposades* van correlacionar només de manera feble amb la *gestió de l'estrès* ($r = 0.18$; $p<0.05$). Per la seva banda, els *rebutjos suposats* i *encertats* van correlacionar de forma negativa amb la *gestió de l'estrès* ($r=-0,21$; $p<0.05$) (taula 4).

L'anàlisi diferenciat per sexes mostra una altra vegada un perfil diferencial entre nens i nenes (taula 5). La relació entre *socioempatia* i *components interpersonals* ($r=-0.30$), *eleccions suposades* amb l'estrès ($r=0.26$) i *rebutjos encertats* i *gestió de l'estrès* ($r=-0.29$) es produeix només en els nens. Per la seva banda, les nenes presenten una relació negativa significativa entre els *rebutjos suposats* i l'índex d'intel·ligència emocional ($r=-0.26$), els *components d'adaptabilitat* ($r=-0.27$) i l'*estat afectiu* ($r=-0.30$).

4. Relació entre les conductes disruptives dels nens i la seva interrelació amb els companys de classe.

4.1 Relació entre les conductes disruptives dels nenes i ser acceptat pels companys.

No es va observar cap relació entre els indicadors d'integració al grup i les conductes disruptives a excepció de les *eleccions rebudes* que va mostra una correlació negativa feble amb *interrompre la classe freqüentment* ($r= - 0.181$; $p<0.01$) (taula 6).

	d disruptiva	no respecta el torn de paraula	interromp la classe freqüent	desobeeix al mestre i no accepta indicacions	sovint es mou del lloc	freqüent parla amb veu alta	agressió física	agressió verbal
eemeses	-0.077	-0.097	-0.148	0.024	0.042	-0.127	0.046	0.045
erebudes	-0.146	-0.113	-0.181*	-0.078	-0.117	-0.065	-0.102	-0.085
ereciproc	-0.125	-0.120	-0.162	-0.036	-0.099	-0.053	-0.065	-0.061
remesos	-0.203*	-0.073	-0.232**	-0.114	-0.182*	-0.172*	-0.122	-0.106
rrebuts	0.415***	0.327***	0.418***	0.219**	0.174*	0.359**	0.183*	0.216**
rreciproc	0.035	-0.006	0.126	0.077	-0.041	0.102	-0.054	-0.124
esuposa	-0.082	-0.088	-0.112	-0.006	0.041	-0.066	-0.102	-0.044
esencert	-0.122	-0.105	-0.123	0.039	-0.160	-0.063	-0.097	-0.126
rsuposa	-0.016	0.034	-0.072	-0.009	0.094	-0.051	-0.091	0.013
rencert	0.262**	0.282**	0.345***	0.074	0.069	0.250**	-0.055	0.048
popular	-0.130	-0.098	-0.165*	-0.066	-0.107	-0.059	-0.099	-0.072
antipati	0.425***	0.334***	0.425***	0.232**	0.192*	0.357***	0.185*	0.227**
reciprop	-0.124	-0.115	-0.139	-0.055	-0.083	-0.078	-0.030	-0.053
recipron	0.073	0.086	0.046	-0.030	0.113	0.079	-0.046	0.037
autovalo	0.166*	0.020	0.156	0.238**	0.294***	0.089	-0.063	0.084
socioemp	-0.169*	-0.116	-0.210*	-0.117	-0.173*	-0.050	-0.087	-0.077
expansip	-0.065	-0.089	-0.139	0.075	0.045	-0.125	0.038	0.037
expansin	-0.194*	-0.072	-0.214**	-0.109	-0.163*	-0.169*	-0.115	-0.108

Tabla 6. Correlaciones entre conductas disruptivas e integración en el grupo (* P<0.050. **P<0.01; ***P<0.001).

No obstant, quan analitzem per separat els dos sexes (taula 7), observem que en el cas dels nens les *eleccions rebudes* correlacionen negativament amb el número de conductes disruptives en general ($r=-0.23$) i amb *interrompre la classe* en particular ($r=-0.25$), i per la seva part la *popularitat* correlaciona també negativament amb *interrompre la classe* ($r=-0.24$), cosa que no va passar en el cas de les nenes.

		d disruptiva	no respecta el torn de paraula	Interromp la classe freqüent	desobeeix al mestre i no accepta indicacions	sovint es mou del lloc	freqüent parla amb veu alta	agressió física	agressió verbal
eemeses	H	-0.200	-0.230*	-0.281*	-0.026	0.025	-0.305**	0.065	0.040
	D	0.257*	0.192	0.169	0.158	0.108	0.283*		0.115
erebudes	H	-0.230*	-0.129	-0.252*	-0.160	-0.185	-0.117	-0.140	-0.135
	D	0.015	-0.110	-0.062	0.118	0.044	0.056		0.059
ereciproc	H	-0.192	-0.154	-0.207	-0.076	-0.145	-0.110	-0.088	-0.089
	D	0.018	-0.061	-0.096	0.073	0.010	0.106		0.052
remesos	H	-0.216	-0.057	-0.284*	-0.087	-0.215	-0.228*	-0.158	-0.071
	D	-0.033	0.017	-0.033	-0.117	-0.073	0.057		-0.018
rrebuts	H	0.427***	0.326**	0.432***	0.251*	0.165	0.375**	0.187	0.172
	D	-0.051	0.062	0.003	-0.173	-0.045	-0.035		-0.118
rreciproc	H	0.081	-0.004	0.192	0.152	-0.042	0.172	-0.067	-0.153
	D	-0.111	-0.008	-0.077	-0.155	-0.048	-0.102		-0.090
esuposa	H	-0.059	-0.054	-0.099	0.008	0.108	-0.074	-0.138	-0.061
	D	-0.088	-0.144	-0.150	0.001	-0.082	-0.004		0.137
esencert	H	-0.228*	-0.160	-0.177	-0.004	-	-0.152	-0.138	-0.193
	D	0.134	0.010	-0.010	0.182	0.144	0.166		0.063
rsuposa	H	-0.034	0.020	-0.128	0.038	0.144	-0.130	-0.131	0.034
	D	0.004	0.061	0.026	-0.145	-0.023	0.108		-0.124
rencert	H	0.318**	0.349**	0.420***	0.113	0.061	0.306**	-0.072	0.036
	D	-0.098	-0.050	-0.081	-0.165	0.030	-0.065		-0.095
popular	H	-0.220	-0.117	-0.244*	-0.149	-0.177	-0.117	-0.140	-0.127
	D	0.018	-0.103	-0.047	0.117	0.039	0.052		0.057
antipati	H	0.440***	0.335**	0.441***	0.267*	0.186	0.374**	0.190	0.186
	D	-0.048	0.060	0.004	-0.167	-0.038	-0.036		-0.113
reciprop	H	-0.220	-0.188	-0.217	-0.131	-0.138	-0.177	-0.042	-0.096
	D	0.094	0.019	0.012	0.119	0.043	0.151		0.070
recipron	H	0.138	0.137	0.087	0.000	0.170	0.142	-0.059	0.065
	D	-0.116	-0.042	-0.091	-0.129	-0.056	-0.092		-0.075
autovalo	H	0.263*	0.060	0.250*	0.359**	0.424***	0.113	-0.080	0.118
	D	-0.074	-0.091	-0.121	-0.075	-0.069	0.050		0.013
socioemp	H	-0.288*	-0.220	-0.317**	-0.168	-0.212	-0.169	-0.123	-0.145
	D	0.048	0.074	-0.046	-0.045	-0.169	0.221		0.064
expansip	H	-0.179	-0.213	-0.262*	0.049	0.026	-0.292**	0.049	0.022
	D	0.260*	0.194	0.177	0.155	0.111	0.287*		0.107
expansin	H	-0.210	-0.052	-0.272*	-0.083	-0.201	-0.229*	-0.158	-0.071
	D	-0.032	0.011	-0.025	-0.106	-0.055	0.042		-0.024

Taula 7 : Relació entre les conductes disruptives manifestades pels nens i ser acceptat pels companys (***P<0.001;

**P<0.01;*P<0.05)

4.2 Relació entre el rebuig dels companys i les conductes disruptives

Existeix una forta relació entre les conductes disruptives i el rebuig del grup. Així el global de conductes disruptives correlacionava intensament amb l'*índex d'antipatia*

($r=0.425$; $P<0.001$) i els *rebutjos rebuts* ($r=0.415$; $P<0.001$); tot i que no passa amb la *reciprocitat negativa* i els *rebutjos recíprocs* (taula 6).

L'anàlisi detallat mostra que l'*antipatia* correlacionava amb *no respectar el torn de paraula* ($r=0.334$; $p<0.001$), *interrompre classe freqüentment* ($r=0.425$; $p<0.001$), *desobeir al mestre i no acceptar les seves indicacions* ($r=0.232$; $p<0.01$), *moure's del seu lloc* ($r=0.192$; $p<0.05$), *parlar freqüentment en veu alta quan no és el moment* ($r=0.357$; $p<0.001$), *agressió física* ($r=0.185$; $p<0.05$) i *agressió verbal* ($r=0.228$; $p<0.01$).

