Universitat Autònoma de Barcelona

Facultat de Ciències de l'Educació
Departament de Pedagogia Aplicada
Doctorat en Educació

Disseny i avaluació d'un programa d'Educació emocional:

Incidència en la Intel·ligència emocional autoinformada de l'alumnat d'Educació Secundària Obligatòria

Tesi doctoral

Realitzada per Ricard Jordà Roig

Codirigida per:

Dra. Carme Armengol Asparó
Dr. Màrius Martínez Muñoz

2014

Disseny i avaluació d'un programa d'Educació emocional:

Incidència en la Intel·ligència emocional autoinformada de l'alumnat d'Educació Secundària Obligatòria

Tesi doctoral

Realitzada per Ricard Jordà Roig

Codirigida per:

Dra. Carme Armengol Asparó

Dr. Màrius Martínez Muñoz

Departament de Pedagogia Aplicada
Facultat de Ciències de l'Educació
Universitat Autònoma de Barcelona

2014

Als meus pares,

que sense ells jo no hagués estat.

A la Joana, als meus fills i als amics,

pel temps que no hem pogut compartir.

A J. S. Bach, G. Debussy, G. Fauré

W. A. Mozart, J.P. Rameau, A. Vivaldi...

per la companyia durant el redactat.

A tots els qui m'han donat

el seu suport desinteressat.

I a tu, perquè per una raó o altra

aquesta tesi t'ha cridat.

El temps perdut

El temps no es perd ni es guanya
transcorre i el vivim, amb vents propicis
de vegades; d'altres cops amb angoixa.

Tot és incert i, alhora necessari,
i mai no se sap bé que hi ha rera les dunes
del gran esforç de créixer i de comprendre.

Transcorre el temps:
ningú no el perd ni el guanya.
Transcorre el temps i transcorrem nosaltres.

Per perseverar la veu (1980-1984)

Miquel Martí i Pol (2008: 541)

AGRAÏMENTS

Si no hagués estat gràcies a la col·laboració de moltes persones, aquesta tesi no hauria pogut sorgir del no-res.

A la Dra. Carme Armengol i al Dr. Màrius Martínez, per la seva dedicació, confiança i complicitat des del primer moment. A la Dra. Maria del Mar Duran pel seu temps, malgrat que la tesi de lideratge al final no va ser.

A la Dra. Isabel Graña, per les seves orientacions en aspectes formals.

A la Dra. Isabel Saavedra, pel seu interès i ànims des de Madrid.

Al Dr. Xavier Binefa, per creure en mi quan jo tot just era adolescent.

A la Dra. Carla Quesada pels savis consells de metodologia quantitativa. A l'Anna i l'Ester del Servei d'Estadística Aplicada, per les seves orientacions.

A la Montse Aguilar, amiga i bibliotecària de la Universitats de Vic, pel seu interès, pels ànims i pel reiterat subministrament de llibres.

A l'Eulàlia, directora del centre experimental i en Manel, amic i director del centre col·laborador. Per posar-me les coses fàcils.

A en Pau i a l'Antoni del CRP del Vallès Oriental IV, per a la seva dedicació.

A la Rosa, per saber convèncer a l'AMPA de la conveniència de córrer amb el finançament del curs de formació per als docents. Als membres de l'AMPA per deixar-se convèncer per la Rosa.

Als formadors per l'excel·lent feina feta al curs per a docents.

Als companys i companyes participants del curs de formació. A la resta de docents del centre experimental, per la seva comprensió. Al coordinador d'ESO i als tutors del centre col·laborador, per la seva participació.

A l'alumnat participant en la recerca dels dos centres, i molt especialment pels meus atutorats de 4t, ja que sense ells res hagués tingut sentit.

A les famílies dels alumnes del grup experimental, per consentir que es fes la recerca amb la participació dels seus fills.

SUMARI

BLOC 1. INTRODUCCIÓ 27
CAPÍTOL 1– INTRODUCCIÓ 29
1.1. Motius de l'elecció del tema 29
1.2. Plantejament del problema 30
1.3. Objectius i Hipòtesis 31
1.4. Metodologia 32
1.5. Estructura 33
BLOC 2. MARC TEÒRIC 35
CAPÍTOL 2 – LES EMOCIONS I L'ENTORN EDUCATIU 37
2.1. Les emocions 37
2.1.1. Classificació de les emocions 42
2.1.2. Teories sobre les emocions 46
2.1.3. Funció de les emocions 65
2.2. Una nova visió de la intel·ligència 67
2.2.1. Intel·ligències múltiples 72
2.2.2. La intel·ligència emocional 76
2.3. L'educació emocional 78
2.3.1. Justificació de l'educació emocional 78
2.3.2. Objectius de l'educació emocional 83
2.3.3. Continguts de l'educació emocional 84
2.3.4. Programes d'educació emocional 86
2.4. La relaxació 90
2.4.1. Breu recorregut per la història de la relaxació 91
2.4.2. Objectius i aplicacions de la relaxació 93
2.4.3. Tècniques de relaxació 94
2.4.4. El Ioga Nidra 100
2.4.5. Els bols tibetans com a eina de relaxació 102
CAPÍTOL 3– L'EDUCACIÓ EMOCIONAL A LA SECUNDÀRIA OBLIGATÒRIA 105
3.1. L'orientació tutorial 105
3.1.1. El tutor i la tutoria 110
3.1.2. El Pla d'Acció Tutorial 112
3.1.3. L'alumnat i el seu desenvolupament integral 115
3.1.4. Aprendre a viure junts 118
3.1.5. Aprendre a ser 119

3.2. L'Orientació i educació emocional 120
3.2.1. Marc d'intervenció en orientació 121
3.2.2. Funcions de l'orientació en educació emocional 124
3.2.3. Model de programes d'orientació 125
3.2.4. L'acció tutorial facilitadora de l'educació emocional 129
3.3. Educació Emocional per a l'alumnat d'ESO 130
3.3.1. L'anàlisi del context 131
3.3.2. La detecció de necessitats 131
3.3.3. Les característiques 132
3.3.4. La metodologia 133
3.3.5. Els Objectius 134
3.3.6. Els continguts 134
3.4. Continguts dels programes d'Educació emocional per a l'alumnat 138
3.4.1. L'autoconeixement 138
3.4.2. L'autoestima 139
3.4.3. L'empatia 140
3.4.4. L'autocontrol 141
3.4.5. L'automotivació 142
3.4.6. El pensament positiu 144
3.4.7. L'assertivitat 145
3.4.8. La relaxació 145
3.4.9. Les habilitats socials 146
3.4.10. Les habilitats de vida 147
3.5. Programes de formació en educació emocional per a docents 148
3.5.1. La detecció de necessitats de formació 148
3.5.2. Característiques dels programes de formació en educació emocional per a docents 149
3.5.3. El grau de satisfacció dels docents envers la formació 152
CAPÍTOL 4– L'AVALUACIÓ DE LA INTEL·LIGÈNCIA EMOCIONAL 153
4.1. La qüestió dels Paradigmes 154
4.2. Els Models avaluatius 158
4.3. El model d'avaluació CIPP de Stufflebeam 159
4.4. Els criteris de rigor 161
4.5. L'Autoinforme versus les Mesures d'execució 164

4.6. Instruments d'avaluació de la intel·ligència emocional autoinformada 166
4.6.1. Els qüestionaris Trait Meta-Mood Scale 167
4.6.2. El Schutte Self Report Inventory 169
4.6.3. Emotional Quotient Inventory de Bar-On 169
4.6.4. L'Emotional Competence Inventory de Boyatzis 170
4.6.5. Trait Emotional Intelligence Questionnaire 171
4.6.6. Qüestionari de Desenvolupament Emocional 173
4.7. Instruments d'avaluació d'intel·ligència emocional amb mesures d'execució 174
4.7.1. El Multifactor Emotional Intelligence Scale 174
4.7.2. El Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test 175
4.8. El pretest, postpretest i posttest 176
BLOC 3. METODOLOGIA 177
CAPÍTOL 5- ELS PROGRAMES D'EDUCACIÓ EMOCIONAL I LA SEVA APLICACIÓ 179
5.1. El Programa d'activitats per a les tutories 179
5.1.1. L'elaboració del Programa per a l'alumnat 180
5.1.2. Diagnosi inicial de necessitats de l'alumnat 183
5.1.3. L'aplicació del Programa per a l'alumnat 184
5.1.4. La valoració del compromís de l'alumnat 185
5.1.5. Els obstacles 185
5.1.6. La sostenibilitat 185
5.2. El Programa de formació per a docents 186
5.2.1. Elaboració del programa per a docents 186
5.2.2. Diagnosi inicial de necessitats dels docents 187
5.2.3. Seguiment de l'aplicació del programa de formació dels docents 187
5.2.4. La valoració del compromís del professorat 187
5.2.5. Els obstacles 188
5.2.6. La sostenibilitat 188
CAPÍTOL 6 – L'AVALUACIÓ DE LA IMPLEMENTACIÓ DELS PROGRAMES 189
6.1. La població i la mostra de l'alumnat 189
6.1.1. El grup col·laborador 191
6.1.2. Els informants 192
6.2. La població i la mostra del professorat 193
6.3. Disseny d'avaluació del programa 193
6.3.1. Recollida de la informació 194

6.3.2. L'avaluació del context 197
6.3.3. L'avaluació diagnòstica inicial 197
6.3.4. Fase adequació del qüestionari 197
6.3.5. L'avaluació del procés 200
6.3.6. L'avaluació del producte 200
6.3.7. La satisfacció de l'alumnat 200
6.3.8. La satisfacció del professorat 200
6.3.9. La satisfacció de l'equip directiu 200
6.3.10. La satisfacció de les famílies 201
6.3.11. L'avaluació de l'efectivitat 201
BLOC 4. TREBALL DE CAMP 203
CAPÍTOL 7– ANÀLISI DE DADES I RESULTATS 205
7.1. Recollida de dades 205
7.2. L'aplicació dels programes 209
7.3. Efectivitat del Programa d'activitats per l'alumnat de 3r i 4t d'ESO 215
7.3.1. Fiabilitat del model 216
7.3.2. Estudi de correlacions 220
7.3.3. Contrast de les hipòtesis generals 222
7.3.3.1. Significació de les diferències 226
7.4. Efectivitat de la formació del professorat 243
7.4.1. Aplicació de la formació 244
7.4.2. Valoració personal del curs de formació 245
7.4.3. Anàlisi de les mitjanes d'Atenció, Claredat i Reparació 248
7.4.4. Estudi de diferències significatives 249
7.4.5. Estudi de correlacions 256
7.4.6. Valoració final de la formació 257
BLOC 5. CONCLUSIONS 263
CAPÍTOL 8– CONCLUSIONS 265
8.1. Les conclusions 265
8.2. Barreres i limitacions de la recerca 271
8.3. Propostes 275
8.4. Futures línies de recerca 277
BIBLIOGRAFIA 279
BIBLIOGRAFIA REFERENCIADA 281

ANNEXOS 319
ANNEX- 1 EL PROGRAMA D'ACTIVITATS 321
RESTA D'ANNEXOS 419
ANNEX- 2 ELS INSTRUMENTS 421
2.1 Carta a les famílies a la reunió de principi de curs 423
2.3 Comunicat al professorat per a la inscripció a la formació 425
2.4 Cartell anunciant l'activitat dels patis relaxants 426
2.5 Projecte Capses emocionals 427
2.6 Comunicat al professorat per a l'aplicació del curs a l'aula 429
2.7 Qüestionari TMMS-24+ (Català) 430
2.8 Escala d'avaluació del TMMS-24 441
2.9 Formulari de valoració del curs de formació 442
ANNEX- 3 EL PROGRAMA DE FORMACIÓ 449
3.1 Continguts del Programa de formació pel professorat 451
ANNEX- 4 LES ENTREVISTES 453
4.1 Entrevista a dues alumnes del grup experimental de 4t 455
4.2 Entrevista a un docent que no va acabar el curs 459
4.3 Entrevista a un docent que no es va apuntar al curs de formació 462
4.4 Entrevista a un dels docents que va acabar el curs de formació 464
4.5 Entrevista a un docent del grup experimental de 4t 480
4.6 Entrevista a la directora del centre experimental 482
4.8 Correu electrònic espontani d'un alumne de 2n de Batxillerat 489
4.9 Resum del diari de camp 490
4.10 Resum de les Memòries finals dels docents 495
ANNEX- 5 ELS INFORMES ESTADÍSTICS 505
5.1 Resultats de l'avaluació per part dels docents del curs de formació 507
5.2 Resultats de l'explotació estadística 518

ÍNDEX DE TAULES

Taula 2.1 Classificació de les emocions segons diferents autors 44
Taula 2.2. Classificació de les emocions des de la Psicopedagogia 45
Taula 2.3. Funcions de les emocions. 66
Taula 2.4. Comportaments adaptatius i emocions associades 66
Taula 2.5. Intel·ligències múltiples de Gardner 75
Taula 3.1. Habilitats a desenvolupar al llarg de la vida. 125
Taula 3.2. Fases esquemàtiques en el disseny de programes d'orientació 127
Taula 3.3. Etapes i passos del model de programa d'Steiner 135
Taula 3.4: Blocs del programa d'educació emocional de Carpena 137
Taula 3.5. Anàlisi de les definicions d'autoestima. 139
Taula 3.6. Agrupació de les habilitats socials segons Goldstein 147
Taula 4.1 Paradigmes d'investigació educativa. 155
Taula 4.2. Aspectes de rigor.....161
Taula 4.3. Comparativa Autoinforme vs. Proves d'habilitat 165
Taula 4.4. Consistència subescales del EQ-i. 170
Taula 4.5. Consistència de les competències ECI. 171
Taula 4.7: Consistència subescales TEI-Que. 172
Taula 4.8. Consistència de les subescales de MEIS. 174
Taula 4.9. Àrees, branques i subescales del MSCEIT. 175
Taula 4.10. Consistència subescales MSCEIT. 176
Taula 5.1. Relació d'activitats proposades a 3r d'ESO 182
Taula 5.2. Relació d'activitats proposades a 4t d'ESO 183
Taula 5.3: Resultats per categories i nivells proposats pels autors. 184
Taula 6.1. Total d'alumnes per sexe i grup, i dades que han sortit aparellades ...191
Taula 6.2. Resum de les característiques dels inscrits 193
i de l'evolució del curs de formació.....193
Taula 6.3. Resum de l'evolució del curs de formació per sexes. 193
Taula 6.4. Eines a utilitzar a cada col·lectiu. 194
Taula 6.5. Relació dels ítems del Trait Metamodel Scale.....198
TMMS-24 en català (traducció pròpia). 198
Taula 6.6. Relació dels ítems addicionals del TMMS-24+ del posttest.....199
Taula 7.1. Resultats de les mitjanes per categories a 4t d'ESO experimental 208
Taula 7.2. Resultats de les mitjanes per categories a 3r d'ESO 209
Taula 7.3. Resultats del nivell de consistència interna 217
del model TMMS-24 eliminant un dels ítems.....217
Taula 7.4. Resultats del nivell de consistència interna 218
del model TMMS-22 eliminant un dels ítems.....218
Taula 7.5. Resultats per blocs de la consistència interna dels diferents models ...219
Taula 7.6. Resultats del nivell de consistència interna 219
del model TMMS-24 per centres 219
Taula 7.7. Resultats de les correlacions entre blocs al Pretest.....220
Taula 7.8. Resultats de les correlacions entre blocs al Postpretest.....221
Taula 7.9.Resultats de les correlacions entre blocs al Posttest 221
Taula 7.10. Resultats de les mitjanes de la suma d'ítems de cada bloc a 3r d'ESO
per instituts 223
Taula 7.11: Resultats de les mitjanes de la suma d'ítems 223
Taula 7.12. Resultats dels contrastos de l'existència de diferències 224
dels resultats dels blocs per sexe. 224
Taula 7.13. Resultats dels tants per cent de variació que s'explica 225

per la diferència entre sexes. 225
Taula 7.14. Percentatges d'alumnes per sexes i grups 225
amb els resultats adequats en tots tres blocs 225
Taula 7.15. Resultats dels contrastos de variacions dels resultats 227
de cada alumne en el grup de 4t experimental 227
Taula 7.16. Resultats dels contrastos de variacions dels resultats de cada alumne
en el grup de 4t col·laborador 228
Taula 7.17. Resultats dels contrastos de variacions dels resultats 229
de cada alumne en el grup de 3r experimental 229
Taula 7.18. Resultats dels contrastos de variacions dels resultats de cada alumne
en el grup de 4t col·laborador 230
Taula 7.19. Resultats dels rangs promig del Posttest dels tres blocs per trimestre
..... 231
Taula 7.20. Resultats de la significació de les diferències entre trimestres per bloc.
..... 231
Taula 7.21. Resultats dels rangs promig del Posttest dels quatre grups 233
Taula 7.22. Resultats de la significació de les diferències entre els quatre grups . 233
Taula 7.23. Freqüències relatives de les respostes 235
dels ítems finals del Posttest de 4t d'ESO per grups 235
Taula 7.24. Resum de les diferències significatives 236
de les preguntes finals del Posttest de 4t d'ESO 236
Taula 7.25. Freqüències relatives de les respostes de les preguntes finals del
Posttest de 3r d'ESO per grups. 237
Taula 7.26. Resum de les diferències significatives de 237
les preguntes finals del Posttest de 3r d'ESO. 237
Taula 7.27. Estadístics descriptius de la nota que els alumnes donen a la tutoria 239
Taula 7.28. Mitjana de la nota atorgada a la tutoria sense l'*out-lier*. 240
Taula 7.29. Mitjanes de la nota atorgada a la tutoria per sexe, sense l'*out-lier*. .. 240
Taula 7.30. Mitjanes de la nota atorgada a la tutoria per sexe, sense l'*out-lier*. .. 240
Taula 7.31. Contrast de significació de les diferències entre grups 241
de valoració de les tutories 241
Taula 7.32. Observacions destacades de les sessions formatives 245
Taula 7.33. Resultats dels tres blocs per sexes del Pretest del TMMS-24 248
Taula 7.34. Resultats dels tres blocs per sexes del Posttest 248
i del Postpretest del TMMS-24 248
Taula 7.35. Resultats de les proves U de Mann-Whitney dels tres blocs entre el
Pretest i el Postpretest del TMMS-24 de les professores 249
Taula 7.36. Resum de l'evolució del curs de formació per sexes 250
Taula 7.37. Resum de l'assistència al curs per sexes 250
Taula 7.38. Resultat del pretest dels docents 251
per categories i valors considerats adequats. 251
Taula 7.39. Resultats individualitzats dels tres blocs del TMMS-24. 251
Taula 7.40. Resultats de les proves de les diferències de rangs per 253
Wilcoxon dels tres blocs entre el Postpretest i el Posttest de TMMS-24. 253
Taula 7.41 Percentatges en la percepció de canvi en els diferents ítems. 253
Taula 7.42. Resultats de les proves de les diferències de gènere per U de 255
Mann-Whitney dels tres blocs entre el Postpretest i el Posttest del TMMS-24. 255
Taula 7.43. Resultats de les proves de les diferències de gènere per U de 255