Els alumnes que més rebutjos reben són els que *no respecten el torn de paraula* ($r=0.327$; $p<0.001$); *interromp la classe freqüentment* ($r=0.418$; $p<0.001$), *desobeeix al mestre i no accepta les seves indicacions* ($r=0.219$; $p<0.01$), *sovint es mou del seu lloc* ($r=0.174$; $p<0.05$), *freqüentment parla en veu alta quan no és el moment* ($r=0.359$; $p<0.001$), *agressions físiques* ($r=0.183$; $p<0.05$) i *agressions verbals* ($r=0.216$; $p<0.01$). No obstant, no es va observar cap correlació dels *rebutjos recíprocs* i la *reciprocitat negativa* amb les conductes disruptives.

La relació entre les conductes disruptives i el rebuig del grup (*antipatia*, *rebutjos rebuts*, *recíprocs* i *reciprocitat negativa*) només s'observa en el cas dels nens però no de les nenes (taula 7). De forma global les conductes disruptives correlacionen amb l'*índex d'antipatia* ($r=0.44$) i *els rebutjos rebuts* ($r=0.43$). Específicament els nens que resulten més antipàtics i que més rebutjos reben són els que *no respecten el torn de paraula* ($r=0.33$ i $r=0.33$), *interrompeixen la classe* ($r=0.44$ i $r=0.43$), *desobeeixen al mestre* ($r=0.27$ i $r=0.25$) i *parlen en veu alta* ($r=0.37$ i $r=0.37$). No obstant, no s'observa una correlació significativa entre *antipatia* amb *moure's del seu lloc*, *l'agressió física* o *verbal*.

4.3 Relació entre l'obertura o oclusió del nen i les conductes disruptives.

S'observa una feble relació de l'obertura al grup amb les conductes disruptives. Els alumnes que tenen un major nombre de conductes disruptives són els que tenen una major *expansivitat negativa* ($r=0.194$; $P<0.05$) i *rebutjos emesos* ($r=-0.203$; $P<0.05$) (taula 6).

Concretament, els nens amb major *expansivitat negativa* i que més *rebutjos emeten* són els que *interrompeixen la classe freqüentment* ($r=-0.214$; $P<0.01$ y $r=-0.232$; $P<0.01$), sovint *es mouen dels seus llocs* ($r=-0.163$; $p<0.05$ y $r=-0.182$; $P<0.05$) i *parlen en veu alta quan no és el moment* ($r=-0.169$; $P<0.05$ y $r=0.172$; $P<0.05$).

No es va observar cap relació de les conductes disruptives i l'obertura al grup.

Quan es va analitzar la relació entre els *índex d'obertura* al grup en cada sexe observem les diferències (taula 7). Així, en el cas dels nens es troben correlacions negatives entre les *eleccions emeses* i *no respectar el torn de paraula* ($r=-0.23$), *interrompre* ($r=-0.28$) i *parlar en veu alta* ($r=-0.30$) i entre l' *expansivitat positiva* i *interrompre* ($r=-.026$) i *parlar en veu alta* ($r=-0.29$). Mentre que en el cas de les nenes s'observa una correlació positiva entre les *eleccions emeses* ($r=0.26$) i l' *expansivitat positiva* ($r=0.26$) amb el número global de conductes disruptives i específicament *parlar amb veu alta* ($r=0.28$). Pel que respecte a l'oclusió al grup, es va observar en el cas dels nens una relació negativa entre els *rebutjos emesos* i l'*expansivitat negativa* amb *interrompre la classe* ($r=-0.28$ i $r=-0.26$) i *parlar en veu alta* ($r=-0.23$ i $r=-0.29$). Però aquesta relació no es va observar en el cas de les nenes.

4.4 Percepció del lloc que s'ocupa en el grup i les conductes disruptives.

És va trobar un feble correlació negativa entre el nombre global de conductes disruptives i l'*índex de socioempatia* ($r=-0.169$; $P<0.05$). Específicament, els nens amb menys *socioempatia* són els que més *interrompeixen la classe freqüentment* ($r=0.210$; $p<0.05$) i més *es mouen del seu lloc* ($r=-0.173$; $p<0.05$) (taula 5).

No obstant la correlació dels *rebutjos encertats* amb les conductes disruptives va ser una mica més intensa ($r=0.262$; $P<0.01$). Tanmateix també es van observar correlacions més elevades amb *interrompre en classe sovint* ($r=0.344$; $P<0.001$), *parlar freqüentment en veu alta quan no és el moment* ($r= 0.248$; $P<0.001$) i també es va observar una correlació i també es va observar una correlació significativa amb *no respectar el torn de paraula* ($r=0.281$; $P<0.001$).

Tanmateix, crida l'atenció que les conductes disruptives correlacionen feblement de forma positiva amb l'*autovaloració* ($r=0.166$; $P<0.05$). Específicament l'*autovaloració* va correlacionar de forma moderada amb *desobeir al mestre* ($r= 0.238$; $p<0.01$) i *moure's del seu lloc* ($r= 0.294$; $p<0.01$).

En l'anàlisi en funció del sexe (taula 7), la relació entre *socioempatia* ($r=-0.29$) i *rebutjos encertats* ($r=-0.32$) i conductes disruptives només es va observar en el cas dels nens. Així mateix, només en el cas dels nens es va observar una correlació positiva entre l'*autovaloració* ($r=0.26$) i les conductes disruptives en global, i específicament amb *moure's del seu lloc* ($r=0.42$), *desobeir als mestres* ($r=0.36$) i *interrompre la classe* ($r=0.25$). Així mateix s'observa una correlació negativa entre *socioempatia* i interrompre la classe freqüentment ($r=-0.32$).

5. Síntesi dels principals resultats

Una bona **socioempatia** és clau per a la integració al grup, tant pel que fa a ser acceptat, com pel desig d'integrar-se i obrir-se al grup. La manca d'intel·ligència emocional fa que els individus resultin més antipàtics i en especial això s'observa en els individus que tenen menors habilitats d'autocontrol i d'adaptabilitat. De fet, la **socioempatia** (comprensió del nivell d'integració dins del grup) sembla que es veu afavorida per la comprensió de les pròpies emocions. En aquesta integració també té un paper important l'*autovaloració*. Els individus amb una alta opinió de si mateixos són menys acceptats pel grup d'iguals, especialment en el cas dels nens.

El que és més sorprenent, són les diferències observades en funció del sexe. Si bé era previsible que les nenes tinguessin millors puntuacions en les habilitats emocionals, menys conductes disruptives i que fossin més acceptades pel grup que els nens, sorprèn comprovar que són més selectives en les seves relacions.

No obstant, el més destacable és que la incidència de les habilitats socioemocionals en la integració del grup depèn del sexe. Així veiem que la antipatia generada per la manca d'habilitats socioemocionals es produeix sobre tot en nens, en especial, pel

que fa a les mancances en la capacitat d'autocontrol, d'adaptabilitat i de comprensió de les pròpies emocions.

En general, els individus que han generat més **antipatia** són els que presenten més conductes disruptives. Són persones que no *respecten el torn de paraula, que desobeeixen al mestre, interrompeix sovint a classes*, etc. Però quan es mira per sexes, s'observa que en realitat són els nens, i no les nenes, considerats més antipàtics pels seus companys, els que presenten més conductes disruptives. Les conductes on no es produeix aquesta relació són les que es refereixen a *moure's del lloc sovint, l'agressió verbal i l'agressió física*. Els nens que són valorats com més antipàtics són individus que *desobeeixen al mestre i no accepten les seves indicacions, parlen amb veu alta quan no és el moment, freqüentment interrompeixen la classe i tenen dificultats per a respectar el torn de paraula*.

En general la **popularitat** no està lligada en manifestar unes conductes disruptives ni en mostrar unes competències socioemocionals desenvolupades. És a dir, no per ser un individu amb més habilitats d'adaptabilitat, per exemple, serà més popular. Tot i que si, com hem fet, ens mirem les relacions segons els sexe, si que observem que el nen –però no la nena- més popular és capaç d'adaptar-se amb més facilitat a l'entorn i als seus iguals.

Els resultats indiquen que els nens –i no les nenes- que menys interrompeixen a classe o parlen amb veu alta són més selectius a la hora d'escollir als seus companys per treballar.

Finalment, cal assenyalar que quan s'han analitzat les dades considerant el sexe és quan s'ha observat que la major influència de la manca de competències socioemocionals en les conductes disruptives i el rebuig del grup d'iguals es produeix fonamentalment en el grup dels nens i no de les nenes.

4.2.4 Discussió.

Una bona acceptació del grup és necessària pel procés de socialització dels nens. Tal com indiquen Monjas, Sureda i Garcia-Bacete (2008), l'acceptació està molt

relacionada a les competències socials i les habilitats per aconseguir fer i mantenir unes relacions interpersonals entre els iguals. En el nostre estudi els resultats obtinguts ens mostren que perquè un individu sigui *acceptat* i *vulgui integrar-se* al seu grup d'iguals ha de tenir un alt nivell de *socioempatia*. Tenir una bona percepció de la posició que cada individu ocupa en el seu grup d'iguals és important per tal que aquest pugui incidir, mitjançant la seva capacitat de gestionar les seves conductes la seva integració en el grup.

La diferència entre sexe és evident, les nenes desenvolupen més les competències interpersonals i la gestió de l'estrès pel que poden reconduir millor una situació conflictiva i estressant i poden establir millors relacions amb la resta dels integrants del grup. Tenen, també, un millor autocontrol. De totes maneres, que puguin mantenir millors relacions no implica que acceptin en el seu grup d'iguals a més nens o nenes. Elles emeten més rebutjos que els nens i al mateix temps no són donades a ampliar fàcilment el seu grup de relacions, per això l'índex d'expansió negativa és major que el dels nens. Aquests últims no els hi costa tant acceptar a nous integrants al grup. Això coincideix amb els resultats obtinguts per Smith et al. (2013) on queda palès que les nenes són més exigents a l'hora d'acceptar a nous integrants, però matisant que això passa sobre tot a l'hora d'acceptar a individus del sexe oposat. En el nostre estudi no hem analitzat si els rebutjos emesos són majors o menors en el cas del sexe oposat. Barcelar (2008) comenta que els nens tendeixen a acceptar positivament a les nenes, però aquestes són més sexistes. No accepten fàcilment a qualsevol nen. Aquests resultats també coincideixen amb els nostres on les nenes demostren, com ja hem dit abans, ser més selectives a l'hora de acceptar als integrants del seu grup.

Les nenes semblen tenir una millor integració en el grup. Són més acceptades i reben més eleccions. En aquest mateix sentit Charbonneau i Nicol (2002) troben que les nenes tindrien, no sols millors puntuacions en intel·ligència emocional, sinó també en altruisme i civisme. No obstant, en el cas de les nenes no trobem correlacions significatives entre les puntuacions obtingudes en les habilitats emocionals i la acceptació del grup. En canvi en el cas dels nens si observem aquestes correlacions. Per tant sembla que no té tant d'impacte tenir una bona habilitat emocional com el fet de no tenir-la.

L'antipatia és un aspecte que també incideix de forma molt diferent a l'infant en funció del sexe. Les nenes que són *antipàtiques* són les menys obertes al grup, cosa que no passa amb els nens, i s'autovaloren menys. Pel contrari els nens que tenen una major autovaloració són els que més antipàtia generen en els companys. En el cas dels nens si que les eleccions rebudes i les habilitats socioemocionals estan relacionades. És a dir, en el cas dels nens ser més intel·ligent emocionalment suposa rebre més eleccions.

Els individus, que reben més rebutjos i tenen un índex més alt d'antipatia, tenen un desenvolupament més baix en els *components interpersonals*, en els *components d'adaptabilitat* i de *gestió de l'estrès*. Pérez, Cárdenas, Forero i Ramírez (2007) constaten en el seu estudi que els nens i nenes consideren com aspectes negatius, a l'hora de valorar a un igual, la manca d'assertivitat i de sinceritat, així com les conductes irrespectuoses o agressives. En aquest estudi s'observa que els nens menys acceptats i més rebutjats són els que manifesten un menor grau d'intel·ligència emocional, concretament en els components interpersonals, d'adaptabilitat i de gestió de l'estrès, com ja hem comentat anteriorment. Aquests resultats tenen molts punts de coincidència amb la recerca feta per Barcelar (2008), on en la seva tesi doctoral va arribar a la conclusió que els motius de rebuigs per part dels iguals destaquen l'agressió física i verbal i no poder establir unes bones relacions interpersonals. Uns resultats similars es troben en l'estudi de Schutte (2001) on els participants que tenien puntuacions més elevades en la intel·ligència emocional obtenien puntuacions més altes en les habilitats i una millor perspectiva empàtica. En l'estudi fet per Hubbard i Coie (1994), també s'observa que un alt estatus social es relaciona amb la capacitat d'autoregular els sentiments amb eficàcia. Els autors expliquen que els nens socialment competents, davant d'emocions negatives, són capaços de reconduir-les i de regular-les amb més facilitat que els nens menys competents socialment. Però, no han pogut explicar si aquests individus més competents experimenten amb tanta força i intensitat les emocions negatives com ho poden fer els altres individus menys competents. De totes maneres, ells creuen que els individus socialment competents, no deuen experimentar tantes emocions negatives, sinó que al ser nens més populars no reben provocacions tan freqüentment com els altres nens (Coie i Kupersmidt, 1983; citats per Hubbard i Coie, 1994). És possible que els nens socialment competents tenen uns límits més alts a l'hora de respondre amb agressivitat vers els seus companys i poden mantenir

la calma. Així mateix, Mestre et al (2006), en la seva recerca, van posar de manifest que la IE correlaciona positivament amb l'adaptació.

En la nostra recerca no hem observat en les nenes una relació significativa entre l'acceptació dels iguals i la popularitat i la intel·ligència emocional. Ser una persona que rep eleccions per part dels companys del grup i/o ser popular no implica, en el cas de les nenes, que puguin tenir unes habilitats socioemocionals més desenvolupades que els altres. Tal com hem dit, això ens indicaria que té més influència la manca d'habilitats socioemocionals que tenir-les. Per això en el cas de les nenes -que tenen millors habilitats emocionals que els nens- no observariem la relació que si observem en els nens..

Els nens que presenten més *conductes disruptives*, especialment *la d'interrompre la classe*, estan menys integrats, són menys populars i són més rebutjats. Com diu Musitu et al, (2003) aquests nens no entenen que les dinàmiques grupals estan regides per unes normes implícites i el fet de no seguir-les interfereixen en aquestes dinàmiques. Aquests resultats són coincidents amb els obtinguts en l'estudi realitzat per Cava i Musitu (1999). Aquests investigadors observen que els membres del grup no volen establir relacions amb nens que manifesten aquestes conductes disruptives. En un estudi realitzat per Wolters et al (2013) s'arriba a la conclusió que la popularitat d'un individu és més alta quant més alts són els comportaments prosocials, pel que són més acceptats pels seus iguals. De totes maneres, en el nostre estudi els nens impopulars no volen estar al marge del grup, volen formar part d'ell. Són nens que tenen un comportament social no ajustat a les normes del grup al que pertanyen, però no són violents, no mostren agressivitat, ni física ni verbal. Segons Diez Aguado, 1996 i Denham i Holt, 1993, (citats per Pérez, Cárdenas, Forero i Ramírez (2007)) els nens que es veuen rebutjats acostumen a cridar més l'atenció que altres nens, col·laboren menys en tasques grupals, mostren menys interès per altres nens i expressen rebuig manifestant conductes amb cert grau d'agressivitat verbal o física, entre altres conductes. McEachern i Snyder (2012) en la seva recerca van arribar a la conclusió que els nens són més rebutjats pels seus iguals quan manifesten conductes agressives que les nenes. Amb elles, la manifestació de conductes agressives sembla que no compta tant a l'hora de ser acceptades per els seus companys i companyes. Els resultats obtinguts en l'estudi realitzat per Monjas, Sureda i

García-Bacete (2008) mostren que els nens més rebutjats són els que manifesten conductes agressives. Abans de mostrar aquestes conductes agressives primer intenta dominar a l'altre i si no ho aconsegueixen inicien conductes d'agressió física i verbal. Els nens que són disruptius tenen una percepció més real de qui els rebutja, però s'equivoquen quan han de reconèixer als seus amics. Normalment no són els que ells creuen. Possiblement hi ha una dicotomia entre els que ells volen que siguin els seus amics i els que ho són de veritat. Aquesta distorsió els podria portar a no acostar-se als companys que els poden acceptar i viure un rebuig reiterat dels que no l'accepten.

A partir d'aquests resultats, és interessant plantejar-se que el treball de les habilitats socioemocionals són importants per millorar sobre tot la manca d'aquestes, especialment en els nens. Tot i que les nenes també es beneficiaran d'una bona intervenció en aquest camp. En la recerca feta pel Trinxet i Cvitanic, (2005) s'evidencia que després d'una intervenció ben programada a partir de tècniques d'entrenament emocional, cognitives, conductuals i d'interacció social es millora entre d'altres aspectes, el control emocional, la resolució de conflictes entre els iguals, l'augment de l'autocontrol i de l'assertivitat; també disminueixen els conflictes a l'aula, i les conductes disruptives. Així mateix, la recerca feta per Betina (2009), va demostrar que l'aprenentatge i pràctica d'habilitats socials iniciades en la infància tenen una gran repercussió en el desenvolupament posterior de l'individu i que afavoreixen l'acceptació dels iguals. Si a un individu rebutjat no se li donen les estratègies necessàries corre el perill que durant anys conservi aquest estatus (Jiang i Cillessen, 2005; citats per Mario, Lorena i Velandia, 2008).

4.2.5 Conclusions

Els resultats obtinguts en aquest estudi ens indiquen que una bona socioempatia és fonamental per poder integrar-se en el grup dels iguals. I aquesta es veu afavorida per l'adequada comprensió de les pròpies emocions. També és important, per una millor integració, l'autovaloració. Un alt autoconcepte provoca menys acceptació entre els iguals.

En general, la manca d'intel·ligència emocional provoca que els individus resultin més antipàtics. No obstant la incidència de les habilitats socioemocionals en la integració

depèn del sexe. En els nens és on s'observa que aquesta mancança provoca una menor integració. Els individus que generen més antipatia generen són els que presenten més conductes disruptives i aquests solen ser nens.

Aquesta relació entre habilitats socioemocionals i integració no és tant rellevant en el cas de les nenes; probablement perquè aquestes tenen un bon nivell d'habilitats socioemocionals i són ben acceptades pels iguals. Tot i que sorprenentment aquestes són més selectives en les seves eleccions.