Mann-Whitney dels tres blocs entre el Postpretest del TMMS-24. 255
Taula 7.44. Correlacions entre els tres blocs del Posttest del TMMS-24. 256
Taula 7.45. Correlacions entre els tres blocs del Postpretest del TMMS-24. 257
Taula 7.46. Resum d'estadístics de l'avaluació final de la formació. 258
Taula 7.48. Resum de les feqüències relatives en l'avaluació final de la formació. 259
Taula 7.49. Resum de les feqüències relatives en l'avaluació final de la formació. 259
Taula 7.50. Resum de les recomanacions de fer el curs de formació. 260

ÍNDEX DE FIGURES

Figura 2.2. Espectre afectiu. 42
Figura 2.3. Línies de futur sobre el concepte d'intel·ligència 70
Figura 3.1. Blocs de continguts dels programes d'Educació emocional del GROP .136
Figura 3.2. Model de les quatre branques de Mayer i Salovey 137
Figura 3.3. Procediments i processos en el desenvolupament 143
de la motivació intrínseca. Font: Villamarín (2003: 126). 143
Figura 3.4. Eixos del programa de formació per a docents de Cases. 151
Figura 6.1. Gràfic de la distribució per sexes de cada grup de 4t d'ESO. 189
Figura 6.2. Gràfic de la distribució per sexes de cada grup de 3er. d'ESO.....190
Figura 6.3. Gràfic de la distribució global per sexes. 190
Figura 7.1. Freqüència en la valoració de la tutoria 242
per part de l'alumnat del grup experimental.....242
Figura 7.2. Freqüència en la valoració de la tutoria 242
per part de l'alumnat del grup col·laborador.....242
Figura 7.3. Freqüència en la valoració de la tutoria per part de l'alumnat.....243
del grup no experimental de l'institut on s'ha experimentat.....243
Figura 7.4. Gràfic de la freqüències de les notes de valoració de la formació 258

BLOC 1. INTRODUCCIÓ

CAPÍTOL 1– INTRODUCCIÓ

La tesi doctoral que es presenta a continuació és el resultat de la meva implicació com a professor i tutor d'ESO, així com el desig personal d'afavorir la introducció de l'educació emocional dins l'àmbit escolar.

Arran de la meva participació en la primera edició del curs de Formació inicial en direcció de centres docents públics al curs 2010-2011, organitzat per l'Escola d'Administració Pública de Catalunya, prenc plena consciència de la importància de l'educació emocional. Les persones amb una intel·ligència emocional elevada gaudeixen d'unes bones relacions personals en l'àmbit laboral, en l'àmbit de la vida privada, i en el cas dels adolescents en l'àmbit acadèmic. El fet de conèixer i entendre les reaccions i els impulsos que ens mouen a nosaltres i als altres, ens pot ajudar a establir millors relacions afectives, personals, professionals i acadèmiques.

1.1. Motius de l'elecció del tema

Al setembre de 2011 se'm va assignar una tutoria de 4t d'ESO, càrrec que feia anys que no assumia, i de la informació que em van traspassar se'n desprenia que hi havia alumnat amb: dificultats d'aprenentatge, problemes de conducta, problemes de relació, dèficits d'atenció, hiperactivitats, síndromes poc conegudes i alguns alumnes en tractament psicològic o psiquiàtric. Pràcticament la meitat dels alumnes d'aquell curs presentaven alguna dificultat o altra. Vàrem pensar que dissortadament no era una situació excepcional i que calia fer alguna cosa sobre aquest fet.

Vàrem estar sospesant la possibilitat de fer-hi alguna intervenció i ens va semblar que podia ser interessant incidir sobre l'educació emocional dels joves per tal d'intentar millorar la situació. Es va parlar amb el tutor de l'altre grup i ens va semblar que era possible alguna actuació conjunta en aquest sentit. Es va començar a recopilar informació i vam fer una proposta a l'equip docent de 4t d'ESO. Des del principi els va semblar molt bé, i des de la direcció del centre ens va donar tot el suport.

A punt d'inscriure la tesi doctoral, volíem que fos una tesi pràctica i molt útil, i vàrem veure clarament que ho seria si era sobre educació emocional.

L'objectiu principal era crear i avaluar un programa d'activitats per tal d'intentar millorar la intel·ligència emocional de l'alumnat, ja que una gran quantitat d'estudis relacionen els alts nivells d'intel·ligència emocional amb els resultats acadèmics (Schutte i al., 1998; Bachard, 2003; Extremera i Fernández Berrocal, 2003; 2004c), l'èxit social, relacions sanes amb els companys, menors índexs de violència i de problemes amb les drogues (Mayer, Salovey i Caruso, 2004; Brackett i Salovey, 2006). La intel·ligència emocional també ha estat relacionada amb una major satisfacció per la vida i menor grau d'estrès percebut (Extremera, Duran i Rey, 2007), amb estats depressius i desordres somàtics (Mavroveli i al., 2007; Mikolajczak i al., 2009), amb conductes disruptives (Extremera i Fernández Berrocal, 2004c), amb el consum de tabac i alcohol (Trinidad i Johnson, 2002), i amb les addiccions a internet i als videojocs (Parker i al., 2008).

Davant de les nombroses evidències sobre l'impacte d'aquest tipus d'accions en processos i resultats educatius, es va optar per dissenyar un programa d'educació o orientació de les emocions i un projecte de tesi que en mesurés la seva incidència en el nostre context.

Compartim totalment l'afirmació que els integrants del Laboratori de les emocions de la Universitat de Màlaga formulen: **"No serveix de res tenir el cap ple si el cor no està educat"** (Ruiz Aranda i al., 2013: 183).

1.2. Plantejament del problema

Actualment, als centres educatius hi ha una clara manca d'atenció per part d'un sector prou important d'alumnes. Sol ser freqüent que una part d'aquest col·lectiu tingui pensaments negatius, i fins i tot destructius, fet que els pot portar a presentar diferents problemes psicològics. Alumnes i docents sovint pateixen d'estrès, la qual cosa pot provocar que hi hagi un mal clima a l'aula amb el conseqüent augment dels problemes de relació i

la freqüent baixada en els resultats acadèmics. Les conductes violentes i de risc, la majoria de vegades tenen com a origen desequilibris emocionals i manca d'habilitats socials i de vida (López González, 2010a).

Un sector important de l'alumnat de secundària està poc motivat per a l'estudi, tenen poques habilitats socials i de vida, tenen poc autoconeixement, desconeixen les seves emocions i les dels altres. Els manca molta empatia, tenen poc autocontrol i poca capacitat de relaxació. Moltes vegades, tot plegat, va lligat amb una baixa autoestima.

Caldrà, doncs, incidir en tots aquests aspectes si es volen reduir els conflictes intrapersonals i interpersonals als centres educatius i a la vida dels joves. Convindrà dissenyar i implementar programes d'educació emocional que permetin una millora en aquest sentit.

1.3. Objectius i Hipòtesis

L'objectiu general d'aquesta tesi és introduir una innovació pedagògica i avaluar-ne el seu impacte, més concretament, dissenyar, aplicar i mesurar l'impacte d'un programa d'educació emocional

L'objectiu general pot concretar-se en diversos objectius específics que en detallen diferents aspectes:

a) Identificar els principals avenços conceptuals en educació emocional.
b) Dissenyar un programa d'educació emocional per a les tutories d'ESO.
c) Aplicar el programa d'educació emocional dissenyat, d'acord amb els protocols establerts.
d) Capacitar al professorat que ha de portar a terme el programa mitjançant accions formatives en educació emocional.
e) Millorar, tant en l'alumnat com en el professorat, les diferents dimensions que conformen el constructe de la intel·ligència emocional.
f) Mesurar el grau de satisfacció del professorat i de l'alumnat respecte a les activitats d'educació emocional.

h) Identificar les dificultats a l'hora d'implementar i portar a terme el programa, i fer propostes de millora.

Les **hipòtesis** de partida són les següents:

H1- L'aplicació del programa d'activitats d'educació emocional, millora de manera significativa la intel·ligència emocional autoinformada de l'alumnat.

H2- El grau de satisfacció de l'alumnat en relació a les activitats de tutoria ha millorat significativament.

H3- El professorat que ha rebut la formació en educació emocional s'autoinforma capaç d'aplicar el programa d'activitats.

1.4. Metodologia

El procés que s'ha seguit durant la tesi ha consistit primerament en la revisió teòrica i conceptual. Revisió que pretén centrar i aclarir la dimensió dels temes centrals d'aquesta tesi. Donat que algunes parcel·les del marc conceptual han estat recentment estudiades en profunditat i amb rigor, ens hem permès utilitzar algunes parts d'aquests treballs, citats convenientment, com a integrants d'alguns apartats del capítol 2. Concretament ens referim als apartats 2.1.1 i 2.1.2 (Bisquerra, 2009; Obiols, 2005), a l'apartat 2.2 (Bisquerra, 2003; 2009; Leonardo de, 2005; Obiols, 2005), a l'apartat 2.3 (Bisquerra, 2009; Álvarez-González, 2001) i a l'apartat 2.4.3 (López González, 2010a). El fet d'utilitzar aquestes parts ha contribuït a una confecció més fluïda i no repetitiva del marc conceptual, ja que en els darrers anys s'ha avançat molt en l'aplicació de l'educació emocional, però pràcticament gens en la creació de noves teories i definició de nous conceptes. Tot just ara, des de fa relativament poc, és quan s'estan assentant les bases. No obstant, creiem que en breu hi haurà una redefinició del constructe de la intel·ligència emocional.

El programa dissenyat s'ha ajustat, en la formulació de les activitats proposades així com en la metodologia per desenvolupar-les, a les

necessitats i característiques de l'alumnat destinatari, tenint en compte les limitacions d'espai, de temps i de recursos econòmics dels centres.

S'ha aplicat el programa sencer en una tutoria de 4t d'ESO durant un curs escolar, i mig programa en un crèdit variable de 3r d'ESO. Es tracta d'un mostreig intencional, reduït, molt conegut i no representatiu. La mostra doncs, ha estat composada per un total de 328 alumnes, concretament 168 alumnes de 4t d'ESO i 160 de 3r d'ESO. Repartits entre un centre experimental i un centre col·laborador. Els resultats es podran transferir però no generalitzar.

Així mateix, s'ha dissenyat i aplicat un curs de formació en educació emocional per als docents, i un pla d'assessorament i de seguiment al llarg del curs.

Una vegada aplicat durant un curs escolar el programa a la tutoria, s'ha avaluat la millora significativa en la intel·ligència emocional de l'alumnat que l'ha seguit. Avaluació que s'ha fet mitjançant l'observació directa, el diari, les entrevistes i els qüestionaris TMMS-24 i TMMS-24+. Amb la previsió de realitzar un posttest diferit al cap de dos anys de la finalització. S'ha triangulat la informació per tal d'aconseguir la màxima objectivitat. A la vegada que també s'ha avaluat el grau de satisfacció dels protagonistes i el de les persones del seu voltant.

1.5. Estructura

Aquesta tesi doctoral s'estructura en cinc blocs diferenciats: la introducció, el marc teòric, la metodologia, el treball de camp amb els resultats quantitatius i qualitatius i, finalment, les conclusions, limitacions i propostes.

El primer bloc és introductori i està format exclusivament pel capítol 1, en el qual hi exposem les motivacions, el plantejament de la recerca, els objectius, la metodologia emprada i les hipòtesis de la recerca.

Amb el segon bloc, destinat a establir el marc teòric i conceptual, pretenem acostar-nos conceptualment des de la perspectiva de l'entorn

educatiu a tot el relatiu a les emocions. Dins d'aquest bloc hi trobem el capítol 2 dedicat a les emocions i l'entorn educatiu, el capítol 3 dedicat a l'educació emocional a l'Educació Secundària Obligatòria, i el capítol 4 que se centra en l'avaluació de la intel·ligència emocional.

En el tercer bloc s'efectua un repàs metodològic amb la finalitat de servir com a base per tal de poder crear un programa d'activitats, que doti als tutors dels recursos suficients per començar a treballar l'educació emocional. Conté el capítol 5 relatiu als programes d'educació emocional i la seva aplicació, i el capítol 6 que tracta sobre l'avaluació de la implementació de programes.

A continuació, al quart bloc, que fa referència al treball de camp, s'estudia la consistència de la principal eina avaluadora, el TMMS-24, la incidència que cada programa han tingut en la intel·ligència emocional autoinformada dels seus destinataris i així com el grau de satisfacció dels agents implicats. Hi trobem també el capítol 7, en què s'analitzen les dades i es presenten els resultats.

El cinquè i últim bloc versa sobre les conclusions. Aquest bloc també inclou un únic capítol, el 8. En aquest capítol es detallen les barreres, les limitacions, les conclusions, les propostes i les futures línies de recerca.

I finalment, als annexos es recullen diversos documents elaborats, entre aquests es troba el programa d'activitats que s'ha creat per a les tutories, i la resta de documents que complementen i il·lustren el desenvolupament d'aquesta recerca.

BLOC 2. MARC TEÒRIC

CAPÍTOL 2 – LES EMOCIONS I L'ENTORN EDUCATIU

Joan Manuel del Pozo (2014) fa la següent reflexió: com que les emocions formen part de la nostra vida i l'educació ha de d'ocupar-se de la personalitat integral de la persona, llavors les emocions han de ser dignes de ser educades.

L'escola, com a una de les principals entitats, juntament amb la família hauran de ser les encarregades de dotar d'eines suficients als infants i als joves per saber trobar el seu equilibri emocional i la regulació de les seves emocions. Per tant, compartim amb el Dr. Del Pozo que aquest haurà de ser un dels objectius de qualsevol programa educatiu.

En aquest capítol pretenem acostar-nos conceptualment, des de la perspectiva de l'entorn educatiu, a tot el relatiu a les emocions. Aquesta aproximació ens servirà per poder desenvolupar posteriorment el treball empíric de la tesi doctoral. Amb aquest propòsit s'abordaran sis aspectes:

En primer lloc es presentarà un bloc dedicat a les emocions, on es detallaran: definicions, teories, classificacions i funcions de les emocions.

En segon lloc es tractarà la nova visió de la intel·ligència a partir de les Intel·ligències múltiples de Gardner (1983) i de la Intel·ligència emocional de Salovey i Mayer (1990).

L'educació emocional serà el tercer punt a tractar. S'analitzarà: la seva justificació, els objectius, els continguts i diferents programes.

Seguirà un apartat dedicat a la relaxació, en què es farà un repàs al seu recorregut al llarg de la història, als seus objectius, aplicacions i diferents tècniques.

2.1. Les emocions

El terme emoció prové del llatí *movere* (moure cap a). Com indiquen Vallés i Vallés (2000), les emocions i els sentiments han tingut des de sempre un ampli ressò en la literatura. Shakespeare les va tractar en profunditat en diverses obres. Així com els filòsofs, des dels clàssics grecs fins als contemporanis, i també dins l'àmbit de la psicologia.

Argumenta Camps (2011b), que els filòsofs, més que parlar d'emocions han fet referència a les *passions*, als *sentiments*, i als *afectes*. De qualsevol manera, "el terme en qüestió evoca alguna cosa que l'individu pateix, que li ve de sobte, que l'afecta i que no depèn d'ell" (op. cit.: 23)

Si donem un cop d'ull a la definició que en fa el Diccionari de la Llengua Catalana de l'Institut d'Estudis Catalans: "Reacció afectiva, en general intensa, provocada per un factor extern o pel pensament, que es manifesta per una commoció orgànica més o menys visible" (DIEC, 2011).

Podem trobar moltes definicions i ben variades, segons les parcel·les de la psicologia des de les quals es fan d'acord amb els models que les sustenten (Vallés i Vallés, 2000: 27-29).

Les teories conductistes defineixen l'emoció com "una predisposició a actuar de determinada manera".

Els diccionaris de psicologia la defineixen com a un "estat afectiu intens i relativament breu, acompanyat de forts moviments expressius i associat a sensacions corporals" (Dorsch, 1978: 290).

També hi ha definicions molt més psicofisiològiques. Per Cristóbal (1996: 16-17) una emoció és una resposta somàtica caracteritzada per alteracions en la temperatura de la pell, canvis en la distribució de la sang, alteracions del ritme cardíac, modificació de la respiració, resposta pupil·lar lenta, secreció salivar anormal, resposta pilomotriu al clatell, mobilitat gastrointestinal, tensió muscular i suor gelada.

Altres definicions incideixen en el pes específic de les estructures cerebrals. (Iglesias, Loeches i Serrano, 1989: 93):

> "Les emocions bàsiques són estats discrets de l'organisme, determinats genèticament i regulats per estructures nervioses subcorticals, que tenen un valor adaptatiu pels individus sota determinades circumstàncies estimulants".

D'altra banda, Goleman (2011: 404) fa la següent definició:

> "...el vocable *emoció* es refereix a un sentiment i als pensaments, als estats biològics, als estats psicològics i a la mena de tendències a l'acció que el caracteritzen"

Una de les definicions més completes és la de Bisquerra (2008: 61):

> "...estat complex de l'organisme caracteritzat per una excitació o pertorbació que predisposa a una resposta organitzada. Les emocions es generen habitualment com a resposta a un esdeveniment extern o intern".

Segons Obiols (2005: 44), a l'analitzar detalladament la darrera definició, es pot observar que quan es produeix una emoció sol donar-se que:

1. Unes informacions sensorials arriben als centres emocionals del cervell.
2. Aquestes informacions són valorades en termes de: "Com afecta això al meu benestar?".
3. Si afecta el meu benestar s'activarà la resposta emocional a partir dels tres components (neurofisiològic, comportamental i cognitiu).
4. Tot plegat predisposa a l'acció.

Si s'analitzen moltes més definicions d'emoció de diferents autors, segons Vallés i Vallés (2000: 29) s'arriba a set punts coincidents:

- És un estat complex
- És una resposta somàtica
- És una agitació o pertorbació de la ment
- Sentiment, pensament, estat biològic, estat psicològic
- Tendència a l'acció
- Estats discrets
- Reaccions a informacions

Així doncs, se'n deriva el fet que l'emoció involucra el pensament, l'estat psicofisiològic del cos i la reacció expressiva. Quan es produeix una emoció, gran part del que passa al cervell succeeix de forma automàtica, és a dir, de

manera inconscient. En una emoció, conscientment o inconscientment, la persona avalua un esdeveniment considerat rellevant relatiu a un objectiu personal, si considera que l'aparta d'aquest objectiu reaccionarà. L'emoció a vegades predisposa a actuar de forma urgent en cas de sentir-se amenaçat. És per això, que emoció i motivació estan estretament relacionats.

Per diversos Autors com Lazarus (1991b); Bisquerra (2003; 2008); Bach i Darder (2003) entenen el procés de la vivència emocional de la següent manera:

-

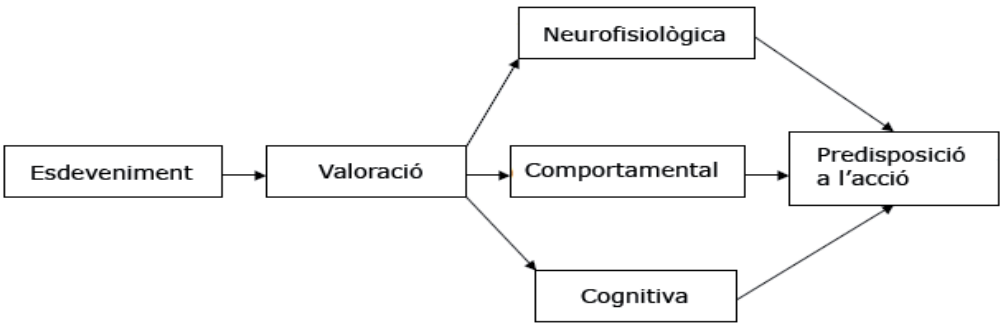


Figura 2. 1. Procés de la vivència emocional. Font: Bisquerra (2003: 12).

El procés de valoració pot tenir diverses fases. En primer lloc, hi ha una valoració automàtica de la importància de l'esdeveniment, que pot ser positiu o negatiu per a l'assoliment dels propis objectius. Després es produeix una segona valoració, en la que es consideren els recursos personals disponibles i s'avalua si s'està en condicions de poder fer front a aquesta situació. Si la resposta és negativa, la resposta neurofisiològica pot anar en augment fins a fer perdre el control personal, podent crear fòbies, estrès o depressions.

Scherer (1999), a partir del resum de diversos estudis, assenyala que aquestes valoracions són gairebé instantànies ja que es produeixen en fraccions de segon. Intervenen en elles: els coneixements previs, les creences, els objectius personals, la percepció de la provocació, etc.

Les emocions ens faran saber el que realment és important per a cadascú de nosaltres. Com ens afectarà cada realitat externa, dependrà de nosaltres mateixos. Les emocions són les responsables de fer-nos veure les coses tal com les veiem. "L'emoció no depèn de l'esdeveniment en si, sinó de la

forma que tenim de valorar-lo" (Bisquerra, 2009: 17). Les emocions que sentim són úniques, a partir d'un mateix factor extern ningú sent l'emoció que li provocarà ni de la mateixa manera ni amb la mateixa intensitat. Les emocions són singulars i irrepetibles.

Tradicionalment s'ha distingit entre emocions agudes i estats d'ànim. Les emocions agudes es caracteritzen per durar poc. Poden durar segons, minuts, hores o dies; però pràcticament mai duraran setmanes o mesos. Llavors s'entra en els sentiments i en els estats d'ànim.

Els episodis emocionals són estats emotius que se succeeixen i estan lligats a un mateix esdeveniment. Duren més que una emoció. Poden durar dies o fins i tot setmanes. Un episodi emocional que s'allarga en el temps es pot convertir en un sentiment.

Un sentiment s'inicia amb una emoció, emoció que es pot fer conscient. Aquest fer conscient l'emoció permet la intervenció de la voluntat per allargar el sentiment o bé per fer-lo més curt.

A la pràctica, sentiment i afecte poden considerar-se sinònims. Els afectes, en general, solen ser sentiments positius, però no tenen perquè ser-ho sempre. Els sentiments s'adrecen cap a una persona o un objecte, per exemple: l'amor romàntic, l'amistat, la felicitat, el patriotisme, etc.

Els afectes estan relacionats amb trets de la personalitat. També amb actituds. Els afectes i els sentiments poden durar períodes de temps molt llargs, fins i tot durant tota una vida.

Els estats d'ànim o estats d'humor són més vagues o imprecisos que les emocions agudes, i no solen tenir una provocació contextual immediata. Pot no haver-hi cap circumstància en concret que l'hagi provocada. Els estats d'ànim són de menys intensitat que les emocions i poden durar des d'unes hores fins a diversos mesos. Tenen a veure amb les experiències viscudes anteriorment i fan que una persona se senti d'una determinada manera: alterada, trista, amb una actitud positiva, etc.

Els desordres emocionals són estats d'ànim negatius intensos que s'allarguen en el temps. Hi ha trets de personalitat associats amb aquests estats emocionals. En la mesura que una emoció caracteritza el comportament d'una persona, es parla de trets de personalitat.

A la figura 2.2 es pot veure el contínuum que es pot establir entre emoció aguda, episodi emocional, sentiment, estat d'ànim i tret de personalitat.

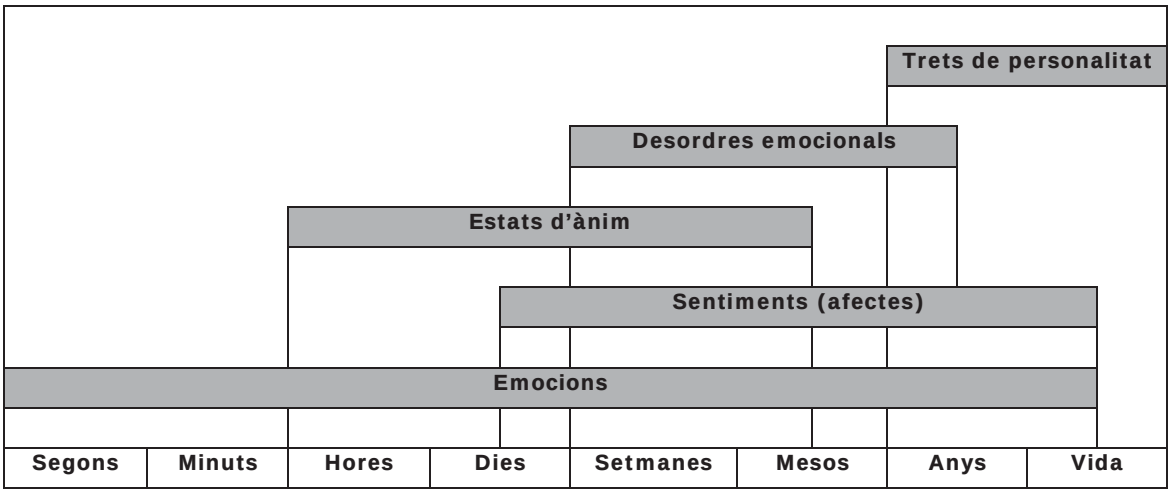


Figura 2.2. Espectre afectiu. Font: Bisquerra (2009: 23)

2.1.1. Classificació de les emocions

Molts autors han volgut classificar les emocions, des de Plutchik (1958) fins a TenHouten (2007), malgrat aquest interès no s'ha pogut arribar a un consens en quant a quins factors calia tenir en compte a l'hora de fer la classificació.

S'han fet investigacions empíriques per validar models teòrics de classificació de les emocions i s'han utilitzat metodologies molt diverses, i s'ha arribat a conclusions diferents.

Les emocions no estan clarament separades, sinó que hi ha un contínuum entre elles.

La classificació entre emocions positives i negatives és acceptada per diversos autors, així com una nova categoria d'emocions ambigües, que són positives o negatives depenent de la situació. Lazarus (1991b: 82) les anomena problemàtiques o *borderlines*, i Fernández Abascal (1997: 168-169) les anomena neutres.

Considerem negatives aquelles emocions desagradables que ens bloquegen i que ens aparten dels nostres objectius, i positives aquelles emocions agradables que ens ajuden a assolir les nostres fites. Tot i que les emocions, per elles mateixes no són bones ni dolentes.

El caràcter específic, la intensitat i la temporalitat hauran de ser tingudes en compte a l'hora de realitzar una classificació de les emocions. El caràcter específic permetrà assignar-li un nom diferent a cada emoció i agrupar-les per famílies, representades per una emoció bàsica o primària. La intensitat fa referència a la força amb què es presenta i permet diferenciar emocions dins de la mateixa família. La temporalitat té en compte la durada de l'emoció. Les emocions més intenses solen ser breus i les suaus solen durar més.

Molts autors divideixen les emocions en bàsiques (primàries o fonamentals) i complexes (secundàries o derivades).

Les emocions bàsiques tenen expressió facial pròpia i d'elles, o de la seva combinació, se'n derivaran les emocions complexes, les quals no disposaran d'expressió facial característica.

Podem trobar centenars de paraules per definir emocions diferents, que poden ser agrupades en famílies d'emocions bàsiques.

Els diferents autors no es posen d'acord a l'hora de proposar les classificacions, uns parlen de les tres grans emocions (por, ira, tristesa) i d'altres de les sis bàsiques (por, ira, tristesa, alegria, sorpresa i fàstic).

Bisquerra (2009: 89-90) relaciona 23 classificacions d'emocions de diferents autors representatius segons el seu criteri, on apareixen 35 emocions diferents. La majoria de classificacions proposen entre sis i dotze emocions.

A la taula 2.1. es poden veure diferents classificacions d'emocions de diferents autors per ordre cronològic.

Autor	Any	Criteri de classificació	Emocions
Descartes	1647	Experiència emocional	Alegria, tristesa, amor, odi, desig.
McDougall	1926	Relació amb instints	Esglai, eufòria, ira, por, repugnància, submissió, tendresa.
Mowrer	1960	Innats	Dolor, plaer.
Plutchik	1962 1980	Adaptació biològica	Por, ira, alegria, tristesa, anticipació, sorpresa, acceptació, fàstic.
Tomkins	1962 1984	Descàrrega nerviosa	Por, ira, alegria, interès, sorpresa, ansietat, fàstic, menyspreu, vergonya.
Arnold	1969	Afrontament	Amor, aversió, desànim, desig, desesperació, esperança, ira, por, odi, tristesa, valor.
Arieti	1970	Cognitiu	Por, ràbia, satisfacció, tensió, desig.
Izard	1972 1991	Processament	Por, ira, alegria, ansietat, interès, sorpresa, vergonya (culpa), menyspreu, fàstic.
Ekman	1973 1980	Expressió facial	Por, ira, alegria, tristesa, sorpresa, fàstic.
Osgood i altres	1975	Significat afectiu	Por, ira, alegria, tristesa, plaer, interès, sorpresa, fàstic.
Emde	1980	Biosocial	Por, ira, alegria, tristes, interès, sorpresa, ansietat, vergonya, timidesa, culpa, fàstic.
Scott	1980	Sistèmic	Por, ira, plaer, soledat, ansietat, amor.
Panksepp	1982	Psicobiològic	Por, ira, pànic, expectativa, esperança.
Epstein	1984	Integrador	Por, ira, alegria, tristesa, amor.
Trevarthen	1984	Psicologia infantil	Por, ira, felicitat, tristesa.
Weiner	1986	Independència atribucional	Culpabilitat, desesperança, felicitat, ira, sorpresa, tristesa.
Oatley i Johnson-Laird	1987	Sense contingut proposicional	Felicitat, ira, por, repugnància, tristesa.
Lazarus	1991	Cognitiu	Ira, ansietat, vergonya, tristesa, enveja, fàstic, felicitat/alegria, orgull, amor/afecte, alleujament, esperança, compassió i emocions estètiques.
Johnson-Laird i Oatley	1992	Emocions bàsiques	Por, ira, felicitat, tristesa, fàstic.
Goleman	1995	Emocions primàries i les seves "famílies"	Ira, tristesa, por, alegria, amor, sorpresa, aversió, vergonya.
Fernández-Abascal	1997	Emocions bàsiques principals	Por, ira, ansietat, fàstic, tristesa, hostilitat, sorpresa, felicitat, humor, amor.
Turner	2002	Sociològic	Por-aversió, ira-assertivitat, satisfacció-felicitat, decepció-tristesa.
TenHouten	2007	Psicologia social	Acceptació, fàstic, amor, tristesa, ira, por, anticipació, sorpresa.

Taula 2.1 Classificació de les emocions segons diferents autors.
Font: Bisquerra (2009: 89-90).

Si observem la taula 2.1. ens adonem que les emocions més repetides són les anomenades "les tres grans" (ira, por i tristesa) i les següents són: fàstic, sorpresa, alegria, amor, felicitat, ansietat i vergonya. A continuació vénen: interès, anticipació, esperança, plaer, acceptació, culpa, desig, desesperació i menyspreu.

A partir d'aquests resultats, com es pot veure en la taula 2.2. Bisquerra (2009: 92-93) proposa una classificació des d'una perspectiva psicopedagògica per ser utilitzada en educació emocional.

EMOCIONS NEGATIVES	
Primàries	
Por	Temor, horror, pànic, terror, basarda, desassossec, espant, fòbia
Ira	Ràbia, còlera, rancor, odi, fúria, indignació, ressentiment, aversió, exasperació, tensió, excitació, agitació, acritud, animadversió, animositat, irritabilitat, hostilitat, violència, enuig, gelosia, enveja, impotència, menyspreu, acritud, antipatia, ressentiment, refús, recel
Tristesa	Depressió, frustració, decepció, aflicció, llàstima, dolor, pesar, desconsol, pessimisme, melancolia, autocompassió, soledat, desànim, desgana, enyorança, abatiment, disgust, preocupació
Fàstic	Aversió, repugnància, refús, menyspreu
Ansietat	Angoixa, desesperació, inquietud, inseguretat, estrès, preocupació, anhel, frisança, consternació, nerviosisme
Socials	
Vergonya	Culpabilitat, timidesa, vergonya aliena, pudor, cautela, rubor, enrogiment
EMOCIONS POSITIVES	
Alegria	Entusiasme, eufòria, excitació, content, delit, diversió, plaer, estremiment, gratificació, satisfacció, capritx, èxtasi, alleujament, joia, humor
Amor	Acceptació, afecte, estima, tendresa, simpatia, empatia, interès, cordialitat, confiança, amabilitat, afinitat, respecte, devoció, adoració, veneració, enamorament, àgape, gratitud, interès, compassió
Felicitat	Benestar, gaudi, tranquil·litat, pau interior, fortuna, placidesa, satisfacció serenitat
EMOCIONS AMBIGÜES	
Sorpresa	Sobresalt, astorament, desconcert, confusió, perplexitat, admiració, inquietud, impaciència, anticipació, expectativa
EMOCIONS ESTÈTIQUES	
Qualsevol emoció experimentada amb l'observació de la natura, d'una obra d'art o d'un treball molt ben realitzat per la pròpia persona.	

Taula 2.2. Classificació de les emocions des de la Psicopedagogia.
Font: Bisquerra, (2009: 92-93)

Bisquerra amb aquesta classificació només deixa una emoció ambigua: la sorpresa. Argumenta que malgrat que Lazarus (1991b) hi col·loca també la compassió i la sorpresa, en la nostra cultura es poden considerar, a efectes de pràctica psicopedagògica, com a positives.

Dins les emocions positives hi situa l'amor, que és una de les emocions més complexes ja que inclou significats molt diferents: amor eròtic, enamorament, atracció sexual, amor maternal, parental, fraternal, filial, social, etc. Aquesta categoria coincideix amb la categoria d'acceptació proposada en classificacions d'altres autors.

També inclou com a grup les emocions estètiques, és a dir aquelles emocions que s'experimenten observant una obra d'art i per extensió davant de la bellesa o després d'haver finalitzat un treball molt ben realitzat. Les inclou com a grup, ja que considera que aquest tipus d'emoció té una gran importància en el camp de l'educació.

Aquestes experiències estètiques tenen molt a veure amb el concepte de fluir de Csikszentmihalyi (2011).