APORTACIONES I IMPLICACIONES PER LA
PRÀCTICA

5 APORTACIONS I IMPLICACIONS PER LA PRÀCTICA

Aquest estudi aporta dades significatives per entendre millor les conductes disruptives i la seva relació en la inclusió en el grup d'iguals i les competències:

1. Les conductes disruptives a l'aula són freqüents i una quarta part de l'alumnat presentaria aquestes conductes. Aquestes conductes són més freqüents en els nens que les nenes. Majoritàriament es relacionen amb la manca d'autocontrol.
2. Aquest percentatge varia entre escoles, pel que hem de pensar que la intervenció educativa dels centres té un paper rellevant en que aquestes es produeixin més o menys.
3. Aquests estudi demostra la relació de les conductes disruptives amb un menor desenvolupament de les competències socioemocionals; i que aquestes conductes disruptives són un dels factors que dificulten la integració amb el grup d'iguals

Aquests resultats obtinguts són evidències empíriques que ens porten a fer les següents consideracions i recomanacions per la pràctica educativa a les escoles.

Voler evitar que no sorgeixin conductes disruptives només amb càstigs no sembla ser molt efectiu. És necessari treballar les competències socioemocionals i la cohesió del grup classe. Aquest treball hauria de realitzar-se amb un pla integrat en el curriculum escolar i que quedi recollit en els documents propis de l'escola: el Projecte Educatiu, les programacions anuals i el projecte d'acció tutorial que elaborant tots els docents. Tot i que aquest conjunt d'aprenentages serà positiu per tots els nens i nenes, s'ha d'intentar incidir, primordialment en aquells nens que manifesten més conductes disruptives o bé que mostrin un nivell més baix de competències socioemocionals i dificultats per la integració en el seu grup d'iguals.

Cal que el treball en les competències emocionals de manera sistemàtica i dins de la programació diària o setmanal del mestre. S'ha de portar a terme l'educació emocional com molts autors senyalen. Així, agafant les recomanacions de Redorta, Obiols i Bisquerra (2006), l'educació emocional és bàsica per un desenvolupament de la personalitat global del nen. Amb aquesta podrà desenvolupar tot un conjunt de

competències que l'ajudaran a fer front amb més satisfacció a situacions que li puguin produir disfuncions com pot ser l'agressivitat, entre d'altres. No s'han d'eliminar les emocions negatives (Bisquerra et al., 2013), s'han de viure, però s'han de tenir els mecanismes per canalitzar-les. Actualment existeixen en el mercat (Cassa, 2007; EL AULA-ÈLIA, I. E. E., i CASSÀ, L., 2009) molts programes que es poden aplicar a l'aula i enfocats a diverses edats. I tal i com ens diu Bisquerra (EL AULA-ÈLIA, I. E. E., i CASSÀ, L. (2009)), els continguts de l'educació emocional poden variar segons els nens a qui va dirigida: nivell escolar, coneixements previs, interessos, etc. I els temes a tractar van des de conèixer d'emocions, tipus d'emocion, característiques d'aquestes, etc. Només és necessari ser conscient de la importància que té l'educació emocional i ser molt sistemàtics en la seva aplicació.

Els resultats de l'estudi van ser retornats als centres participants. Per això es van fer sessions amb tots els professors i també individuals amb el director del centre. En el decurs d'aquestes sessions i del debat que es va generar, es va observar que en aquelles escoles on es produïen menys conductes disruptives s'estava portant a terme algun programa d'educació emocional. Pel que sembla ser que aquestes escoles estaven treballant la prevenció i per això es produïen menys conductes disruptives. Les dades dels focus group que es van desenvolupar en aquestes sessions i en les entrevistes s'estan analitzant però no s'han inclòs en aquesta tesi per delimitar l'estudi.

S'han de treballar les dinàmiques de grup perquè d'aquesta manera els nens i les nenes podran:

- Conèixer millor els seus companys.
- Conèixer millor a ell mateix.
- Millorar la comunicació entre ells.
- Fomentar la cohesió i els sentiment de pertinença al grup d'iguals.
- Reforçar els rols positius i transformar o modificar els negatius.
- Millorar l'autoestima i que siguin capaços d'acceptar les seves possibilitats i limitacions.

- Concienciar-se dels problemes que puguin produir-se en el si del grup i intentar buscar respostes constructives i solucions, etc.

Resumidament, podríem dir que la finalitat de treballar la dinàmica de grups seria (Marín i Garrido Torres, 2003):

- ✓ Desenvolupar el sentiment de pertànyer a un grup.
- ✓ Ensenyar a pensar de manera activa.
- ✓ Ensenyar a escoltar de manera comprensiva.
- ✓ Desenvolupar les capacitats necessàries per treballar de forma cooperativa, d'intercanvi amb els altres, de responsabilitat, d'autonomia, etc.
- ✓ Crear una actitud positiva a l'hora d'afrontar els problemes de les relacions interpersonals i favorable a l'adaptació social de l'individu.

Perquè tal que aquests programes es puguin dur a terme hi ha cal tenir present: El mestre que iniciï una d'aquestes activitats ha de saber i conèixer bé el tema o tècnica que utilitzarà. Sino hi ha un bon coneixement, els resultats no seran els esperats.

Ha de tenir molt clar el seu rol. Ell pot guiar, informar,... però no pot interferir.

Els professionals que están convençuts de la necessitat de treballar i desenvolupar les competències socioemocionals ho saben i ho fan, però hi ha d'altres professionals de l'educació que no veuen aquesta necessitat. Aquest estudi pot servir per convèncer als indecisos.

LIMITACIONS DELS ESTUDIS

6. LIMITACIONS DELS ESTUDIS

Les recerques presentades en aquesta tesi tenen algunes limitacions metodològiques s'han de considerar a l'hora de transferir els resultats. Concretament:

- El mostreig ha sigut de conveniència, ja que els individus seleccionats pertanyien a centres escolar propers entre ells i de la investigadora. No obstant, l'elevada mostra considerem que compensa el possible biaix que això podria haver produït.
- La recerca analitza la relació entre les conductes disruptives i les competències socioemocionals, però, no inclou altres factors escolars que podrien influir en l'aparició d'aquestes conductes com podrien ser: els estils educatius i les competències socioemocionals del docents, com s'afronten aquestes conductes a nivell particular (el docents) i a nivell més general (centre escolar), els contextos familiars, etc. Aquestes factors caldrien també ser inclosos per una comprensió més global i profunda del problema.
- El test del Bar-On és un test d'autoinforme i això pot suposar un biaix en funció de la tendència a informar en negatiu i en positiu que tenen els individus. Esperem que aquests biaixos que es puguin haver produït s'hagin distribuït de forma aleatòria ens les diferents parts de la mostra.

LÍNIES FUTURES D'INVESTIGACIÓ

7. LÍNIES FUTURES D'INVESTIGACIÓ

Les línies futures que s'haurien de seguir a partir de la present investigació anirien cap complementar els resultats obtinguts amb altres estudis.

Aquests estudis es farien a dos nivells:

➤ a nivell escolar.

- S'hauria d'analitzar si existeix alguna relació entre l'estil educatiu del mestre i la presència de conductes disruptives.
- Si les competències socioemocionals dels mestres poden ser un factor desencadenant de conductes disruptives.
- Conèixer quines estratègies utilitzen els docents per prevenir o tractar les conductes disruptives a nivell de l'aula i a nivell de centre educatiu.

➤ A nivell familiar.

- Analitzar com els pares valoren les conductes disruptives que poden manifestar els seus fills.
- Conèixer com tracten les conductes disruptives dels pares.
- Analitzar la relació entre els estils educatius i competències socioemocionals els pares amb la presència de conductes disruptives dels nens.

BIBLIOGRAFIA

8. BIBLIOGRAFIA

- Almar, C i Gil, V. (1993). Sociograma: soporte informático. Madrid: TEA Ediciones
- Almela, J. A. i Villalobos, M. P. S. (2006). *La disrupción en las aulas: problemas y soluciones*. A. M. González (Ed.). Ministerio de Educación.
- Aluja-Fabregat, A. i Blanch, A. (2004). Socialized Personality, Scholastic Aptitudes, Study Habits, and Academic Achievement: Exploring the Link. *European Journal of Psychological Assessment*, 20(3), 157.
- Alzina, R. B. (2013). Educación emocional: propuestas para educadores y familias. Desclée de Brouwer
- Angulo, L. N. i Peña, D. (2015). Conductas disruptivas presentes en estudiantes del tercer año de educación media general. *Administración Educativa*, (2), 87-110.
- Antrop, I., Roeyers, H., Oosterlaan, J. i Oost, P. van. (2002). Agreement between parent and teacher ratings of disruptive behaviour disorders in children with clinically diagnosed ADHD. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 24(1), p67-73.
- Arándiga, A. V. (1997). Avaluació dels problemes de comportament a l'aula i intervenció educativa en el marc de l'escola ordinària. Un model per solucionar els conflictes interpersonals. *Suports: revista catalana d'educació especial i atenció a la diversitat*, 1(2), 89-104.
- Aunola, K., Stattin, H. i Nurmi, J. E. (2000). Adolescents' achievement strategies, school adjustment, and externalizing and internalizing problem behaviors. *Journal of Youth and Adolescence*, 29(3), 289-306.