Segons la nostra manera d'entendre, ens decantem pel model de classificació proposat per Bisquerra (2009) per creure que és el més complet i més adequat pel camp de l'educació. Malgrat no compartir totalment el clàssic nom dels blocs classificatoris de les emocions (positives i negatives) proposem un canvi de denominació. Canviar el nom d'emocions positives per "**emocions agradables**" i el de negatives per "**emocions desagradables**". Tot i que som conscients que es presta a certa subjectivitat.

2.1.2. Teories sobre les emocions

Les emocions han estat motiu d'anàlisi i investigació des de diferents teories psicològiques al llarg de la història. Des d'un enfocament d'estudi científic, i amb la intenció d'oferir una visió acurada del panorama general, tal com proposa Bisquerra (2009), agruparem aquestes teories en quatre grans corrents: biològica, conductual, cognitiva i social.

2.1.2.1. Teories de tradició Biològica

Charles Darwin (1809-1882) i la seva teoria sobre l'evolució s'ha erigit com un referent històric en la teoria de les emocions per la seva obra *The Origin of Species* de 1859 (Ekman 1973: 171; Garrido, 2000: 24-30; Bisquerra, 2009: 34-35; entre d'altres). La seva decisiva aportació en l'àmbit de les emocions es produí l'any 1872 amb la publicació de *The Expression of the Emotions in Man and Animals*, obra en la qual defensa la continuïtat entre la ment dels animals i de l'home. Darwin exposa tres principis: principi dels hàbits útils associats, de l'antítesi i de les accions degudes a la constitució del sistema nerviós.

Segons Darwin, les emocions en els animals i en l'ésser humà funcionen com a senyals que comuniquen intencions; tendeixen a ser reaccions apropiades a l'emergència davant de certs esdeveniments de l'entorn. La funció més important és la d'augmentar les oportunitats de supervivència en el procés d'adaptació de l'organisme al medi ambient. Es produeix un paral·lelisme entre el comportament adaptatiu dels animals i el de l'home. Això ho podem observar sobretot en les conductes d'emergència de l'estil "lluita o vola" (*fight or flight*), cuidar d'altres, conducta imitativa, comunicació d'alarma, amenaça, domini, reproducció, ocupació de territoris, etc.

Darwin (1984: 59-60) afirmava que cada moviment facial era en primer lloc "útil", i que la seva funció expressiva es derivava d'una funció pràctica, que explica la majoria de les expressions i gestos emprats involuntàriament per l'ésser humà i els animals inferiors, sota la influència de diferents emocions i sensacions. Darwin va analitzar emocions com la vergonya, la modèstia, la ira, la tristesa, la frustració, el plaer, la por, la pena, la resignació, el menyspreu i l'ansietat. Les emocions han estat mecanismes útils per a la supervivència en el passat, pel fet de funcionar com a mecanismes reflexos que desencadenen una acció, tot i que al llarg del temps han anat perdent la seva funció originària.

La seves idees han influït en autors i enfocaments posteriors, donant pas a la "tradició biològica", representada per autors com Tomkins (1979), Ekman (1981), Zajonc (1985), Plutchik (1991), Izard (1977), entre d'altres.

La contribució més experiencial a l'estudi de l'emoció se centra bàsicament en l'article que William James (1842-1910) va publicar a la revista *Mind* el 1884, sota el títol "*What is emotion*?", que presenta un vessant diferent del fenomen emocional.

James es va centrar en les respostes fisiològiques perifèriques (sistema nerviós autònom i motor) i en la percepció de l'experiència emocional:

> "En l'aflicció, què seria sense les seves llàgrimes, els seus plors, la sufocació del seu cor, les seves punxades a l'estèrnum? Una cognició sense sentiment que certes circumstàncies són deplorables, i res més. Cada passió ens explica la mateixa història. Una emoció purament desencarnada no existeix (...) l'emoció dissociada de tots els sentiments corporals és inconcebible" (James, 1985: 62).

Així doncs, segons James, no és cert que una emoció desencadena una activitat. Una emoció és la percepció de canvis en l'organisme com a reacció d'un "fet excitant". En la coneguda frase "no plorem perquè estem tristos, sinó que estem tristos perquè plorem", resta condensat el pensament de James.

Carl Lange (1885) a *The Emotions*, va proposar uns postulats semblants als de James, tot i que es va centrar en el component fisiològic de l'emoció. Tanmateix, per a James i Lange les respostes corporals i fisiològiques eren successos previs a l'emoció. Per aquesta raó, es coneix com a teoria de James-Lange.

Aquesta teoria posa l'èmfasi en el cos: sosté que l'experiència emocional és conseqüència dels canvis corporals. Per tant, aconsegueix trencar amb la dicotomia entre cos i ment que havia reforçat Descartes.

Diversos autors posteriors a James i Lange, com Wundt, Titchener i Cannon han criticat i qüestionat diferents aspectes d'aquesta teoria. Malgrat això, el llegat de William James ha tingut una notable influència que es deixa sentir actualment. Entre els qui podríem anomenar com els seus successors cal destacar Schachter (1978) i Singer (Schachter i Singer, 1962).

Com a alternativa a les teories perifèriques encetades per James i Lange sorgeixen les teories centralistes encapçalades per Cannon i Bard, que fan esment, més que al sistema perifèric, a l'activació del sistema nerviós central (SNC). S'inicia amb Cannon (1927), el qual afirma que les vísceres són massa insensibles i que la seva acció és massa lenta com per produir les sensacions descrites per la teoria de James-Lange. Cannon proposà un alternativa coneguda com "teoria emergentista", "teoria neurofisiològica" o "teoria talàmica", la confirmació experimental de la qual fou portada a terme per Bard (1928). Per aquest motiu, és coneguda actualment com teoria de Cannon-Bard. Segons De Torres, Tornay i Gómez (1999: 20), l'activació fa referència a un estat general d'alerta degut a l'acció de certes àrees del cervell.

La teoria de Cannon-Bard estudia els circuits neurals que s'activen durant el procés emocional i proposen que, davant d'un estímul provocat per una emoció, és el tàlem qui envia els impulsos al sistema nerviós, el qual produeix reaccions psicològiques i envia alhora impulsos a l'escorça cerebral, fet que determina la sensació conscient d'emoció. És a dir, tant l'experiència emocional com les reaccions fisiològiques són esdeveniments simultanis que sorgeixen del tàlem. Per tant, segons aquesta teoria, els canvis corporals tenen la funció de preparar l'organisme per actuar en les situacions d'emergència. És la resposta que Cannon va definir com "lluita o fugida" (*fight or fly*).

En aquesta mateixa línia, les teories de l'activació o arousal incideixen en el sistema d'activació reticular (dimensió de tipus fisiològic que aporta l'energia per a l'execució d'una conducta) i els seus efectes sobre l'excitació, incloent la idea que existeix un nivell òptim d'excitació emocional. Aquest se situaria entre els dos extrems d'un contínuum: en un extrem estaria la mínima activació corporal (la son) i en l'altre, la màxima activació, com és

en el cas d'una emoció molt intensa (pànic, angoixa, desesperació). La conducta emocional va acompanyada d'un estat fisiològic d'activació, que pot ser alt o baix en funció de les diferents emocions, que ocupen un lloc en el contínuum entre els dos extrems. Els canvis fisiològics són índexs de la intensitat de les emocions.

La principal aportació de Lang al 1968 fou l'existència de tres sistemes de resposta emocional: cognitiu, fisiològic i motor. La seva proposta ha estat acceptada i es coneix com a teoria dels tres sistemes de resposta emocional. Actualment es considera que la resposta emocional no és unitària, sinó multidimensional.

La "situació" que viu l'individu és la responsable, en últim terme, de la reacció emocional. Tot i així, una mateixa situació pot generar emocions molt distintes en diferents persones. Inclús una mateixa situació pot provocar emocions diferents, en moments diferents d'una mateixa persona. Es parla de "especificitat emocional" en la mesura en què una situació estableix algunes característiques de reacció emocional, independentment de les diferències individuals.

Si continuem amb les bases biològiques, ens adonem que la rellevància de la psicoanàlisi de Sigmund Freud (1856-1939) ha tingut una significació especial. Freud no proposà una teoria concreta de les emocions, però va tractar-les en profunditat, per la influència que tenen en les pertorbacions psíquiques de les persones. El seu estudi se centrà fonamentalment en l'anàlisi d'algunes emocions negatives de forta intensitat, i les va catalogar com a alteracions psíquiques que calia poder expressar per aconseguir la curació. Més concretament, les seves idees sobre l'emoció es basen en la seva teoria dels impulsos, la qual presenta els fonaments per a la interpretació psicoanalítica dels dos afectes majors: l'ansietat i la depressió.

Les idees de Freud i la psicoanàlisi provocaren una revolució dins la comunitat mèdica i psicològica. A partir d'aquell moment, envairan el panorama terminològic conceptes com: inconscient, superjo, censura, resistència, repressió, mecanismes de defensa, transferència, objecte

sexual, sexualitat infantil, Eros i Thánatos, interpretació dels somnis, etc. Al rerefons de tot això hi podem trobar les emocions.

Freud planteja que certs esdeveniments, generalment d'origen sexual, poden ser tan perjudicials que poden crear uns traumes que ens afectin la resta de la nostra vida. Alguns elements de la teràpia psicoanalítica són: explicar la pròpia vida per omplir certs "buits" mitjançant les interpretacions del terapeuta, "buits" que tenen un origen evidentment emocional. Per entendre les emocions, Freud desenvolupà la idea que la ment trasllada a l'inconscient i les emocions traumàtiques com a "mecanisme de defensa".

La psicoanàlisi ha insistit en què la vida afectiva de l'adult i el seu caràcter depenen de com hagin estat els seus sentiments i experiències afectives, i de com hagi respost emocionalment a les situacions al llarg del seu desenvolupament vital. Entre les diverses visions d'aquest enfocament, destaquem que l'emoció rarament es troba en estat pur. Qualsevol emoció té una complexa història amb elements que poden remuntar-se a la infància.

La psicoanàlisi tracta de concretar quins són els elements que integren l'emoció i se centra en el trastorns emocionals i en la teràpia que permeti una millora. Malgrat tot, sempre s'ha considerat la psicoanàlisi com una pràctica clínica, més que com a una forma de prevenció i desenvolupament de la personalitat.

2.1.2.2. Els models conductuals

Les emocions també s'han contemplat des d'un punt de vista més conductual, l'objecte d'interès del qual es concentra en l'estudi del procés d'aprenentatge de les emocions, del comportament que permet inferir estats emocionals i dels condicionants que provoquen emocions.

Watson (1994: 195) estudià la conducta emocional manifesta i les seves causes externes. Watson defineix l'emoció com a:

> "...un patró de reacció hereditari que implica canvis profunds del mecanisme corporal en la seva totalitat, però en particular dels sistemes visceral i glandular. Entenem per

> patró de reacció els diversos aspectes de la resposta que apareixen amb certa constància, amb certa regularitat i aproximadament en el mateix ordre seqüencial cada vegada que l'estímul excitador s'ha presentat".

És una evidència, però, que les aportacions del conductisme al món de les emocions han estat minses, donada la seva poca consideració envers el seu estudi. En la seva aproximació mecanicista a l'estudi del comportament humà no hi té cabuda l'emoció. Segons Mandler (cit. per Roselló, 1996: 155-156), hi ha dues úniques aportacions rellevants del conductisme a l'estudi de l'emoció; són les de Mowrer i Skinner.

Mowrer formula un model sobre l'ansietat en termes d'estímul, resposta i reforç. L'ansietat o la por són la forma condicionada de reacció al dolor (Fernández-Abascal, 1995: 358). En canvi, Skinner considera que una emoció és una predisposició a actuar d'una determinada manera. Ambdós autors es relacionen amb l'adquisició de paraules emocionals mitjançant un procés de condicionament.

A grans trets, s'ha procurat aplicar a l'estudi de les emocions els conceptes conductistes de condicionament, de manera que afavoreixi una resposta a través de l'associació a un estímul neutre, de reforç, tot estimulant l'aparició d'una conducta o comportament desitjat mitjançant l'aplicació de recompenses.

2.1.2.3. Teories cognitives

El tret definitori característic de les teories cognitives aplicades a l'emoció rau en el paper que atribueixen a les cognicions, que consisteix en una avaluació positiva o negativa de l'estímul, que es du a terme de forma instantània. Fet que constitueix una fase important del procés emocional.

Les teories cognitives de l'emoció postulen una sèrie de processos cognitius (valoració, interpretació, etiquetat, afrontament, objectius, control percebut, expectatives) que se situen entre la situació d'estímul i la resposta emocional. L'activitat cognitiva determina la qualitat emocional.

Les teories cognitives sobre l'emoció remarquen la importància de l'activitat cognitiva en l'experiència emocional. A continuació, presentarem les més rellevants i farem evidents les coincidències entre autors i les seves principals teories.

Una pionera en l'enfocament cognitiu fou Arnold (1960). Segons el seu parer, la seqüència emocional és la següent:

Percepció → valoració (*appraisal*) → experiència subjectiva → acció

La seva aportació teòrica se centra en una síntesi de factors cognitius i fisiològics, en què destaca el concepte d'*appraisal* (valoració o avaluació). L'individu avalua una situació i elabora cognitivament, de manera quasi immediata i involuntària, la situació en què es troba. D'aquesta manera, s'aproxima a allò que avalua com a "bo" (beneficiós), evita el valorat com a "dolent" (perillós) i ignora l'estimat com a "indiferent". Davant d'una determinada experiència, informació o esdeveniment, estimem la influència que exerceix sobre el nostre organisme. L'avaluació resultant pot ser positiva o negativa, en funció de la valoració de l'estímul per al benestar. Aquesta aportació d'Arnold serà recollida en la majoria de les teories cognitives posteriors i és un dels aspectes que generen més acord, d'aquí la seva rellevància.

La **teoria bifactorial** de Schachter i Singer (1962: 380) coincideix amb la teoria d'Arnold pel fet d'afirmar que les emocions s'originen per l'acció conjunta de dos factors: activació fisiològica o respostes corporals (arousal), i avaluació cognitiva o interpretació dels estímuls situacionals. Tanmateix, l'aportació principal d'aquesta teoria és el concepte d'atribució causal que determina el tipus d'emoció, és a dir, la persona experimenta uns canvis fisiològics, adverteix el que passa al seu voltant i posa nom a les seves emocions d'acord amb els dos tipus d'observacions. Per aquest motiu, rep el nom de teoria bifactorial.

Solomon i Corbit (1973) en la **teoria del procés oposat**, descriuen els mecanismes que determinen la formació de les emocions i es basen en el concepte d'homeòstasi, és a dir, la recerca d'un equilibri per part de

l'organisme que es desenvolupa quan es produeix una emoció, ja sigui agradable o desagradable. Si estem tristos, es produeix una inhibició que redueix l'activació cortical i l'organisme intenta augmentar-la excitant les àrees corticals fins que torni al seu punt d'equilibri. Si, al contrari, ens trobem en un estat d'excitació, l'organisme inhibeix l'escorça cerebral per aconseguir l'equilibri.

D'altra banda, es planteja la qüestió de com es distingeixen les emocions. El **model processual** de Scherer (1993: 326) considera que en l'emoció poden observar-se cinc components, cada un d'ells amb unes funcions específiques i que es diferencien dels tres clàssics (cognitiu, fisiològic, conductual):

1. Processament cognitiu d'estímuls (avaluació del context)
2. Processos neurofisiològics (regulació del sistema)
3. Tendències motivacionals i conductuals (preparació per a l'acció)
4. Expressió motora (comunicació d'intencions)
5. Estat afectiu subjectiu (reflexió i registre)

Existeixen uns controls d'avaluació dels estímuls que tenen en consideració:

1. Esdeveniment (novetat, expectatives)
2. Producte (efectes, plaer/displaer, rellevància respecte els objectius)
3. Atribució causal (agent causal)
4. Potencial d'afrontament
5. Comparació amb les normes externes o internes (conformitat de l'esdeveniment amb les normes culturals i amb l'autoimatge real o ideal)

El resultat final d'aquesta avaluació a cinc nivells és una reacció emocional. El procés avaluador determina la qualitat i intensitat de l'emoció. Per aquest motiu, considera la cognició com un element de l'experiència emocional, i un factor determinant de la resposta emocional a través de processos d'interpretació.

Lang (1990: 196) fa una altra proposta i considera l'emoció com "una disposició a l'acció definida per una estructura específica d'informació

localitzada a la memòria". Així, segons la **teoria bioinformacional** de Lang, l'emoció pot ser analitzada com a un producte del processament de la informació del cervell, que pot ser descrit en termes mesurables d'*inputs* i d'*outputs* entre el cervell i l'organisme (Lang, 1971; 1979; 1984).

La informació emocional és codificada a la memòria en forma de proposicions que s'organitzen en xarxes associatives. Quan aquesta xarxa s'activa, es produeix una emoció. Això vol dir que imaginar situacions o les descripcions verbals poden provocar activació emocional. La imatge emocional pot ser controlada i modificada mitjançant la manipulació de les variables d'entrada o per reforçament diferencial de les variables de sortida (entrenament).

Algunes aplicacions terapèutiques d'aquesta teoria poden ser la imaginació emotiva i la dessensibilització sistemàtica. També s'ha analitzat des del marc d'aquesta teoria la reducció de l'activació fisiològica mitjançant tècniques de relaxació. Es pot fer ús d'ambdues tècniques en la seva dimensió preventiva.