- Bacete, F. J. G., Lagares, I. J., Tinoco, M. V. M., Casares, M. I. M., García, I. S., Coll, P. F., ... i Ruíz, M. L. S. (2013). Aulas como contextos de aceptación y apoyo para integrar a los alumnos rechazados. *Apuntes de Psicología*, 31(2), 145-154.
- Barcelar, L. (2008). Las competencias emocionales y la solución de los conflictos interpersonales en el aula. Barcelona: Tesis doctoral.
- Bar-On, R. (1997). *The emotional quotient inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence* (Toronto, Multi-Health Systems Inc.).
- Bar-On, R. i Parker. J. D. A. (2000). Eqi:yv. BarOn Emotinal Quotient Inventory Youth Version. Technical manual. New Cork:MHS.
- Bar-On, R. E. i Parker, J. D. (2000). The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace. Jossey-Bass.
- Barudy, J. i Dantagnan, M. (2005). Los buenos tratos a la infancia: Parentalidad, apego y resiliencia. Editorial Gedisa.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental psychology*, 4(1p2), 1.
- Baving, L., Laucht, M. i Schmidt, M.H., (2000). Oppositional children differ from healthy children in frontal brain activation. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28(3), p267-275.
- Beltran, J. i Genovard, C. (1999). *Psicología de la instrucción I*. Editorial Síntesis. Madrid.
- Berger, K. S. i Thompson, R. A. (1997). *Psicología del desarrollo: Infancia y adolescencia*. Madrid: Editorial Panamericana.
- Berk, L. E. (2000). Desarrollo del niño y del adolescente. Prentice Hall Ibérica. Madrid

<http://portales.educared.net> (CREENA. Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra. Departamento de Educación del Gobierno de Navarra.)

Bisquerra, R. i Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI. Revista de Educación*, 10, 61-82

Bowlby, J. (1969/1998). *El apego y la pérdida . 1: El apego*. Barcelona: Paidós.

Brackett, M. A., Lopes, P. N., Ivcevic, Z. Mayer, J. D. i Salovey, P. (2004). Integrating emotion and cognition: the role of emotional intelligence. En D. Dai & R.J. Sternberg (Eds.): *Motivation, emotion and cognition: integrating perspectives on intellectual functioning* (pp. 175-194). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Brendgen, M., Vitaro, F., Turgeon, L., Poulin, F. i Wanner, B. (2004). Is There a Dark Side of Positive Illusions? Overestimation of Social Competence and Subsequent Adjustment in Aggressive and Nonaggressive Children *Journal of Abnormal Child Psychology*, Vol. 32, 3. 305–320

Busquets, C. G., Martín, M. B., Rosselló, C. G. i Sáez, T. D. (2010). Estudio comparativo de la gravedad atribuida a las conductas disruptivas en el aula. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(20), 33-58.

Carpena, A. (2001). *Educació socioemocional a primària*. Barcelona: Eumo.

Carpena, A. (2001). Educació socioemocional a primària: materials pràctics i de reflexió. Eumo editorial.

Caspi, A., Elder, G. H. i Bem, D. J. (1987). Moving against the world Life-course patterns of explosive children. *Development Psychology*, 23, 308-313.

Caspi, A., Elder, G. H. i Bem, D. J. (1987). Moving away the world Life-course patterns of explosive children. *Development Psychology*, 24, 824-831.

- Castejón, J. L. i Navas, L. (1992). Determinantes del rendimiento académico en la educación secundaria. Un modelo causal. *Análisis y Modificación de Conducta*, 18 (61), 697-728.
- Cassa, E. L. (2007). *Educación emocional: Programa para 3-6 años*. WK Educación.
- Cava, M. J. i Musitu, G. (1999). La integración escolar: un análisis en función del sexo y el curso académico de los alumnos. *Revista española de Orientación y Psicopedagogía*, 10(18), 297-314.
- Ciarrochi, J. V., Chan, A. Y. i Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and Individual differences*, 28(3), 539-561.
- Cove, P. G. i Love, A. G. (1996). Enhancing Student Learning: Intellectual, Social and Emotional Integration (ASHE-ERIC Higher Education Report 95-4). *Washington, DC*.
- Chance, S. E., Brown, R. T., Dabbs, J. M. i Casey, R. (2000). Testosterone, intelligence and behaviour disorders in young boys. *Personality and Individual Differences*, 28, p437-445.
- Charbonneau, D. i Nicol, A. A. (2002). Emotional intelligence and prosocial behaviors in adolescents. *Psychological Reports*, 90(2), 361-370.
- Chong, M., Elías, H., Mahyuddin, R. i Uli, J. (2004). Emotional intelligence and academic achievement among malayoian secondary students. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 19 (3-4), 105-121.
- De la Caba, M. A. (2000). Intervención educativa para la prevención y el desarrollo socioafectivo en la escuela. En López, et al. (coord). *Desarrollo afectivo y social*. Madrid: Pirámide.
- De Wied, M. Goudena, P. P. i Matthys, W. (2005). Empathy in Boys with Disruptive Behavior Disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46:8, 867-880.

- Debesse, M. i Mialaret, G. (1974). *Historia de la Pedagogía – II. Siglos XVII y XVIII – De la Revolución Francesa a la Tercera República – Época Contemporánea*. Barcelona: Oikos – Tau.
- DuPaul, G. J. i Holf, K. E. (1998). Reducing disruptive behaviour in general education classrooms: the use of self-management strategies. *School Psychology Review*, Vol. 27 Issue 2, p290-304
- DeVito, C. i Hopkins, J. (2001). Attachment, parenting, and marital dissatisfaction as predictors of disruptive behaviour in preschoolers.” *Development and Psychopathology*, Vol. 13, p215-231.
- Eddy, J. M. (2001). Coercive family processes: a replication and extension of patterson’s coercion model. *Aggressive Behaviour*, Vol.27, p14-25.
- Eisenberg, N. et al. (1996a). The relations of children’s dispositional empathy-related responding to their emotionality, regulation, and social functioning. *Development Psychology*, 32(2), 195-209.
- Eisenberg, N. et al. (1996b). The relations of children’s prosocial behaviour to emotionality, regulation, and social functioning. *Child Development*, 67, 974-992.
- Eisenberg, N., Guthrie, I. K., Fabes, R. A., Reiser, M., Murphy, B., Holgren, R., ... i Losoya, S. (1997). The Relations of Regulation and Emotionality to Resiliency and Competent Social Functioning in Elementary School Children. *Child development*, 68(2), 295-311.
- Eisenberg, N. et al. (1998). Contemporaneous and longitudinal prediction of children’s sympathy from dispositional regulation and emotionality. *Developmental Psychology*, 34(5), 910-924.
- Eisenberg, N., Guthrie, I. K., Fabes, R. A., Shepard, S., Losoya, S., Murphy, B., ... i Reiser, M. (2000). Prediction of elementary school children’s externalizing problem behaviors

- from attentional and behavioral regulation and negative emotionality. *Child development*, 71(5), 1367-1382.
- Eisenberg, N. et al. (2001). The relations of regulation and emotionality to children's externalizing and internalizing problem behaviour. *Child Development*, 72, 1112-1134.
- EL AULA-ÈLIA, I. E. E., i CASSÀ, L. (2009). El professor, con sus actitudes y comportamientos, puede ofrecer un clima de seguridad, respeto y confianza ante los alumnos. *El Observatorio FAROS Sant Joan de Déu (www.faroshjd.net) es la plataforma de promoción de la salud y el bienestar infantil del Hospital Sant Joan de Déu (HSJD) de Barcelona.*, 45
- Elliot, E. S. i Dweck, C. S. (1988) Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 5-12.
- Ellis J. i Magee, S. K. (1999). Determination of environmental correlates of disruptive classroom behaviour: integration of functional analysis into public school assessment process. *Educational & Treatment of Children*, 22, 291-316
- Erford, B. T. (1998). Technical analysis of father responses to the disruptive behaviour rating scale-parent version (DBRS-P) *Measurement & Evaluation in Counselling & Development*, Vol. 30 Issue 4, p 199-211
- ESPECIAL, D. E. D. E. (1985). Tomo I. *Madrid: Santillana*
- Extremera, N. i Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de educación*, 332, 97-116.
- Extremera, N. i Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumno: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6 (2) <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-extremera.html>

- Farmer, T. W., (2000). The social dynamism of aggressive and disruptive behavior I school: implications for behavior consultation. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 11 (3 & 4), 299-321.
- Fernandez, I (2001). *Guía para la convivencia en el aula*. Barcelona: Ed, CISS-Praxis.
- Fernández, M., Benítez, J. L., Pichardo, M. C., Fernández, E., Justicia, F., García, T., ... i Alba, G. (2010). Análisis factorial confirmatorio de las subescalas del PKBS-2 para la evaluación de las habilidades sociales y los problemas de conducta en educación infantil. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(22), 1229-1252.
- Ferrer, C. M. S. (2010). *Análisis transcultural de la inteligencia emocional* (Vol. 6). Universidad Almería.
- Foulquié, P. i Torregrosa, A. F. (1973). *La voluntad*. Oikos-tau.
- Gallego, J. P. M. i Fernández, M. J. P. (1997). Disciplina escolar: evaluación de las conductas problemáticas por el profesorado. *Iberpsicología: Revista Electrónica de la Federación española de Asociaciones de Psicología*, 2(3), 6.
- Gardner, H. (2001). *Las inteligencias múltiples hacia el siglo XXI*. Paidós: Barcelona
- Garrido, M. P. i Pacheco, N. E. (2012). Inteligencia emocional percibida en el profesorado de Primaria y su relación con los niveles de burnout e ilusión por el trabajo (engagement) Perceived Emotional Intelligence in Primary School Teachers and Its Relationship with Levels. *Revista de educación*, 359, 604-627.
- Garrido-Rojas, L. (2006). Apago, emoción y regulación emocional. Implicaciones para la salud. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38 (3), 493-507.
- Goleman, D. (1997). *Inteligencia emocional*. Ed; Kairos. Barcelona.
- Goleman, D. (1999). *La práctica de la inteligencia emocional*. Ed; Kairos. Barcelona.

- Gorman-Smith, D. i Loeber, R. (2005). Are Development Pathways in Disruptive Behaviors the Same for Girls and Boys?. *Journal of Child and family Studies*, Vol. 14, No. 1, 15-27.
- Gotzens, C. (1986). *La disciplina en la escuela*. Madrid: Pirámide.
- Greenberg, M.T. i Snell, J.L (1997). Brain development and emotional development: The role of teaching in organizing the frontal lobe. En P. Salovey i D.J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence* (pp. 93-119). New York: BasicBooks.
- Gutiérrez Zuluaga, I. (1972). *Historia de la Educación*. Madrid. Ed. Narcea
- Harrisson, CH. (1986.) Managing disruptive student behaviour in adults basic education. ERIC digest no. 54 ERIC ED 272700. *Clearinghouse on Adults Career and Vocational Education Columbus OH*.
- Hartup, Williard, W. (1989). Social Relationships and their developmental significance. *American Psychologist*, 44(2), 120-126.
- Haviland-Jones, J., Gebelt, J. L. i Stapley, J. C. (1997). The questions of development in emotion. *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*, 233-256.
- Hernandez, T. J. i Fister, D. L. (2001). Dealing with disruptive and emotional college students: a systems model. *Journal of College Counselling*, Vol.4 Issue 1, p49. 14 pàg.
- Herbert, M. (1992). Entre la tolerancia y la disciplina. Una guía educativa para padres. Ediciones Paidós. Barcelona.
- Hernández, P. i García, M. D. (1992). PIELLE. Programa Instruccional per a l'Educació i Liberación Emotiva. Madrid: TEA Edicions

- Herschell, A. D et alt... (2002). Who is testing whom?. *Intervention in School & Clinic*, Vol. 37 Issue 3, p140. 9 pàg.
- Hubbard, J. A. i Coie J. C. (1994). Emotional correlates of social competence in children's peer relationship. *Merrill-Palmer Quarterly*, 40(1).
- Jaramillo, J. M., Maldonado, T. C., Andrade, C. F. i Díaz, D. R. (2007). Juicios expresados por niñas y niños de 9 a 11 años de edad sobre comportamientos y actitudes que conducen a la aceptación o al rechazo social dentro de un grupo escolar. *Diversitas: Perspectivas en psicología*, 3(1), 81-108.
- Johnson, D. i Lewis, G. (1999). Do you like what you see? Self-perceptions of adolescent bullies. *British Educational Research Association*, 25(5), 665-677.
- Jordán, J. A. (2009). Influencia del profesorado en la integración escolar del alumnado minoritario. *Teoría de la Educación*, 12, 67-83
- Kaplan, A., Ghenn, M. i Midgley, C. (2002). Classroom goal structure and student disruptive behaviour. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 191-211.
- Katona, N. i Szito, I. (2000). Student stress in adolescence. *Curriculum and Teaching*, 15(2), 49-60.
- Kim, J. i Cicchetti, D. (2004). A Longitudinal study of child maltreatment, mother-child relationship quality and maladjustment: the role of self-esteem and social competence. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 32(4), p341-354.
- Konstantinov, N. A., Medinski, E. N. i Shabaeva, M. F. (1984). *Historia de la pedagogia*. Ed. Cartago. Buenos Aires.
- Kreppner, K., i Lerner, R. M. (Eds.). (2013) *Family systems and life-span development*. Psychology Press.

- Latorre, A., del Rincón Igea, D. i Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Jordi Hurtado Mompeó
- Latorre, A., del Rincón Igea, D. i Arnal, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Experiencia.
- Latorre, Á. L. i Romero, J. T. (2014). Protocolo de actuación ante conductas disruptivas. *Informació Psicológica*, (95), 62-74.
- Lacunza, A. B. (2009). Las habilidades sociales como recursos para el desarrollo de fortalezas en la infancia. *Psicología, cultura i Sociedad*.
- LeDoux, J. (1999). *El cerebro emocional*. Ed; Ariel/Planeta. Barcelona.
- Lizeretti, N. P. (2012). *Terapia basada en inteligencia emocional. Manual de tratamiento*. Ed Milenio. Lleida.
- López, F. i Sánchez, F. L. (1985). *La formación de los vínculos sociales* (Vol. 4). Ministerio de Educación.
- López, F., Etxebarria, I., Fuentes, M. J. i Ortíz, M. J. (2001). *Desarrollo afectivo y social*. Madrid: Piramide,
- López, È. (2005). La educación emocional en la educación infantil. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (54), 153-168.
- Llorach González, M. (2014). Influència de l'estat emocional en el rendiment acadèmic i en les relacions interpersonals. [Universitat Jaume I. Departament d'Educació](#). Treball fi de màster
- Marchena, R. (2009). *El aula por dentro*. Madrid: Wolters Kluwer España.
- Magaz, A., i García, E. (1998). Perfil de estilos educativos. *Manual de referencia*. España: Bizcaia, Grupo Albor-COHS.

- Mario Jaramillo, J., Lorena Tavera, A. i Velandia Ortiz, A. (2008). Percepciones de los docentes sobre el comportamiento de niños con altos niveles de inclusión y exclusión social dentro de su grupo escolar. *Diversitas*, 4(2), 319-330.
- Sánchez, M. M. i Torres, M. A. G. (2003). El grupo desde la perspectiva psicosocial: conceptos básicos. Ediciones Pirámide.
- Martinez, Á. C. (2010). Pautas de crianza y desarrollo socioafectivo en la infancia. *Diversitas*, 6(1), 111-121.
- McEachern, A. D. i Snyder, J. (2012). Gender differences in predicting antisocial behaviors: Developmental consequences of physical and relational aggression. *Journal of abnormal child psychology*, 40(4), 501-512.
- Mestre, J. M. i Fernández-Berrocal, P. (2007). Manual de inteligencia emocional. *Madrid: Piramide*.
- Mestre, J., Comunian, A. i Comunian, M. (2007). Inteligencia emocional: una revisión a sus primeros quince años y un acercamiento conceptual des de los procesos psicológicos. En Mestre i Fernández-Berrocal (Eds.) *Manual de inteligencia emocional (47-67)*. Madrid: Piramide.
- Mestre, V., Samper, P., Tur-Porcar, A. M., Richaud de Minzi, M. C. i Mesurado, B. (2012). Emociones, estilos de afrontamiento y agresividad en la adolescencia. *Universitas Psychologica*, 11(4), 1263-1275
- Monjas, M. (2002). Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS) para niños y niñas en edad escolar. Madrid:CEPE.
- Monjas, M. I., Sureda, I. i García-Bacete, F. J. (2008). ¿ Por qué los niños y las niñas se aceptan y se rechazan?. *Cultura y Educación*, 20(4), 479-492.
- Moreno, J. M ., Poblador, A. i Del Rio, D. (1980). *Historia de la educación*. Col; Biblioteca de Innovación Educativa. Ed; Paraninfo

- Muñoz, J. M. Carreras, M. R. i Braza, O. (2004): Aproximación al estudio de las actitudes i estrategias de pensamiento social y su relación con los comportamientos disruptivos en el aula en la educación secundaria. Murcia: *Anales de psicología*, 20(1), 81-91.
- Murillo Torrecilla, F. J. (1996). ¿Son eficaces nuestras escuelas?. *Cuadernos de pedagogía*, (246), 66-72.
- Musitu, G., Veiga, F., Lila, M., Martínez, B., Herrero, J., Estévez, E. i Moura, H. (2003). Conductas disruptivas e actitudes hacia la autoridad Institucional en adolescentes: el rol de la escuela
- Nájera, P. M. U. (2011). Aprendizaje-servicio, una metodología para el desarrollo de la convivencia. *AMAzônica*, 6(1), 35-61.
- Nardacchione, M. D. C. (2014). Alfabetización emocional.
- Nelson, J. R. (1996). Designing school to meet the needs of students who exhibit disruptive behaviour. *Journal of Emotional & Behavioural Disorders*, Vol. 4(1), 147-162.
- Nerín, N. F., Nieto, M. Á. P. i de Dios Pérez, M. J. (2014). Relación entre los estilos de crianza parental y el desarrollo de ansiedad y conductas disruptivas en niños de 3 a 6 años. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 1(2), 149-156
- Oberst, U. i Lizeretti, N. P. (2004). Inteligencia emocional en psicología clínica y en psicoterapia. *Revista de psicoterapia*, 60(4), 5-22.
- Ortiz, M. J. (2001). Desarrollo emocional. En López, F., Etxebarria, I., Fuentes, M. J. i Ortíz, M. J. (2001) *Desarrollo afectivo y social*. Madrid: Piramide,
- Ortiz, M. J., Sánchez, F. L., Rebollo, M. J. F. i Etxebarria, I. (2014). *Desarrollo afectivo y social*. Ediciones Pirámide.