Plutchik (1958; 1962; 1970; 1980a; 1984) presenta una **teoria general psicoevolucionista** (Plutchik, 1980b: 3-33) que integra la relació entre emoció, cognició i acció, afirmant que el subjecte valora l'ambient i l'interpreta. L'avaluació donaria lloc a l'emoció seguida d'un comportament, que determinaria un efecte o conseqüència, ja fos positiva o negativa, ja que per a Plutchik (1980a: 48) existeixen notables diferències individuals en les reaccions emocionals. La seva teoria té grans implicacions per a la mesura de les emocions i pot resumir-se en els aspectes següents:

1. Les emocions es comprenen millor des d'un context evolutiu, idea que reflecteix la influència de Darwin i de l'etologia, segons la qual hi ha una continuïtat en l'expressió emocional i una similitud del comportament adaptatiu que va des dels animals inferiors fins a l'home.
2. Una emoció és més que un sentiment. Les emocions són una cadena complexa d'esdeveniments amb un nombre important d'elements o components. Les emocions es presenten sobretot per fets

relacionats amb altres persones, tot i que també poden aparèixer per certes idees. Els factors desencadenants són interpretats (amenaça, pèrdua, culpa, càstig, etc.) i avaluats.

3. La complexitat d'una emoció impedeix que un observador extern pugui esbrinar-ho tot sobre aquesta.
4. Les emocions varien d'intensitat (por, pànic, terror), similitud (vergonya i culpa són més similars que alegria i odi) i polaritat (amor està en l'altre extrem d'odi). Les emocions primàries són: alegria-tristesa, ira por, acceptació–disgust, sorpresa–anticipació.
5. Hi ha derivacions de les emocions. Existeixen diversos llenguatges que fan possible l'expressió emocional. De les nombroses paraules que descriuen emocions, algunes són derivacions de les emocions primàries, introduint matisos d'intensitat (inquietud, preocupació, consternació); altres, s'utilitzen com a sinònims (ira, ràbia, odi). Tanmateix, les emocions poden expressar-se d'altres maneres: cridar, plorar, córrer, besar, atacar, etc. Trets de la personalitat o inclús certes institucions són derivacions de les emocions. Per exemple: algú que té por de parlar en públic es diu que és tímid i el fet de ser agressiu està acceptat en els esports competitius.

La **teoria del *feedback* facial** defensa que l'expressió facial és una capacitat innata de l'individu que determina la qualitat de l'experiència emocional (Cano, 1997: 136). Aquesta teoria es basa en les aportacions de Darwin (1872) i fou exposada inicialment per Tomkins (1979). Un dels principals representants és Izard (1971), que propugna que les emocions constitueixen el principal sistema motivacional humà, determinant i organitzant la conducta, i defensa que el comportament emocional (expressió facial) és degut a la vivència emocional (Izard, 1977; 1979).

La teoria del *feedback* facial es basa també en les aportacions de Tomkins (1979), Plutchik (1984) i Ekman (1973), els quals afirmen que l'expressió facial és universal, tot i que està determinada per la cultura i l'experiència emocional. Existeix, així doncs, una correlació directa entre la significació psicològica i social de l'expressió facial i les relacions socials (Izard, 1977).

Un element bàsic d'aquesta teoria considera que l'expressió facial determina la qualitat de l'experiència emocional. Això ve donat pel fet que es donen impulsos cerebrals (SNC) als músculs de la cara que produeixen expressions facials de caràcter genètic. A partir d'aquí, es produeix una retroalimentació al cervell que produeix l'experiència emocional. En aquest cas, els músculs no facials i les vísceres (Sistema Nerviós Autònom) adopten un paper secundari. Podem comprovar que aquesta teoria presenta la continuació de l'enfocament evolucionista encetat per Darwin, sobretot pel que fa a l'expressió facial, tot i que també segueix la línia centralista proposada per Cannon.

En la teoria del feedback facial, emoció i cognició són sistemes independents, malgrat estar interrelacionats a tres nivells: neurofisiològic, experiencial i expressiu. La implicació d'aquesta teoria és la possibilitat de regulació emocional mitjançant canvis facials. O sigui, modificant els músculs facials es poden provocar canvis en l'estat d'ànim.

Motivació i cognició també suposen dos aspectes rellevants dins la **teoria de l'emoció** de Fridja (1986; 1988; 1993). Fridja considera que les emocions són tendències a l'acció que resulten de l'avaluació automàtica d'una situació que ens afecta. L'aportació de Fridja (1993) consisteix a afirmar que la major part de conducta emocional és intencional. La seva teoria es considera com l'avaluació en funció dels interessos propis, i afirma que les emocions suposen tendències a l'acció fruit de l'avaluació d'una situació que ens afecta. Per tant, l'emoció suposa una avaluació automàtica de la situació. Aquesta avaluació es fa en funció de la supervivència o benestar; o sigui, avaluem si la situació és bona o dolenta per a nosaltres mateixos, i la motivació, és una motivació a l'acció. Les diverses tendències a l'acció es corresponen amb l'emoció. Per exemple, la por predisposa a fugir i la ira a atacar.

La funció homeostàtica es considera també un aspecte decisiu en els primers organismes vius (*Primary Motivational/ Emotional Systems*) en el model de Buck (1985; 1988; 1991), tot i que hi afegeix la funció adaptativa, i considera que la motivació és el potencial per a l'activació d'aquestes respostes, que es manifesten a través de l'emoció. Aquesta

teoria pretén crear un model comprensiu de motivació, emoció i cognició, i pren en consideració gran part de les tradicions que han tingut en compte les relacions de l'emoció i la motivació.

La **teoria dels sistemes motivacionals/emocionals primaris**, la primera, consisteix en una jerarquia d'ordre ascendent, que presenta uns suposats sistemes motivacionals i emocionals bàsics, que explicarien tant l'aspecte motivacional com l'emocional de la conducta humana i animal. Aquests sistemes s'utilitzen per a les funcions bàsiques d'adaptació i homeòstasi. La força potencial intrínseca dels primers correspondria a la motivació, mentre que la manifestació d'aquesta força seria l'emoció. De manera que motivació i emoció constitueixen diferents vessants dels primers: la motivació és un potencial que es manifesta a través de l'emoció.

Aquesta teoria remarca que l'emoció és prèvia a la cognició (Buck, 1991), és a dir, per a què hi hagi emoció no és necessària una avaluació cognitiva prèvia. Aquesta afirmació contradiu una tradició molt estesa, representada per autors com Lazarus (1982; 1991a) i Schachter (1978), entre d'altres.

En el marc del constructivisme es posa un èmfasi especial en els coneixements previs, als quals anomenen "esquemes" de coneixement o esquemes mentals. Aquests esquemes conformen el nostre coneixement del món i ens ajuden a situar-nos en l'espai i en el temps, a més de definir expectatives. La **teoria dels esquemes** de Mandler (1990) aprofundeix en les representacions i els processos que construeixen l'experiència emocional. Mandler assenyala les dificultats de representació, la forma com es processa la informació rellevant per a l'emoció i la construcció dels continguts emocionals conscients.

A partir d'aquí, alguns autors com el mateix Mandler (1975, 1985), Baldwin (1992), i Oatley i Jenkins (1996) han procurat esbrinar les implicacions que pot tenir la noció de "esquema" per a la construcció de les emocions. Els fenòmens de "discrepància" i de "interrupció" es produeixen quan un esquema no encaixa amb l'experiència, cosa que dificulta el fet de donar sentit al món que ens envolta i provoca una activació del Sistema Nerviós Vegetatiu.

La vivència emocional és una construcció conscient que uneix avaluació i activació vegetativa en una estructura unitària abstracta. Quan existeix una important divergència entre l'evidència disponible i les expectatives, produïdes pels esquemes existents, es genera una activació vegetativa que dóna lloc a una síntesi emocional. És a dir, l'experiència emocional es produeix per activació vegetativa (*arousal*) i valoració cognitiva (*appraisal*). Per això, les emocions solen ser específiques d'una determinada situació, i els estats emocionals subjectius necessiten estar vinculats a avaluacions cognitives, que seleccionen l'emoció apropiada (Garrido, 2000).

Actualment, un dels investigadors més reconeguts per les seves aportacions sobre les emocions és Lazarus (1991a), que va començar a interessar-se per l'estudi de l'emoció a partir de l'estudi de l'estrès. Segons la seva **teoria de la valoració cognitiva**, es produeixen dos processos de valoració: primària i secundària. Durant la valoració primària es tenen en compte les conseqüències que poden derivar-se d'una determinada situació, mentre que durant la valoració secundària es fa un balanç de la capacitat personal per afrontar la situació.

Aquesta valoració es porta a terme mitjançant processos cognitius. El mot "valoració" és usat com a traducció d'*appraisal*, per la qual cosa també pot anomenar-se avaluació cognitiva.

Durant la valoració primària poden produir-se tres situacions: irrellevant, benigna positiva i estressant. En el primer cas, la situació no implica l'individu; en el segon, les situacions benignes positives causen efectes positius en el benestar de l'individu; en l'últim cas, les situacions estressants impliquen dolor, pèrdua, risc, amenaça, etc., i això suposa mobilitzar estratègies d'afrontament.

En el procés de valoració secundària s'avaluen els recursos personals per afrontar la situació. La manera de fer front a les emocions (*coping*) també suposa un aspecte decisiu en els efectes que aquestes emocions puguin produir, a més d'influir en la valoració que es pugui fer d'aquests efectes.

Una part de les diferències individuals observades és deguda a l'ambient, però una altra part és deguda a la interpretació que l'individu fa de la situació experimentada. La forma d'enfrontar-se a les emocions i a l'avaluació que es fa dels estímuls rebuts són producte de la personalitat i de l'ambient en interacció. A aquesta relació i a la seva significació per al benestar personal és el que Lazarus anomena "significació relacional". Si la significació del que succeeix és beneficiosa o perjudicial, es genera una emoció que inclou una tendència innata a l'acció. Això proporciona la base per a l'activitat fisiològica que correspon a cada emoció concreta.

La intensitat de l'emoció es relaciona directament amb el grau d'amenaça que determina la valoració primària i en relació inversa amb la capacitat d'afrontament que determina la valoració secundària. Ambdues valoracions es donen en un espai de temps molt breu, produint-se relacions complexes entre elles. En funció de les noves informacions rebudes de l'entorn, poden reestructurar-se les valoracions inicials, cosa que donarà pas a una revaloració que pot permetre modificar l'experiència emocional inicial, tant en sentit positiu com negatiu.

Segons la **teoria cognitivomotivacionalrelacional** de Lazarus (1991a), es considera que les emocions són una resposta a la fet que implica processos motivacionals, cognitius i relacionals (Lazarus, 1993). Aquesta teoria presenta cinc principis bàsics:

1. Principi de sistema: el processos emotius impliquen moltes variables: antecedents, processos mediadors i respostes o resultats. Una sola variable no explica una emoció. En l'origen d'una emoció intervenen variables de personalitat i ambientals, que es combinen i formen un sistema.
2. Principi de procés-estructura: les emocions presenten dos principis que es relacionen entre ells:

   a) Principi de procés (fluxe i canvi): les emocions canvien i varien al llarg del temps, donats el canvis de significació en les relacions establertes entre individu i ambient.

   b) Principi d'estructura (estabilitat): es produeix en el cas d'existir relacions estables entre la persona i l'ambient.

3. Principi de desenvolupament: les variables biològiques i sociològiques que determinen les emocions es desenvolupen i canvien al llarg del cicle vital. Per tant, els processos emocionals no coincideixen en les diferents etapes de la vida (ontogènesi). De la mateixa manera, poden canviar a través de l'evolució de les espècies (filogènesi) i també entre les diferents espècies.
4. Principi d'especificitat: no hi ha emoció, sinó emocions, i convé distingir-les. Unes són positives i d'altres negatives, i el procés emocional que es produeix és diferent en cada una d'elles (alegria, tristesa, ira).
5. Principi de significació relacional: cada emoció es defineix per un significat relacional exclusiu, que constitueix la clau del procés emocional. Aquest significat s'expressa en un conjunt de "temes relacionals centrals" (*core relational themes*) per a cada emoció concreta, que resumeix els beneficis i els danys presents en cada relació individu i entorn. El significat emocional de la relació persona i ambient es realitza mitjançant un procés de valoració.

2.1.2.4. El constructivisme social

El constructivisme social és un corrent sociològic i antropològic que ha estudiat camps ben diversos per tal de conèixer la realitat i canviar-la. Les emocions és un camp més dels que ha estudiat. Utilitzen una metodologia més aviat etnogràfica, naturalista, de caràcter qualitatiu, crítica, amb investigacions de camp, de caràcter ecològic i amb grups naturals en el seu medi. En són obres representatives, entre d'altres: Averrill (1980), Harré (1986a), Harré i Parrot (1996), Kemper (1981), Gergen (1985), Gergen i Davis (1985), Lyons (1980), Armon-Jones (1986a; 1986b), Parkinson (1995), Roberts i Pennebaker (1995), Echebarría i Paez (1989), Moltó (1995), Paez i Casullo (2000).

El centre d'estudi de les emocions des d'aquest corrent se centra en aspectes considerats com a negatius: gent empipada, contratemps, preocupacions, funerals, etc. Es va més enllà de la psicologia, s'analitza el context i les expressions emocionals.

El fonament rau en què les emocions són diferents segons la cultura i per tant no hi ha emocions universals (Solomon, 1995). S'analitzen les emocions com una expressió del poder del grup dominant.

Els constructivistes socials, a diferència dels cognitivistes, no intentaran cercar constants culturals que es mantinguin arreu i en el temps, ja que creuen que l'impacte dels esdeveniments depèn de factors culturals, socials, històrics i circumstancials. Pels cognitivistes hi ha unes emocions bàsiques universals. Per als constructivistes socials, les emocions dependran de la cultura. Com apunten Martínez Sánchez i al. (2002), cal reconèixer que la cultura ha exercit un paper important en la regulació de les emocions. El llenguatge emocional i l'expressió de les emocions varia entre cultures.

Pel constructivisme social només s'expressa una emoció quan s'ha après a interpretar situacions segons termes de moral i patrons de comportament, que permeten conèixer la forma adequada d'expressió de l'emoció en aquella situació i moment.

El constructivisme social sempre ha esta molt sensible a les diferències de gènere i ha constatat que als homes els resulta més difícil parlar de sentiments i expressar-los que a les dones.

Hofstede (1991) identifica tres grups de variables dicotòmiques que influeixen en el comportament emocional:

1. Col·lectivistes o individualistes.
2. Alta o baixa distància al poder.
3. Masculines o femenines.

Les cultures col·lectivistes valoren més els interessos col·lectius que els individuals. Valoren molt la pertinença al grup.

Les cultures individualistes valoren més els sentiments interns i la introspecció. Tenen un llenguatge emocional sofisticat i es valora parlar d'un mateix i fer saber els sentiments als altres. En aquestes cultures es permès expressar obertament emocions com la ira sense por al refús social.

La distància al poder es refereix a com es reparteix el poder en una societat, a la distància entre rics i pobres. Si hi ha una gran distància de poder, hi ha una alta distància emocional que separa els subordinats de les autoritats. En aquestes societats es valora el respecte i la deferència cap a persones d'estatus més alt. Com a resposta les persones aprenen a reprimir les seves emocions.

En les cultures amb baixa distància de poder s'expressen de forma més espontània emocions negatives com la por, la ira, l'enuig i la tristesa, tant a nivell social com familiar.

Les cultures femenines estan caracteritzades per l'harmonia interpersonal. Aquetes cultures tenen com a valors: la bondat, la igualtat, la cooperació, la modèstia, l'hospitalitat i donar suport als més febles. Existeix la necessitat de donar suport emocional i tenen un major nivell de benestar subjectiu.

Les cultures masculines es caracteritzen pels assoliments individuals i l'assertivitat. Emfatitzen la competència, les recompenses materials i les diferències entre rols sexuals. S'accepta l'expressió emocional en les dones, mentre que es dissimulen les dels homes, excepte la ira.

Les cultures individuals, femenines i de baixa distància de poder tenen una llibertat més gran per expressar les seves emocions. A mesura que el nivell de desenvolupament de les societats augmenta, aquestes tendències creixen.

El deixeble de Lazarus, James R. Averill (1980) considera que les emocions es construeixen per i per a les relacions socials. Les emocions són papers socials transitoris que inclouen una valoració de la situació i la seva interpretació. Averill concedeix un paper principal a la cultura en la vivència emocional. La manera d'expressar les emocions ve condicionada per la societat, és a dir, per l'educació. La persona s'educa en la societat.

En la seva teoria, l'emoció es considerada com a un conjunt de respostes socialment prescrites que segueixen a un aconteixement. Un conjunt de papers associats a regles socials i sistemes de valors. Les emocions determinen i modulen la relació social de la persona amb el seu entorn. Les

regles socials seran apreses a través de l'educació. Cada cultura té un seguit de regles que regeixen la resposta emocional.

Harré (1986b) assenyala que l'enfoc cognitiu és "anorèxic", que hi ha un paper important de la cultura en les emocions que no té en compte. Principalment les llengües locals, les ordres morals, les creences o l'educació.

Per tal d'identificar les emocions cal començar per analitzar el llenguatge emocional.

Existeixen almenys quatre tipus de variacions culturals en els fenòmens culturals:

1. *Inversió*. Patrons d'avaluació proprcionen conductes diferents mitjançant la cultura.
2. *Fomentar o suprimir.* Algunes cultures suprimeixen emocions que altres cultures valoren.
3. *Intensitat diferent.* En algunes cultures es poden observar emocions extremes que en altres cultures només existeixen de manera suau.
4. *Canvis a través de la història.* Algunes emocions han canviat o s'han suprimit amb el pas dels segles.

Theodore D. Kemper (1981), un dels principals representants en l'estudi de les emocions dins del constructivisme social, proposa una teoria en la que moltes emocions es poden predir a partir de les relacions de poder que mantenen les persones. Un dèficit de poder és la condició per l'aparició de la por i l'ansietat; la pèrdua d'estatus social genera ira o tristesa. Cada emoció està relacionada amb una reacció fisiològica específica: la por amb un augment d'adrenalina i la ira amb un increment de la noradrenalina.