- Otero Martínez, C., Martín López, E., León del Barco, B. i Vicente Castro, F. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de enseñanza secundaria. Diferencias de género. *Revista galego-portuguesa de psicoloxía e educación*. 17: 275-284.
- Palmero, F., Sánchez, F. M. i Martínez, J. A. H. (2008). *Motivación y emoción*. McGraw-Hill.Madrid
- Pantoja Vargas, L. P. (1986). La autorregulación científica de la conducta: teoría y técnicas aplicadas a la terapia y educación. Universidad de Deusto; Deustuko Unibertsitatea.
- Parke, R. D., MacDonald, K. B., Burks, V. M., Carson, J., Bhavnagri, N. P., Barth, J. M. i Beitel, A. (1989). Family and peer systems: In search of the linkages. In *A version of this chapter was presented at the conference on " Family Systems and Life Span Development," Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin, West Germany, Dec 4-6, 1986.*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Pérez, N., López, È. i Torrado, M. (2013). La competència emocional i autoestima al cicle superior d'educació primària. Pòster presentat a: Barredo Gutierrez, B.; Bisquerra Alzina, R.; Blanco Cuch, A.; Giner Tarrida, A.; Perez Escoda, N.; Tey Teijón, A.(eds.) IX Jornades d'educació emocional. Educació emocional i valors/IX Jornades de educación emocional. Educación emocional y valores. Barcelona, Universitat de Barcelona (Institut de Ciències de l'Educació), 2013. Document electrònic. valores. Barcelona, Universitat de Barcelona (Institut de Ciències de l'Educació), 2013. Document electrònic [<http://hdl.handle.net/2445/46286>]. p. 261.
- Tangney, J. P., Baumeister, R. F. i Boone, A. L., (2004). High Self-Control Predicts Good Adjustment, Less Pathology, Better Grades, and Interpersonal Success. *Journal of Personality*, 72:2, 271-324.
- Toro, J. (1981). *Mitos y errores educativos*. Barcelona:Fontanella.

- Trautwein, U. (2003). Psychosocial Consequences of Adolescents Problem Behavior in School. Paper presented at the Annual Conference Of the American Educational Research Association (Chicago, IL, April, 21-25) ED476827.
- Redorta, J. O. i Bisquerra, M. R.(2006). *Emoción y conflicto. Aprenda a manejar las emociones*. Barcelona: Paidós.
- Rodríguez, R. R. (2007). Los Planes de Convivencia como herramientas para prevenir los conflictos escolares. *Revista Mex. Noviembre consultada en la Word Wild web EBSCO*, 12.
- Rojas, E. (1999). *La conquista de la voluntad*. Madrid:Temas de hoy.
- Rose, A. J. i Asher, S. R. (1999). Children's goals and strategies in response to conflicts within a friendship. *Developmental psychology*, 35(1), 69.
- Salovey, P. i Sluyter, D. J. (Eds.). (1997). Emotional development and emotional intelligence: Educational implications. Basic Books.
- Saarni, C. (1997). Emotional competence and self regulation in childhood. A P. Salovey, i D. J. Sluyter (Eds.). *Emotional development and emotional intelligence*. (pàg. 35-66). Nueva York: Basic Books.
- Saarni, C. (2000). Emotional Competence. A Developmental Perspective. A R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplac* (pàg. 68-91). San Francisco, CA: JosseyBass.
- Sastre Vilarrasa, G. i Moreno Marimon, M. (2002). Resolución de conflictos y aprendizaje emocional. Una perspectiva de género.
- Segura, M, i Arcas, M. (2005). *Relacionarnos bien*. Madrid: Narcea S.A.

- Shaffer, D. R. i del Barrio Martínez, C. (2002). *Desarrollo social y de la personalidad*. Madrid: Thomson.
- Sala-Roca, F i Esturgó-Deu, M^a E (2005). Les conductes disruptives i les competències socioemocionals. I Jornades d'Educació Emocional. Situació actual i perspectiva de futur. Universitat de Barcelona.
- Salzberger-Wittenberg, I. (1996). The emotional climate in the classroom. *Priorities in Education*. Durham: Fieldhouse Press/University of Durham.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Bobik, C., Coston, T. D., Greeson, C., Jedlicka, C., ... i Wendorf, G. (2001). Emotional intelligence and interpersonal relations. *The Journal of social psychology*, 141(4), 523-536.
- Schutte, N. S. et al.; (2014). Emotional Intelligence and interpersonal relations. *The Journal of Social Psychology*, 14(4), 523-536
- Segura, M., i Arcas, M. (2004). *Relacionarnos bien*. Madrid:Narcea.
- Segura Morales, M. (2007). Jóvenes y adultos con problemas de conducta: Desarrollo de competencias sociales. Narcea Ediciones.
- Servera Barceló, M. (2003). Les causes de les conductas problemes en la infancia. *Documets divulgatius de l'AFUNTAP*. Departament de psicología. Universitat de les Illes Balears. 1-10
- Smith, S. D., Van Gessel, C. A., David-Ferdon, C. i Kistner, J. A. (2013). Sex differences in children's discrepant perceptions of peer acceptance. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 34(2), 101-107.
- Sternberg, R. J., i Detterman, D. K. (2003). ¿ Qué es la inteligencia?: Enfoque actual de su naturaleza y definición. Madrid:Pirámida

- Stouthamer-Loeber, M. et al., (2001). Maltreatment of boys and development of disruptive and delinquent behaviour. *Development and Psychopathology*, Vol. 13, p941-955.
- Sulbarán, A. i León, A. (2014). Estudio de las conductas disruptivas en la escuela según la percepción docente. *Administración Educativa Anuario del Sistema de Educación en Venezuela*, 2, 35-50.
- Tanner, L. N. (1980). La disciplina en la enseñanza y el aprendizaje. Interamericana.
- Trianes, M. V. i Muñoz, A. (1994). Programa de educación social y afectiva. *Málaga: Puerta Nueva, Delegación de Educación y Cultura*.
- Trianes, M. V. (1996). Educación y competencia social: Un programa en el aula. Málaga: Aljibe.
- Trianes, M. V. Muñoz, A. M. i Jiménez, M. (2007). Las relaciones sociales en la infancia y en la adolescencia y sus problemas. Madrid: Pirámide.
- Trinxet, F. S. i Cvitanic, V. S. (2005). Efectos conductuales de la educación emocional en alumnos de educación básica. *Revista de Psicología*, 14(1), Pág-9.
- Urta, J. (2006). El pequeño dictador. Cuando los padres son las víctimas. *Madrid: La*.
- Vallés, A. A. i Vallés, C. T. (1996). Las habilidades sociales en la escuela. Una *propuesta curricular*. Madrid: EOS.
- Arándiga Vallés, A. (1997). Modificación de la conducta problemática del alumno. Técnicas y programas. Alcoy:Marfil.
- Van Manen, M. (1998). El tacto en la enseñanza: el significado de la sensibilidad pedagógica. Barcelona:Paidós
- Vallés Arándiga, A., i Vallés Tortosa, C. (2000). Inteligencia emocional, aplicaciones educativas. *Madrid: EOS Gabinete*.

Vidal Servera, R. (2014). Les conductes indisciplinades a les classes d'educació física de l'ESO del Col·legi sant Antoni Abat.

Wolters, N., Knoors, H., Cillessen, A. H., i Verhoeven, L. (2013). Behavioral, Personality, and Communicative Predictors of Acceptance and Popularity in Early Adolescence. *The Journal of Early Adolescence*, 0272431613510403.

Zabel, R. H. (1988). Emotional disturbances. ERIC digest n° 454. ERIC ED295398 *Clearinghouse on Handicapped and Gifted Children Reston VA*, 4 p.

ANNEXOS

ANNEX 1: **Test d'EQI de Reuven Bar-On dels nens** (Versió curta)

Nom: _____ n° d'ordre a la llista classe: ____ **Sexe:**

Nen Nena

Data de naixement _____ edat: _____ curs: _____ Data del dia d'avui: _____

INSTRUCCIONS:

Llegeix cada frase i tria la resposta que millor et descriu.

Hi ha QUATRE possibles respostes:

1. Quasi mai és cert per mi;
2. A vegades és cert per mi;
3. Sovint és cert per mi; i
4. Molt sovint és cert per mi.

Explica'ns com et sents, penses o et comportes LA MAJORIA DE VEGADES A LA MAJORIA DE LLOCS. Tria una, i només UNA resposta per cada frase, i encercla el número que correspon a la teva resposta. Per exemple, si la teva resposta és "A vegades és cert per mi", hauries d'encerclar el número 2 a la mateixa línia de la frase. Això no és un examen, no hi ha respostes bones o dolentes. Si us plau, encercla una resposta per cada frase.

DIUS O PENSES AIXÒ...