En resum, les diferents teories sobre les emocions han sorgit de diferents investigacions científiques. Les teories de tradició biològica destaquen la seva funció adaptativa per augmentar les possibilitats de supervivència. Els models conductuals presenten les emocions com a resultat del comportament i dels condicionants. Les teories cognitives introdueixen el concepte de valoració, per tant les emocions depenen de la valoració que es

fa d'un estímul. Finalment el constructivisme social sosté que les emocions no són universals sinó que depenen de diversos factors socioculturals. La forma d'expressar-les depèn de la societat en que es viu.

Des del nostre punt de vista, el constructivisme social permet explicar les diferències personals dels patrons de resposta emocional. Les normes, els valors, l'educació i la socialització tindran molt a veure amb la intensitat i durada de les nostres emocions. Per tant, des d'aquest punt de vista, mitjançant l'educació emocional es pot incidir en la valoració i en la resposta posterior a determinats estímuls desencadenants d'emocions. Creiem que aquestes teories van més enllà que les teories cognitives, que els models conductuals, i evidentment que les teories de tradició biològica.

2.1.3. Funció de les emocions

Hi ha un acord general sobre que les emocions juguen un paper clau en l'adaptació de l'organisme al medi, tant en les persones com en els animals, com va assenyalar Darwin (1872).

La funció d'*adaptació* es veu clara en el cas de la por, que ens predisposa a fugir per assegurar la *supervivència*.

Les emocions tenen clarament diferents funcions:

- Adaptació i supervivència.
- Motivació i dinamització.
- Informació.
- Socialització.
- Personal.
- En els processos mentals.
- En la presa de decisions.
- En el benestar.

Totes aquestes funcions demostren la rellevància de les emocions a les nostres vides.

Bisquerra (2009: 70) a partir de Oatley i Jenquins (1996: 251-284) relaciona les emocions amb les seves principals funcions proposades per diferents autors (Taula 2.3.).

Emoció	***Funció***
Por	Impulsar la fugida davant d'un perill real i imminent per assegurar la supervivència.
Ansietat	Estar atent al que pot passar. Hi perills potencials o suposats.
Ira	Intentar-ho durament. La impulsivitat agressiva està present.
Tristesa	No fer res. Reflexionar i cercar nous plans.
Fàstic	Refusar substàncies (aliments en mal estat) que poden ser perjudicials per a la salut.
Alegria	Continuar els plans ja que han funcionat fins a assolir els objectius.
Amor (enamorament)	Sentir-se atret per una altra persona per assegurar la continuïtat de l'espècie.

Taula 2.3. Funcions de les emocions. Font: Bisquerra (2009: 70)

Plutchik (1984) i MacLean (1993) enumeren diferents comportaments adaptatius, cadascun d'ells activat per una determinada emoció. A la Taula 2.4. es poden veure els diferents comportaments adaptatius proposats per aquests autors i l'emoció que tenen associada.

Plutchik (1984)		**MacLean (1993)**	
Comportaments adaptatius	**Emoció associada**	**Comportaments adaptatius**	**Emoció associada**
retirada	por	cerca	desig
atacar	ira	agressiu	ira
aparellar-se	alegria	protector	por
demanar ajut	tristesa	abatut	tristesa
establir vincles afectius	acceptació	triomfant	alegria
vomitar	fàstic	afectuós	afecte
investigar	interès		
quedar parat	sorpresa		

Taula 2.4. Comportaments adaptatius i emocions associades.
Font: A partir de Bisquerra (2009: 70-71).

Si una emoció predisposa a l'acció, llavors una de les funcions és *motivar.*

La funció d'*informació* pot tenir dues dimensions: informació per a la pròpia persona alterant l'equilibri intraorgànic com a resposta fisiològica que incrementa els potencials d'acció (Fernández-Abascal, Palomero i Martínez, 2002: 24) o informació per a les altres persones de les nostres intencions, informació mitjançant l'expressió facial el to de veu i altres signes (Schwarz i Clore, 1983).

L'expressió emocional d'una persona pot provocar reaccions conductuals específiques en una altra (Izard, 1977; Izquierdo, 2000). D'aquí, la funció *social* de les emocions per comunicar a les altres persones com ens sentim i per influir-los. Sembla ser que hi ha expressions emocionals universals comunes a diferents races i cultures, inscrites en el patrimoni genètic de la humanitat (Rosselló, 1996).

Les emocions juguen un paper fonamental en la *presa de decisions* quan la informació és insuficient. La presa de decisions automàtica davant d'un perill imminent, abans que la informació hagi pogut estar processada pel còrtex cerebral, pot ser clau per a la supervivència. Sovint, a les decisins importants que es prenen, les emocions pesen més que les cognicions.

Les emocions tenen funcions en altres *processos mentals*. Poden afectar a la percepció, a l'atenció, a la memòria, al raonament, a la creativitat i a altres facultats. S'ha pogut observar que els estats emocionals relacionats amb la felicitat produeix més associacions neuronals de les normals, obtenint més creativitat artística, científica i en la resolució de problemes.

En aquest sentit, les emocions poden tenir una funció important en diversos aspectes del *desenvolupament personal.*

Les emocions tenen una funció en el *benestar emocional*, ja que es caracteritza per l'experiència emocional positiva. Les emocions positives són l'essència del benestar. El benestar subjectiu o felicitat s'ha associat amb persones que tenen objectius elevats. Les persones felices són més propenses a cooperar i ajudar als altres (Oatley i Jenkins, 1996; Csikszentmihalyi, 2011).

2.2. Una nova visió de la intel·ligència

En aquest apartat s'analitza quina ha estat l'evolució del concepte d'intel·ligència des de Galton (1822-1911) fins a les últimes tendències integradores d'intel·ligències com la que proposa Marina (1993).

Per Marina (2008) la intel·ligència és "la capacitat d'un subjecte per dirigir el seu comportament, utilitzant la informació captada, apresa, elaborada i

produïda per ell mateix". Aquest és un concepte filosòfic molt integrador de les diferents visions d'intel·ligència que s'han donat al llarg del temps.

Segons Riart (2002), hi ha hagut tres enfocaments d'investigació sobre el concepte d'intel·ligència: psicosomètric, factorial i com a procés.

Els models psicosomètrics fan els seus estudis a partir dels test; els models factorials des d'una llista de capacitats, d'habilitats o d'aptituds, i els darrers models aborden l'estudi com un procés estructurat per components.

Els estudis sobre intel·ligència, possiblement, comencen amb Broca (1824-1880). Interessat en mesurar el crani humà i les seves característiques. Al mateix temps, Galton (1822-1911), influenciat per Darwin, realitzava un estudi sota la perspectiva psicomètrica de les diferents capacitats mentals. Wundt (1832-1920), paral·lelament, estudiava els processos mentals mitjançant la introspecció.

Al 1903, el Ministeri d'Educació francès encarrega a Alfred Binet (1857-1911) un instrument per mesurar la intel·ligència de l'alumnat i poder separar els alumnes que tenien necessitats educatives especials. Al 1905 sorgia el primer test d'intel·ligència, anometat Binet-Simon, que posteriorment seria traduït a l'anglès al 1908. Però no comença a difondre's fins al 1916, conegut com el test Stanford-Binet, per haver-se fet l'adaptació a la Universitat d'Stanford. Aquesta prova es va passar a un milió de reclutes nord-americans a la Primera Guerra Mundial.

Al 1912, Stern (1871-1938) introdueix el terme CI (Coeficient Intel·lectual).

Cattell (1860-1944), deixeble de Wundt i Galton, va difondre els test d'intel·ligència als Estats Units com a bons predictors del rendiment acadèmic. Identifica una intel·ligència fluïda (relació entre conceptes) i una intel·ligència cristal·litzada (utilitzar informació per resoldre problemes).

A partir d'aquí deriven una sèrie de treballs que provoquen molta polèmica entre els defensors d'una intel·ligència general o factor *g*, i els defensors d'una teoria correlacional de la intel·ligència, que defensen el concepte d'intel·ligència des d'un enfocament factorial.

Sperman (1863-1945) i Thurstone (1887-1955) van aplicar l'anàlisi factorial a l'estudi de la intel·ligència i aporten més precisió als instruments de mesura. Sperman (1927) i la identificació d'un *factor g* (general) que a partir d'aquest se'n deriven uns *factors* (específics) als quals anomena "qualitats mentals primàries" o "vectors de la ment": comprensió verbal, fluïdesa verbal, capacitat pel càlcul, rapidesa perceptiva, representació espaial, memòria i raonament inductiu (Thrustone, 1938).

Guildford (1950) investiga sobre l'estructura de la intel·ligència, que van propiciar l'estudi de la creativitat i del pensament divergent. Elabora un model tridimensional en forma de cub, on situa les tres dimensions de la intel·ligència (Guildford 1967; Guildford i Hoepfner, 1971).

Les aportacions de Cattell, Sperman, Thurstone, Guildford i altres es poden considerar com els antecedents llunyans de la teoria de les Intel·ligències Múltiples (IM) de Howard Gardner (1983).

Molts d'altres models s'han proposat per tal de descriure el constructe de la intel·ligència. Dins dels continuadors de l'enfocament factorialanalític, ja siguin monistes (Jensen, Eysenck, Anderson) o pluralistes (Horn, Ackerman); representants de les teories de l'aprenentatge (Schannk, Snow, Butterfiel, Brown, Campione, Perkins); de les teories del processament de la informació (Carroll, Hunt, Stenberg, Shore, Dover); de les teories del desenvolupament cognitiu (Piaget, Arlin, Flavell, Case, Ziegler, Li) (Prieto i Ferrándiz, 2001).

Yela (1976) aposta per una estructura jeràrquica, mentre que Guilford (1967) ho fa per una estructura de 120 factors independents. Eysenck (1982) exposa tres blocs que interactuen amb les capacitats. Que són: qualitat, material i procés mental.

A partir dels anys 50, amb l'afebliment de les postures més conductistes sorgeixen les teories del desenvolupament cognitiu.

La tercera via entén la intel·ligència com a procés, dins d'una línea cognitiva. Sternberg (1988) descriu el procés com l'estructura d'uns components: l'anàlisi, la creativitat i l'aplicació (intel·ligència exitosa). Dins

d'aquesta via també hi ha Feuerstein, amb una línea més psicologista i dinàmica.

Les aportacions més recents s'han referit a intel·ligència acadèmica, intel·ligència pràctica, intel·ligència exitosa, intel·ligència social, intelligències múltiples i intel·ligència emocional. El concepte d'intel·ligència ha canviat molt al llarg del temps, i ha estat vinculat sempre amb el context sociocultural de l'època. En les societats agrícoles i ramaderes, es considerava intel·ligent qui complia les normes socials i morals del grup. Amb la revolució social va caldre alfabetitzar les persones i es va instaurar, posteriorment, l'educació obligatòria. Persones formades i preparades asseguraven un augment de l'economia. El concepte d'intel·ligència va evolucionar cap a habilitats lingüístiques i logicomatemàtiques.

Avui en dia la societat ha canviat molt i existeixen molts fronts oberts sobre el concepte d'intel·ligència. Però pràcticament tots estan relacionats amb les neurociències (Riart, 2002).

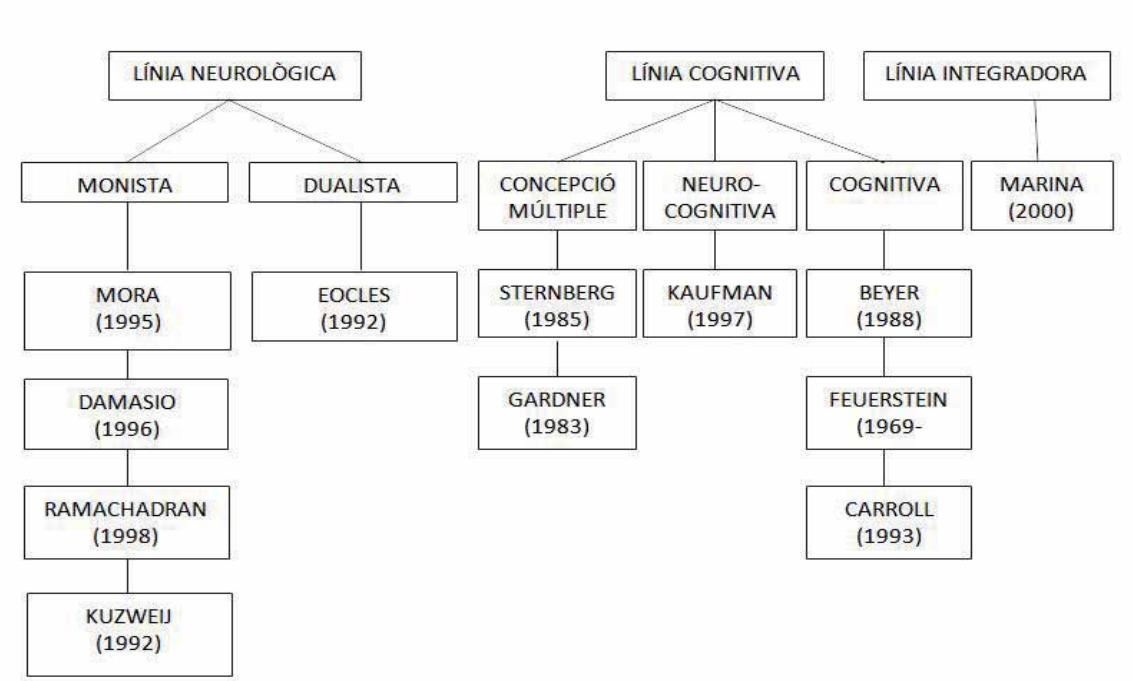


Figura 2.3. Línies de futur sobre el concepte d'intel·ligència.
Font: Leonardo, de (2005: 54).

Una d'aquestes noves línies d'investigació està centrada des d'una perspectiva neurològica o genètica, que entén la intel·ligència com el resultat d'una organització creixent d'estructures neurocerebrals durant un llarg procés evolutiu, Mora (1996) o Damasio (1996) son dos dels representants d'aquesta línia, que tenen una concepció més monista i neural. Entenen la intel·ligència com a representacions neurals que ajuden a la presa de decisions. Els neuròlegs Ramachandran i Blakelslee (1999) dins de la mateixa perspectiva, tenen una concepció estrictament evolutiva, i l'informàtic Kurzweil (1990) que apunta que podem crear una nova intel·ligència, començant per la nostra pròpia evolució a partir de la tecnologia.

Una altra línia d'investigació es basa en la perspectiva cognitiva, amb una visió estructurada en components. Aquesta línia la poden dividir en diferents modalitats. Una primera modalitat més pluralista amb la teoria basada en les tres formes de pensar de Sternberg (1988) i Gardner (1993) amb les intel·ligències múltiples.

Explica de Leonardo (2005: 54) que paral·lelament, hi ha la modalitat neurocognitiva en la que Kaufman defineix la intel·ligència com un estil propi de resoldre problemes i de processar la informació, a partir d'una base neurològica. Continua assenyalant que la modalitat purament cognitiva en comptes de parlar d'intel·ligència, parla de desenvolupament cognitiu com apunta Feuerstein, així com Caroll que estructura la intel·ligència en tres estats o nivells, i Beyer proposa la seva estructura jeràrquica del pensament.

Una altra línia d'investigació és la de Marina (2000) amb una concepció integradora i filosòfica, en la qual es reorganitza i unifica la raó amb l'emoció. Segons Marina (1993) cal una ciència de la intel·ligència humana que tracti de la lògica formal, de la lògica intuïtiva, la raó, l'emoció i els sentiments.

Actualment, el debat continua obert, tot i que el constructe de la intel·ligència es basa en la idea de "capacitat d'adaptació" (Sternberg,

1997) que resta vinculada amb l'emoció, la creativitat, la memòria, i en definitiva amb la salut mental.

2.2.1. Intel·ligències múltiples

Howard Gardner, de la Universitat de Harvard, entre 1979 i 1983 va fer un estudi sobre la naturalesa del potencial humà i la seva realització. Aquest estudi va culminar amb la publicació de l'obra *Frames of mind*.

Aquesta obra no va obtenir massa reconeixement entre els professionals de la psicologia, però va tenir gran repercussió en el món de l'educació.

Per primera vegada, a *Frames of Mind. The theory of multiples intelligences* (Gardner, 1983). Segons aquesta teoria, les competències cognitives queden més ben descrites si les tenim en compte com a un conjunt d'habilitats.

Al 1993 va publicar *Multiple intelligences. The theory in practice*, traduïda al castellà l'any 1995. En aquesta obra, desenvolupa la seva teoria de les intel·ligències múltiples, les preguntes i respostes sorgides des de l'anterior publicació al 1983, l'educació de les intel·ligències múltiples, la seva avaluació i una visió de l'escola del futur basada en l'atenció a la diversitat.

Aquesta revisió donà com a resultat set intel·ligències: lingüística, logicomatemàtica, musical, espacial, cineticocorporal, interpersonal i intrapersonal (Gardner, 2011). Classificació que ampliarà amb dos nous tipus d'intel·ligència: l'existencial i la naturalista (Gardner, 2001: 57). L'existencial tracta sobre el sentit de la vida i la naturalista fa referència a la consciència ecològica que permet conservar l'entorn.

Cadascuna de les intel·ligències múltiples es manifesta de forma autònoma i independent, a la vegada que les considera com habilitats per resoldre problemes o explicar els objectius proposats en diferents cultures i en diversos moments històrics (Gardner, 2001).

Per a Gardner, tots els tipus d'intel·ligència són igualment importants i es poden subdividir o reajustar. Cada subjecte ha d'identificar i desenvolupar aquelles intel·ligències en les que sigui més competent o tingui més facilitat

per ser-ho. La intel·ligència interpersonal i la intrapersonal són les que centraran el nostre interès per la seva vinculació amb la intel·ligència emocional.

La intel·ligència interpersonal és una de les característiques de la personalitat que inclou la capacitat de lideratge, la resolució de conflictes i l'anàlisi social (establir distincions entre les persones, sobretot distingir matisos en els seus estats d'ànim, motivacions, intencions, etc.), és a dir, observar els altres i saber com relacionar-nos amb ells. La intel·ligència interpersonal tendeix a coincidir amb el que altres autors han denominat intel·ligència social (Zirkel, 2000; Topping, Bremmer i Holmes, 2000; Topping, Holmes i Bremmer, 2000; Cherniss, 2000).

La intel·ligència intrapersonal fa referència a la capacitat de formar-se un model precís d'un mateix: coneixement dels aspectes interns d'una persona; l'accés al seu món emocional; avaluació de la pròpia gamma de sentiments; capacitat de recórrer a les emocions per interpretar i dirigir la pròpia conducta; capacitat de distingir i posar nom a les diferents emocions. I a la vegada saber-ho utilitzar de manera adequada per tal d'interactuar de forma efectiva al llarg de la vida.

La intel·ligència intrapersonal tendeix a coincidir amb la intel·ligència personal (Sternberg, 2000; Hedlun y Sternberg, 2000), que hauria d'ocupar un lloc principal a l'escola. Aquesta intel·ligència és la que intervé en les decisions importants de la vida.

La intel·ligència interpersonal afavoreix la comprensió i el treball amb els altres; la intel·ligència intrapersonal permet la comprensió i el treball amb un mateix. (Sternberg, 2000; Hedlund i Sternberg, 2000).

Com diu Gardner (2011: 34):

> "Potser, si podem mobilitzar totes les intel·ligències humanes i aliar-les a un sentit ètic, podem ajudar a incrementar la possibilitat de supervivència en aquest planeta, i fins i tot potser contribuir al nostre benestar".

De la unió de la intel·ligència interpersonal i la intrapersonal sorgeix la intel·ligència emocional en el model de Goleman (2011).

A la taula 2.5. es descriuen de forma resumida les diferents intel·ligències múltiples que proposa Gardner (2001).

TEORIA DE LES INTEL·LIGÈNCIES MÚLTIPLES	
INTEL·LIGÈNCIA LINGÜÍSTICA	Relacionada amb la nostra capacitat verbal, amb el llenguatge i amb l'ús de les paraules. Des de les societats tribals fins a les més desenvolupades han emprat aquesta intel·ligència per preservar la seva identitat cultural, mitjançant el desenvolupament dels processos de comunicació interpersonal.
	Aquesta habilitat es manifesta a partir de l'ús de les paraules, presentades en la major part de les cultures per mitjà de símbols coneguts com lletres. S'utilitza en la lectura, escriptura i comprensió de les paraules i l'ús del llenguatge quotidià.
	Les persones que posseeixen aquesta intel·ligència ben desenvolupada, inclús sense estar alfabetitzats, mantenen la capacitat d'expressar-se de forma clara i objectiva. Exemple: aquesta habilitat està molt desenvolupada en poetes, escriptors, professors, oradors o locutors dels mitjans de comunicació.
INTEL·LIGÈNCIA LOGICOMATEMÀTICA	Està present en les persones que poden percebre les projeccions geomètriques en l'espai, conceptes abstractes, argumentacions o qualsevol tipus de pensament inductiu o deductiu. Utilitzada en la resolució de problemes matemàtics i en nombroses tasques que requereixen l'ús de la lògica inferencial o proposicional.
	Els estudiants amb una forta disposició en aquesta intel·ligència, generalment funcionen bé en l'educació formal. Posteriorment, es troben atrets per professions científiques que impliquen matemàtiques, ciències i lògica com, per exemple, arquitectes, economistes, enginyers, matemàtics.
INTEL·LIGÈNCIA ESPAIAL	Utilitzada en la realització de desplaçament urbans, orientació geogràfica, predicció de la trajectòria d'un objecte mòbil, disposició mobiliària i immobiliària, sensibilitat enfront a aspectes com el color, línies, formes, figures, espai i la relació existent entre ells.
	Es troba molt relacionada amb la creativitat i la reconstrucció mental, ja que afavoreix la capacitat d'integrar elements, percebre'ls i ordenar-los en l'espai, i també permet establir relacions entre aquests.
	Exemple: la intel·ligència espacial presenta moltes formes: orientació marítima i espacial, visualització de projectes científics, creacions mecàniques i d'enginyeria. Disposen d'un bon maneig en aquest àmbit: científics, arquitectes, cirurgians, escultors o pintors.
INTEL·LIGÈNCIA CINÈTICO-CORPORAL	Abraça tot allò relacionat amb el moviment, tant corporal com dels objectes i dels seus reflexos.
	El seu ús s'emmarca en la realització o execució d'esports, balls o d'altres activitats d'elevat control corporal.
	Les persones hàbils en aquesta intel·ligència mostren capacitat d'aprenentatge per imitació. Les habilitats dels mateixos és un bon referent de la intel·ligència cinètica.
	Exemple: Ballarins, gimnastes i mims demostren tenir una bona capacitació en aquesta intel·ligència.

INTEL·LIGÈNCIA MUSICAL	Usada en la composició musical, percepció, transformació, expressió, estructuració i bellesa d'una obra musical, vocal i instrumental.
	La força d'aquesta intel·ligència es percep en les persones que són capaces de seguir el ritme d'una melodia, ja sigui mitjançant l'oïda musical o bé l'ús d'instruments per poder transmetre les notes musical als altres. Els nens educats en ambients musicals tenen un major avantatge en aquest tipus d'intel·ligència.
	Exemple: S'observa en persones que són capaces d'expressar emocions i sentiments mitjançant el llenguatge musical, com és el cas de compositors, músics o cantants.
INTEL·LIGÈNCIA INTERPERSONAL	En el centre d'aquesta intel·ligència està l'habilitat per observar i fer discriminacions dels tipus d'emocions, estats d'ànim, temperaments, motivacions i intencions de les persones que ens envolten. Els més joves aprenen a interpretar els humors dels adults i quan han de parlar o no amb ells.
	És un tipus d'intel·ligència cada vegada més valorat. Nombroses professions i treballs requereixen d'aquest tipus d'habilitat, com poden ser els polítics, els professors, els líders religiosos o els diplomàtics.
	Exemple: Hitler i Luter King són dos exemples antagònics de persones amb una destacada capacitat d'intel·ligència interpersonal i lingüística, les quals combinades van permetre que esdevinguessin oradors persuasius.
INTEL·LIGÈNCIA INTRAPERSONAL	És una intel·ligència complementària a la interpersonal, que ens aporta la capacitat d'accedir als nostres sentiments i emocions, i al bon ús dels mateixos per aconseguir la millora i guia de la conducta personal. Un alt nivell d'intel·ligència intrapersonal afavoreix les decisions prudents i la capacitat cognitiva de conèixer i comprendre els estats d'ànim personals. Afavoreix la comprensió i anàlisi de les motivacions, desitjos i emocions que sentim.
	Exemple: Persones espirituals, monjos i altres religiosos són els màxims exponents d'aquest tipus d'intel·ligència.
INTEL·LIGÈNCIA NATURALISTA	Capacitat de reconèixer i categoritzar els objectes de l'entorn i els éssers de la natura (roques, núvols, etc.)
	Aquesta classe d'intel·ligència té una fàcil justificació adaptativa i evolutiva, generalitzada en la vida actual, a la vegada que ens permet reconèixer quantitats d'elements (aliments, animals, etc.).
	Exemple: Els grans representants d'aquest tipus d'intel·ligència són els científics naturalistes, biòlegs, geòlegs, entre d'altres.
INTEL·LIGÈNCIA EXISTENCIAL	Capacitat i proclivitat humana d'aprendre i comprendre les qüestions fonamentals i místiques de la vida.
	Afavoreix el fet de poder-se plantejar qüestions sobre la pròpia existència, la vida i la mort, l'infinit, etc.
	Aquest tipus d'intel·ligència està molt relacionada al poder de la ment, que es relaciona amb els grans pensadors de la humanitat com filòsofs, religiosos, polítics, etc.
	Exemple: Els manifests dels líders religiosos o mandataris polítics.

Taula 2.5. Intel·ligències múltiples de Gardner (2001). Font: Obiols (2005).

2.2.2. La intel·ligència emocional

Salovey i Mayer (1990) van ser els primers a definir intel·ligència emocional. Segons aquests autors, la intel·ligència emocional consistia en l'habilitat de manejar els sentiments i emocions, discriminar entre ells i utilitzar aquests coneixements per dirigir els propis pensaments i accions. Posteriorment, aquests mateixos autors han anat modificant aquesta definició, fins arribar a la que normalment s'agafa com a referència:

> "...la intel·ligència emocional implica l'habilitat de percebre amb precisió, valorar i expressar emoció; l'habilitat d'accedir i/o generar sentiments quan faciliten pensaments; l'habilitat de comprendre l'emoció i el coneixement emocional; i l'habilitat per regular les emocions per promoure creixement emocional i intel·lectual" (Mayer i Salovey, 1997: 10)

En aportacions posteriors, Mayer, Salovey i Caruso (2000) conceben la intel·ligència emocional com un model de quatre branques interrelacionades:

1. Percepció emocional: les emocions són percebudes i expressades.
2. Integració emocional: les emocions són integrades com a senyals que influencien la cognició.
3. Comprensió emocional: comprendre i raonar les emocions.
4. Regulació emocional: els pensaments promouen el creixement emocional, intel·lectual i personal.

Goleman (2011) recull i difon les aportacions de Salovey y Mayer, i considera que la intel·ligència emocional és:

- **Conèixer les pròpies emocions**: tenir consciència de les pròpies emocions és la peça clau de la intel·ligència emocional.
- **Conduir les emocions**: saber dirigir els propis sentiments per saber-los expressar de forma adequada.

- **Automotivar-se**: una emoció tendeix a a impulsar a l'acció. Emocions i acció han d'estar lligades cap a l'assoliment d'objectius.
- **Reconèixer les emocions dels altres**: l'empatia és fonamental per reconèixer les senyals subtils que ens indiquen el que els altres necessiten o desitgen.
- **Establir relacions**: l'art d'establir bones relacions va molt lligat amb la capacitat de conduir les emocions. Les competències socials són la base del lideratge i de l'eficiència interpersonal.

Diferents autors s'han ocupat de definir intel·ligència emocional. Alguns hi inclouen tot el que no queda contemplat dins la intel·ligència acadèmica, com el control de l'impuls, automotivació, relacions socials, etc. (Goleman, 2011; Bar-On, 1997, 2000). Uns altres es decanten més per un concepte restrictiu, com Mayer, Salovey i Caruso (2000). Per tant no hi ha consens al respecte, com tampoc n'hi va haver amb el concepte d'intel·ligència al llarg de tot el segle XX.

La neurociència, amb les seves aportacions, no aclareix quin model d'intel·ligència emocional és el correcte (ampli o restringit) però aporta evidències que donen suport a l'existència d'una intel·ligència emocional, entesa com un conjunt d'habilitats diferents a les habilitats cognitives o CI (Bechara, Tranel i Damasio, 2000).

Malgrat hi ha hagut autors que han criticat la proposta d'intel·ligència emocional i d'altres, que qüestionen que es pugui introduir en la tradició psicomètrica d'intel·ligència, Mayer, Caruso i Salovey (2000a), s'han centrat en establir les propietats psicomètriques del constructe d'intel·ligència emocional, amb l'objectiu de demostrar que el MEIS (Multifactor Emotional Intelligence Scale) satisfà els criteris per ser considerada una prova psicomètrica basada en un marc teòric.

Des del punt de vista de la psicologia de la personalitat, la intel·ligència emocional es pot considerar com un aspecte de la personalitat (McCrae, 2000). Tanmateix, les diferents investigacions van en el sentit de

determinar que existeixen unes competències emocionals que poden ser apreses.

A finals del segle XX, l'esperit de l'època, la tendència intel·lectual (*Zeitgeist)* era tenir en compte tot el relacionat amb les emocions. Els *best-sellers* de Goleman, portades a les principals revistes, la incidència de la formació de directius (Goleman, Boyatzis i McKee, 2002), i l'educació emocional (Bisquerra, 2009) expliquen la consideració de la intel·ligència emocional com a un moviment.

A final dels anys noranta apareixen moltes publicacions sobre educació emocional i proliferen cursos, seminaris i ponències en congressos. Es creen assignatures d'educació emocional en diferents facultats, cursos de postgrau i s'inicien diverses tesis doctorals.

Tot això justifica que es pugui parlar de la intel·ligència emocional com a *Zeitgeist*, també anomenat "revolució emocional". El repte és veure com això incidirà en la investigació educativa.

2.3. L'educació emocional

Bisquerra (2009: 157) afirma que l'educació emocional és una innovació psicopedagògica que cobreix una de les necessitats no ateses de l'ensenyament ordinari. El seu objectiu és desenvolupar les competències emocionals, considerades competències bàsiques per a la vida.

L'educació emocional s'estén als mitjans sociocomunitaris i a les organitzacions, i durant tot el cicle vital.

El professorat cal que sigui el primer destinatari, perquè necessita les competències emocionals per exercir la seva professió i per poder desenvolupar les competències emocionals de l'alumnat.

2.3.1. Justificació de l'educació emocional

Bisquerra (2008: 243) resumeix el concepte d'educació emocional com a:

> "Procés educatiu, continuat i permanent, que pretén potenciar el desenvolupament de les competències emocionals com a

> complement indispensable del desenvolupament cognitiu, constitueixen ambdós els elements essencials del desenvolupament de la personalitat integral. Per això es proposa el desenvolupament de coneixements i habilitats sobre les emocions amb l'objectiu de capacitar la persona per afrontar millor els reptes que es plantegen a la vida quotidiana. Tot això té com a finalitat augmentar el benestar personal i social".

L'educació emocional cerca el desenvolupament integral de la persona (desenvolupament físic, intel·lectual, moral, social i emocional).

L'educació emocional és una educació per a la vida, és un procés continuat i permanent que ha d'estar present durant tot el currículum acadèmic des de l'educació infantil fins a la vida adulta, i en la formació permanent. Això es deu al fet que les competències emocionals són les més difícils d'assolir.

L'educació emocional és una forma de prevenció primària inespecífica, que pretén minimitzar la vulnerabilitat de la persona a l'estrès, la depressió, la impulsivitat, l'agressivitat, etc., o prevenir-ne la seva aparició. Per això proposa el desenvolupament de competències per tal de minimitzar les tendències destructives i maximitzar les constructives.

Al llarg de la vida experimentem contínuament emocions que animaran a actuar amb il·lusió o que ens poden fer sentir irascibles i molests per foteses. Sovint, tenim contradiccions entre el que desitgem i el que pensem que hauríem de fer, vivim contradiccions i conflictes, o rebem estímuls que ens provoquen tensions emocionals i costa mantenir el control.

El rol tradicional del docent centrat en la transmissió de coneixements ha canviat. Les noves tecnologies provoquen una ràpida obsolescència dels coneixements i faciliten que es puguin adquirir en el moment en què es necessitin. Tant a l'hora de cercar feina, com en la pràctica professional les emocions tenen un paper clau. Cal assolir les competències emocionals necessàries per afrontar els reptes personals amb major probabilitat d'èxit, autocontrol i benestar. Per això serà necessari l'autoconeixement, i en especial el coneixement de les pròpies emocions.

Les relacions socials, en tots els àmbits de la vida social, poden ser una font de conflictes. Aquests conflictes afecten als sentiments, de manera que es poden produir respostes violentes incontrolades. En la societat actual existeix un analfabetisme emocional manifestat en forma de: conflictes, violència, ansietat, estrès, depressió, consum de drogues, etc.

Els elevats índex de fracàs escolar, dificultats en l'aprenentatge, estrès davant dels exàmens, abandonament dels estudis, estrès per les relacions entre companys... són fets que provoquen estats emocionals negatius com l'apatia o la depressió. Tot això està molt relacionat amb dèficits en la maduresa i l'equilibri emocional.

L'educació emocional recull les aportacions dels moviments de *Renovació pedagògica*, que proposaven una educació per a la vida, on l'afectivitat tenia un paper clau. Moviments recents d'innovació educativa, com l'educació psicològica, l'educació per a la carrera, l'educació moral, el moviment de les habilitats socials, l'aprendre a pensar, l'educació per a la salut, l'orientació per la prevenció i el desenvolupament humà(Bisquerra, 1998, 2008). De fet molts educadors i educadores han introduït aspectes emocionals en la seva pràctica educativa.

El *counseling* i la psicoteràpia poder ser considerats com una forma de teràpia emocional. Sobretot en l'enfocament de la psicologia humanista, on Rogers, Allport, Maslow i altres van emfatitzar especialment en les emocions. La logoteràpia de Frankl (2004) amb un concepte de gran repercussió en educació emocional com el de la responsabilitat en l'actitud davant la vida. La psicoteràpia cognitiva de Beck, la psicoteràpia racional-emotiva d'Ellis, la relació d'ajuda de Carkhuff, els programes comprensius de Gysbers, la importància de l'autoestima, la presa de decisions, i l'autonomia personal han tingut importants efectes sobre l'orientació psicopedagògica des d'on sorgeix, en gran mesura, l'educació emocional.

Els pilars de l'educació del segle XXI (conèixer, saber fer, conviure i ser) de l'informe Delors (1996), com a mínim els dos últims pilars contribueixen a fonamentar l'educació emocional. D'aquí es pot considerar que l'educació

emocional és una innovació necessària per cobrir les actuals demandes socials.

Les teories de les emocions són un fonament de l'educació emocional. Com ja s'ha vist, des de l'enfocament biològic (Darwin, James, Lange, Cannon, Bard i d'altres), més tard els neodarwinistes que posen l'èmfasi en l'expressió facial (Tomkins, Ekman, Izard, Plutchik, Zajonc). D'altra banda la tradició cognitiva (Arnold, Lazarus, Frijda, Scherer) que emfatitzen en l'avaluació que activa la resposta emocional. L'alternativa del construccionisme social (Averill, Haré, Kemper) que s'interessen per les emocions com a resultat d'una construcció social.