	Quasi mai	A vegades	Sovint	Molt sovint
1. Em preocupa el que li passa als altres	1	2	3	4
2. És fàcil explicar als altres com em sento	1	2	3	4
3. M'agrada tothom que conec	1	2	3	4
4. Sóc capaç de respectar als altres	1	2	3	4
5. Em preocupo massa per les coses	1	2	3	4
6. Puc parlar amb facilitat sobre els meus sentiments	1	2	3	4
7. Penso bé dels altres	1	2	3	4
8. Em barallo amb la gent	1	2	3	4
9. Puc entendre situacions complicades	1	2	3	4
10. Tinc mal geni	1	2	3	4
11. Res em molesta	1	2	3	4
12. Em costa parlar sobre els meus sentiments més profunds	1	2	3	4
13. Puc trobar bones solucions a situacions complicades	1	2	3	4
14. Fàcilment puc descriure els meus sentiments	1	2	3	4
15. He de dir la veritat	1	2	3	4

DIUS O PENSES AIXÒ...	Quasi mai	A vegades	Sovint	Molt sovint
16. Quan vull puc resoldre una situació complicada de diferents maneres	1	2	3	4
17. M'enfado amb facilitat	1	2	3	4
18. M'agrada ajudar els altres	1	2	3	4
19. Trobo diferents maneres de resoldre problemes	1	2	3	4
20. Crec que sóc el millor en cada cosa que faig	1	2	3	4
21. M'és fàcil explicar a la gent el què sento.	1	2	3	4
22. Quan resolc situacions complicades intento pensar vàries solucions	1	2	3	4
23. Em sento malament quan els altres se senten ferits	1	2	3	4
24. Sóc bo resolent problemes (situacions difícils)	1	2	3	4
25. Sempre tinc bons dies	1	2	3	4
26. Em costa explicar als altres els meus sentiments	1	2	3	4
27. Les coses de seguida m'afecten	1	2	3	4
28. Puc dir quan un dels meus amics està trist	1	2	3	4
29. Quan m'enfado actuo sense pensar	1	2	3	4
30. Puc veure quan les persones estan molestes, fins i tot quan no en parlen	1	2	3	4

Gràcies per completar l'enquesta

ANNEX 2: **Test d'EQI de Reuven Bar-On dels nens** (Versió llarga)

Nom: _____ n° d'ordre a la llista classe: ___ Sexe: Nen Nena

Data de naixement: _____ **edat:** _____ **curs:** _____ **Data del dia d'avui:** _____

INSTRUCCIONS:

Llegeix cada frase i tria la resposta que millor et descriu.

Hi ha QUATRE possibles respostes:

1. Quasi mai és cert per mi;
2. A vegades és cert per mi;
3. Sovint és cert per mi; i
4. Molt sovint és cert per mi.

Explica'ns com et sents, penses o et comportes LA MAJORIA DE VEGADES A LA MAJORIA DE LLOCS. Tria una, i només UNA resposta per cada frase, i encercla el número que correspon a la teva resposta. Per exemple, si la teva resposta és "A vegades és cert per mi", hauries d'encerclar el número 2 a la mateixa línia de la frase. Això no és un examen, no hi ha respostes bones o dolentes. Si us plau, encercla una resposta per cada frase.

DIUS O PENSES AIXÒ...

	Quasi mai	A vegades	Sovint	Molt sovint
1. M'agrada divertir-me	1	2	3	4
2. Tinc facilitat per entendre com se senten els altres	1	2	3	4
3. Puc estar tranquil quan estic enfadat o preocupat	1	2	3	4
4. Sóc feliç	1	2	3	4
5. Em preocupa el que li passa als altres	1	2	3	4
6. Em costa controlar la meva ràbia	1	2	3	4
7. És fàcil explicar als altres com em sento	1	2	3	4
8. M'agrada tothom que conec	1	2	3	4
9. Em sento segur de mi mateix	1	2	3	4
10. Normalment sé com se senten els altres	1	2	3	4
11. Sé com mantenir la calma	1	2	3	4
12. Intento pensar quina en diferents maneres de resoldre una situació difícil (una baralla, etc.)	1	2	3	4
13. Crec que la majoria de les coses que faig sortiran bé	1	2	3	4
14. Sóc capaç de respectar als altres	1	2	3	4
15. Em preocupo massa per les coses	1	2	3	4
16. M'és fàcil entendre coses noves	1	2	3	4
17. Puc parlar amb facilitat sobre els meus sentiments	1	2	3	4
18. Penso bé dels altres	1	2	3	4
19. Penso que tot sortirà bé	1	2	3	4
20. Tenir amics és important	1	2	3	4
21. Em barallo amb la gent	1	2	3	4
22. Puc entendre situacions complicades	1	2	3	4
23. M'agrada somriure	1	2	3	4
24. Procuo no ferir els sentiments de les persones	1	2	3	4
25. Persisteixo amb un problema fins que el resolc	1	2	3	4
26. Tinc mal geni	1	2	3	4
27. Res em molesta	1	2	3	4
28. Em costa parlar sobre els meus sentiments més profunds	1	2	3	4
29. Sempre penso que les coses aniran bé	1	2	3	4

DIUS O PENSES AIXÒ...	Quasi mai	A vegades	Sovint	Molt sovint
30. Puc trobar bones solucions a situacions complicades	1	2	3	4
31. Fàcilment puc descriure els meus sentiments	1	2	3	4
32. Sé com passar-m'ho bé	1	2	3	4
33. He de dir la veritat	1	2	3	4
34. Quan vull puc resoldre una situació complicada de diferents maneres	1	2	3	4
35. M'enfado amb facilitat	1	2	3	4
36. M'agrada ajudar els altres	1	2	3	4
37. No sóc molt feliç	1	2	3	4
38. Trobo diferents maneres de resoldre problemes	1	2	3	4
39. Em costa molt molestar-me	1	2	3	4
40. Em sento bé amb mi mateix	1	2	3	4
41. Faig amics amb facilitat	1	2	3	4
42. Crec que sóc el millor en cada cosa que faig	1	2	3	4
43. M'és fàcil explicar a la gent el què sento.	1	2	3	4
44. Quan resolc situacions complicades intento pensar diverses solucions	1	2	3	4
45. Em sento malament quan els altres se senten ferits	1	2	3	4
46. Quan estic molest amb algú, ho estic durant molt de temps	1	2	3	4
47. Estic content de ser com sóc	1	2	3	4
48. Sóc bo resolent problemes (situacions difícils)	1	2	3	4
49. Em costa esperar el meu torn	1	2	3	4
50. M'ho passo bé amb les coses que faig	1	2	3	4
51. M'agraden els meus amics	1	2	3	4
52. Sempre tinc bons dies	1	2	3	4
53. Em costa explicar als altres els meus sentiments	1	2	3	4
54. Les coses de seguida m'afecten	1	2	3	4
55. Puc dir quan un dels meus amics està trist	1	2	3	4
56. M'agrada el meu cos	1	2	3	4
57. Encara que les coses es posin difícils, no em rendixo	1	2	3	4
58. Quan m'enfado actuo sense pensar	1	2	3	4
59. Puc veure quan les persones estan molestes, fins i tot quan no en parlen	1	2	3	4
60. M'agrada el meu aspecte	1	2	3	4

Gràcies per completar l'enquesta

ANNEX 3: Qüestionari dels mestres sobre les conductes disruptives.

Benvolgut company/a:

Per a conèixer millor quines conductes disruptives es donen a l'aula, aniria bé que diguessis, des del teu punt de vista, quins nenes o nenes presenten conductes conflictives. Si sou especialista marqueu tots aquells nens o nenes que creieu que les manifesten i en tots els grups en els que impartiu classe.

“Entenem per conducta disruptiva tot aquell comportament que trenca el funcionament normal d'una activitat d'ensenyament-aprenentatge dins de l'aula.”

Per tal de poder fer l'estudi aniria bé que omplíssiu aquesta graella. Escriu dins del grup-classe el nom o el número d'ordre del nen, segons l'ordre de llista, que presenta una determinada conducta (la identificació del nen és necessària per poder avaluar siels diferents tipus de conductes disruptives es relacionen amb alguna característica socioemocional de l'alumnat). Si en presenta més d'una també les podeu marcar.

Exemple: Tutor de 3è A

CONDUCTES	3rA	3rB	4tA	4tB	5èA	5èB
1.- Té dificultats per a esperar el seu torn de paraula.	4, 11					
2.- Sovint interrompeix les converses i/o jocs dels altres	2, 9, 17					
3.- Parla molt, en situacions no apropiades.						
4.- Sovint corra o salta en situacions en que no és apropiat (aula, passadís,...)	4					

TUTOR:

ESCOLA:

ESPECIALISTA:

IMPARTEIX CLASSE AL/S GRUP/S:

<u>CONDUCTES</u>	1rA	1rB	2nA	2nB	3rA	3rB	4tA	4tB	5èA	5èB	6èA	6èB
1.- Té bastants dificultats per a respectar el tors de												
2.- Frequentment interrompeix la classe.												
3.- Desobeeix al mestre i no accepta les seves indicacions.												
4.- Sovint es mou del lloc sense permís.												
5.- Frequentment parla amb veu alta quan no és el												
6.- Agressions físiques: pega, dóna petades,...												

<u>CONDUCTES</u>	1rA	1rB	2nA	2nB	3rA	3rB	4rA	4rB	5èA	5èB	6èA	6èB
7.- Agresions verbals: amençar, insultar, es mofa dels companys i mestres, fa sorollets,...												
8.- Fa malbé objectes d'altres (nens, nenes o de l'escola)												
9.-.- Altres conductes (anota el tipus de conducta)												

ANNEX 4: Model de Qüestionari

És molt important que pensis les teves respostes abans d'escriure-les; i que quan comencis a posar els números dels teus companys dins de cadascun dels requadres; fes-ho per estricte ordre de preferència. Sigues molt sincer!

Cognoms: _____ Noms: _____

No. d'ordre de llista del grup-classe: _____ Data de naixement: _____

1.- Si a la teva classe s'haguessin de formar grups de treball, a quins companys escolliries?

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

2.- Quins companys voldries que no hi fossin?

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

3.- Quins companys creus que voldrien estar al mateix grup que tu?

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

4.- Quins companys creus que no voldrien estar al mateix grup que tu?

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