El moviment a favor de l'autoestima (Alcántara, 1990; Branden, 1989, 1995; Castanyer, 2011; Cava i Musitu, 2000; Feldman, 2002; Steinern, 1995; i molts d'altres). Autoestima i autoconcepte són aspectes essencials en les competències emocionals, i que s'amplien amb l'autoconfiança, l'autoeficàcia i l'automotivació.

La teoria de les intel·ligències múltiples de Gardner (2001, 2011), particularment la intel·ligència interpersonal i la intrapersonal, que fan referència respectivament a la capacitat d'establir bones relacions amb les persones, i al coneixement intern personal de cadascú. Ambdues van a parar a la intel·ligència emocional.

La teoria triàrquica de Sternberg (1988, 1997, 2000, 2004) amplia les intel·ligències múltiples amb intel·ligències com: l'analítica, la creativa i la pràctica. A aquests s'afegeix la intel·ligència exitosa, que no coincideix amb la intel·ligència acadèmica.

El moviment de les habilitats socials (Goldstein i al, 1989; Monjas, 1993, 2000; Paula, 2000; Segura, 2001; Segura i al., 1999) és un antecedent clar de l'educació emocional. Aporten la importància de l'escolta, l'empatia i l'assertivitat. Les habilitats dels anys vuitanta es transformen en les competències emocionals dels anys noranta (Moraleda, 1998).

L'educació moral té com a referents a Kohlberg (1992), Piaget (1987), Gilligan i al. (1988) i amb múltiples continuadors que han contribuït amb

aplicacions pràctiques. Cada vegada més autors relacionen la moral i l'educació moral amb les emocions (Arsenio i Fleiss, 1996; Sastre, 1998; Segura i al., 1999; Segura i Arcas, 2003; Tey, 2005; Prinz, 2008). El desenvolupament de la intel·ligència emocional sense uns principis ètics i morals podria ser perillós.

Com ja s'ha dit anteriorment, la intel·ligència emocional de Salovey i Mayer (1990) i difosa per Goleman (2011), es un referent bàsic d'educació emocional.

Les darreres aportacions de la neurociència, difoses per autors com Damasio (1996) i LeDoux (1999), han permès conèixer millor el funcionament del cervell de les emocions.

Les aportacions de la psiconeuroimmunologia (Ader, 2007) evidencien que les emocions afecten al sistema immunitari. Les emocions negatives el debiliten i les positives el reforcen.

Les investigacions sobre el benestar subjectiu d'Argyle (1987), Diener (1984) i Diener i al. (1985), Fordyce (2004a, 2004b), Myers (1993), Veenhoven (1990, 1994, 2001), han introduït un constructe de gran incidència social.

El concepte fluir de Csikszentmihalyi (2011), relacionat amb el benestar i que fa referència a moments en que sentim un profund sentiment d'alegria i felicitat. Fluir té molt a veure amb "l'experiència cim" (*peek experiences*) de Maslow (1982; 1987).

La psicologia positiva, moviment de principis de segle XXI de la mà de Seligman (1999; 2002; Seligman i Csikszentmihalyi, 2000), enriqueix l'educació emocional amb les seves aportacions i amb les obres de Snyder i López (2002), Carr (2004) i Linley i Joseph (2004).

La prosocialitat són els comportaments que afavoreixen a altres persones o grups de persones, sense la recerca de compensacions externes, extrínseques o materials. Amb aquests comportaments s'incrementa la

probabilitat de reciprocitat (Roche i Sol, 1998; Roche, 2002; Charbonneau i Nicol, 2002).

La programació neurolingüística (PNL) és un model de comunicació desenvolupat als anys setanta per Bandler i Grinder (1979) Fa referència a la interrelació entre el sistema neuronal i el llenguatge. La interrelació entre aquests i les emocions és evident. Serrat (2005) relaciona la PNL amb l'educació, i altres autors la relacionen amb la intel·ligència emocional (Carrión, 2001; Acosta, 2005)

L'*ecologia emocional* que aplica els principis i la terminologia de l'ecologia a l'educació emocional (Conangla i Soler, 2003; Soler i Conangla, 2005; 2009; 2011)

2.3.2. Objectius de l'educació emocional

L'objectiu principal de l'educació emocional és el desenvolupament de les competències emocionals (Álvarez González i al., 2001). Els objectius deriven clarament de les competències emocionals. Segons aquests mateixos autors alguns d'aquests objectius són:

- Millorar el coneixement de les pròpies emocions.
- Saber identificar les emocions dels altres.
- Denominar les emocions de manera correcta.
- Saber regular les pròpies emocions.
- Millorar la tolerància a la frustració.
- Prevenir els efectes nocius de les emocions negatives.
- Saber generar emocions positives.
- Desenvolupar l'habilitat d'automotivar-se.
- Adoptar una actitud positiva davant la vida.
- Aprendre a fluir.

D'aquets objectius generals, apunten que se'n poden derivar uns objectius més específics, que en funció del context d'intervenció poden ser:

- Desenvolupar la capacitat per controlar l'estrès, l'ansietat i els estats depressius.
- Prendre consciència dels factors que indueixen al benestar subjectiu.

- Potenciar la capacitat per ser feliç.
- Desenvolupar el sentit de l'humor.
- Desenvolupar la capacitat per diferir recompenses immediates per d'altres més grans a més llarg termini.
- Desenvolupar la resistència a la frustració.

I acaben afegint que els efectes de l'educació emocional comporten resultats com ara:

- L'augment de les habilitats socials i de les relacions interpersonals satisfactòries.
- La disminució dels pensaments autodestructius i la millora de l'autoestima.
- La disminució dels índexs de violència i d'agressions.
- Una enor conducta antisocial o socialment desordenada.
- Menys expulsions de classe.
- Una millora del rendiment acadèmic.
- La disminució en la iniciació al consum de drogues (alcohol, tabac, drogues il·legals)
- Una millor adaptació escolar, familiar i social.
- La disminució de la tristesa i dels símptomes depressius.
- La disminució de l'ansietat i de l'estrès.
- La disminució dels desordres alimentaris (anorèxia i bulímia).

2.3.3. Continguts de l'educació emocional

Observa Bisquerra (2009: 163) que a l'hora de seleccionar continguts per un programa d'educació emocional cal tenir en compte els següents criteris:

- Cal adequar-se al nivell educatiu dels destinataris.
- Han de ser aplicables a tot el grup classe.
- Han d'afavorir els processos de reflexió sobre les pròpies emocions i les emocions dels altres.
- Han d'enfocar-se al desenvolupament de competències emocionals.

Continua explicant aquest mateix autor que els continguts de l'educació emocional poden variar segons el nivell educatiu, els coneixements previs i

la maduresa personal dels seus destinataris. Cal distingir entre un programa adreçat al professorat i un programa per l'alumnat. En general els continguts es deriven del marc conceptual de les emocions i de les competències emocionals. Es tracta de dominar el marc conceptual de les emocions: el concepte d'emoció, els fenòmens afectius (emoció, sentiment, afecte, estats d'ànim, pertorbacions emocions), tipus d'emocions (positives, negatives, bàsiques, derivades, ambigües, estètiques). Conèixer les característiques (causes, predisposició a l'acció, regulació, afrontament) de les emocions principals: por, ira, ansietat, tristesa, vergonya, aversió, alegria, amor, humor i felicitat.

Per Bisquerra (2009: 164) l'educació emocional ha de seguir una metodologia eminentment pràctica (dinàmiques de grup, autorefelexió, jocs, etc.) per afavorir el desenvolupament de competències emocionals com les següents:

- La consciència emocional: conèixer les pròpies emocions i les dels altres, mitjançant l'autoobservació i l'observació.
- La regulació de les emocions: la tolerància a la frustració, el maneig de la ira, la capacitat per retardar les gratificacions, les habilitat d'afrontament, el desenvolupament de l'empatia, etc. són components de l'autoregulació. Tècniques concretes en són: diàleg intern, control de l'estrès, autoafirmacions positives, assertivitat, etc.
- La motivació està molt relacionada amb l'emoció. Cal buscar l'automotivació, que està situada al pol oposat de l'avorriment, i que obre camí cap a l'activitat productiva per pròpia voluntat i l'autonomia personal.
- Les habilitats socioemocionals constitueixen un conjunt de competències que faciliten les relacions interpersonals. L'escolta empàtica i la capacitat d'empatia obren la porta a les actituds prosocials, situades a les antípodes d'actituds racistes, xenòfobes o masclistes. Competències que predisposen a un clima social favorable i al treball en equip.

2.3.4. Programes d'educació emocional

La millor estratègia per portar a terme l'educació emocional és amb els programes d'intervenció.

Morrill i altres (1980: 332), citat per Álvarez González i al. (2010: 85), defineixen un programa com una "experiència d'aprenentatge planificada, estructurada, dissenyada a satisfer les necessitats dels estudiants". Per Barr i Keating (1985) consisteix en un pla basat en la teoria, a partir del qual s'emprèn una acció cap a una meta en el context. Segons Rodríguez Espinar i al. (1993: 233), un programa és un conjunt d'accions sistemàtiques, curosament planificades, orientades a unes metes com a resposta a les necessitats educatives dels alumnes, pares i professors d'un centre. Per Riart (1996: 28) un programa és una planificació i execució, en determinats períodes del temps (continuats o intermitents), d'uns continguts (conceptuals, actitudinals o procedimentals), encaminats a assolir uns objectius concrets a partir d'unes necessitats (preventives, de desenvolupament o d'intervenció) de les persones, grups o institucions immerses en un context espaitemporal determinat.

Álvarez González i al. (2010: 85) a partir de l'anàlisi de diferents definicions, proposen la concepció de programa com:

> "...una acció continuada, prèviament planificada, encaminada a l'assoliment d'uns objectius, amb la finalitat de satisfer unes necessitats, i/o enriquir, desenvolupar o potenciar determinades competències".

Una altra manera d'expressar-ho, apunta Álvarez González (2001: 15), és:

> "...considerar un programa com una experiència d'aprenentatge planificada, producte d'una identificació de necessitats, adreçada cap a unes metes, fonamentada en plantejaments teòrics que donin sentit i rigor a l'acció, dissenyada per satisfer les necessitats dels estudiants".

La implementació d'un programa d'educació emocional no és fàcil. En funció de les característiques del centre i de la disponibilitat del professorat, a

vegades s'haurà de començar a poc a poc i anar afegint objectius segons les possibilitats. Álvarez Gonzáles i al., (2001) fan un repàs a les diverses estratègies d'intervenció que poden ser aplicades depenent de les circumstències, sense perdre de vista que l'objectiu final és la implementació d'un programa d'educació emocional:

- L'orientació ocasional: els docent per iniciativa pròpia introdueix a les seves classes algun aspecte relacionat amb educació emocional.
- Els programes en paral·lel: accions que es porten a terme fora de l'horari escolar. L'assistència sol ser minoritària ja que l'alumnat no ho percep com una cosa important.
- Les matèries optatives: dins l'oferta del currículum variable que pot oferir el centre. No tots els alumnes trien la mateixa matèria.
- Els crèdits de síntesi: es poden escollir aspectes relacionats amb l'educació emocional. Té l'avantatge que és obligatori.
- L'acció tutorial: el Pla d'Acció Tutorial (PAT) hauria de ser l'instrument dinamitzador de l'educació emocional. Dins les sessions de tutoria hi caben tots els continguts de l'educació emocional.
- La integració curricular: els continguts d'educació emocional es poden integrar de forma transversal en totes les matèries i al llarg de tots els nivells educatius. Considerar l'educació emocional com un tema transversal.
- La integració curricular interdisciplinària: un pas més a partir de la integració curricular consisteix d'actuar de forma coordinada per sincronitzar els continguts d'educació emocional que imparteix el professorat de tot un grup.
- Els Sistemes de Programes Integrats (SPI): encara un pas més, es tracta d'interrelacionar (orientació professional, estratègies d'aprenentatge, prevenció del consum de drogues, etc.). Des de tutoria es pot posar l'accent en la dimensió emocional en tots aquests programes. Incloure els programes al desenvolupament integral de la personalitat de l'alumnat.

Per aquests autors, segurament, l'estratègia més adequada per desenvolupar les activitats d'educació emocional sigui a partir del Pla

d'Acció Tutorial, malgrat que la realitat pugui aconsellar que en els moments inicials de la implementació l'ideal sigui començar amb alguna de les altres estratègies anteriors. Una vegada plenament introduït en l'acció tutorial, es pot pensar en iniciar la integració en el currículum i pensar en la interdisciplinarietat.

Continuen dient que per posar en funcionament una intervenció per programes es requereixen uns recursos tant personals com materials. D'altra banda, caldrà temporitzar el programa i cadascuna de les seves activitats: nombre d'hores, franges de l'horari més adequades i època del curs més apropiada.

L'alumnat és el destinatari principal del programa sobre el que interactuen diferents agents (professorat, tutor, orientador i famílies); però resulta imprescindible la interacció de l'orientador amb el professorat, amb el tutor i amb els pares, i la del tutor amb els pares.

Perquè aquests agents puguin impartir coneixements sobre educació emocional i contribuir al desenvolupament emocional, és imprescindible una adequada formació emocional per part del professorat.

Per tant, els destinataris de l'educació emocional son: l'alumnat, el professorat i la societat en general (formació permanent).

El model de programes sorgeix com a superació del model de serveis. En el model de serveis es va atenent les necessitats a mida que van sorgint, sense una planificació de les actuacions ni una previsió d'on poden anar sorgint les demandes. Aquest model d'intervenció és clarament insuficient i calen programes de prevenció que s'anticipin als problemes abans que aquests sorgeixin. La intervenció per programes és l'únic model que assumeix els principis de prevenció, desenvolupament i intervenció social, i implica als diferents agents educatius i de la comunitat.

Álvarez Gonzalez (2001:16) sosté que la rellevància de la intervenció per programes es concreta en diferents aspectes:

- Se centra en les necessitats d'un col·lectiu.
- S'estructura per objectius al llarg del temps i permet un seguiment i avaluació del què s'ha fet.
- Promou la participació activa dels subjectes.
- Permet un major desenvolupament del currículum.
- Optimitza els recursos.
- Requereix una implicació de tots els agents educatius i de la comunitat.
- Precisa la col·laboració d'altres professionals, organismes i entitats en l'estudi de la realitat, el desenvolupament i posada en marxa del programa.
- Implica la necessitat de determinar les competències necessàries en cadascun dels executors del programa.

La dificultat d'aquest model es podria concretar en:

- L'escàs hàbit de treballar en programes.
- La preparació i la disponibilitat dels executors del programa.
- L'assessorament i la supervisió per part d'especialistes i serveis educatius.
- La disposició dels recursos humans i materials.

Álvarez González (2001: 16-21) recollint les aportacions de Barr i al (1985); Morrill (1989); Gysbers i Henderson (1988) i Álvarez González i al. (2010), resumeixen un programa en les següents fases:

1. Anàlisi del context: ambiental, estructura i organització, format del programa, orientació i acció tutorial, i actitud.
2. Identificació de les necessitats que no queden ateses, prioritzar-les i analitzar si convé o no la intervenció. Els models més utilitzats d'anàlisi de necessitats són: el model de R. A. Kaufman (1988) i el model CIPP d'Stufflebeam (1968). A l'Estat espanyol, un dels models més utilitzats d'intervenció socioeducacional és el model (ANISE) de Pérez Campanero (1991), que s'estructura en tres fases: reconeixement, diagnòstic i presa de decisions.

3. Disseny del programa: un pla d'acció es pot concretar en els següents aspectes: a) Fonamentació del programa. b) Formulació dels objectius. c) Continguts que s'han de desenvolupar. d) Selecció d'activitats per desenvolupar. e) Recursos per el desenvolupament de les activitats. f) La temporització de la realització d'activitats. g) Destinataris. h) Criteris d'avaluació de cada objectiu. i) Costos.
4. Execució del programa: és la posada en marxa del projecte, cal estar atent per tal de fer les modificacions i els ajustos que calguin.
5. Avaluació del programa: la revaloració i la millora de la intervenció passa per la necessitat de demostrar la seva eficiència. Cal considerar l'avaluació com a part integrant del mateix procés d'intervenció.
6. Cal dissenyar l'avaluació en el moment en què s'elabora el programa. Aquesta permetrà obtenir informació sobre les diferents fases per poder prendre decisions per a la millora de la qualitat de la intervenció. Només d'aquesta manera és possible detectar la funcionalitat, l'eficiència i eficàcia dels programes i no centrar l'avaluació exclusivament en els resultats (Rodríguez Espinar i al., 1993).

Per tant serà molt important disposar de mecanismes de retroalimentació, no només al final del procés sinó també durant tot el procés. A partir de les informacions rebudes i de l'anàlisi dels resultats es podran prendre decisions encertades a l'hora d'escollir les mesures correctores oportunes per tal d'assolir els objectius prèviament fixats.

2.4. La relaxació

La societat actual ens porta, cada vegada més, a que les persones haguem de cercar eines i recursos per poder resistir un ritme de vida frenètic. La productivitat, l'èxit personal, la competitivitat, un bombardeig incessant de sons del nostre entorn i d'imatges que ens provenen dels mitjans de comunicació ens generen una gran sensació d'estrès.

Caldrà saber alentir el ritme, tranquil·litzar-nos i mirar cap al nostre interior quan ens convingui. Haurem de saber aturar els pensaments i gestionar les nostres emocions.

Si aconseguim ordenar els pensaments, serem capaços de prendre decisions adequades i solucionar eficientment els problemes que ens sorgeixin.

2.4.1. Breu recorregut per la història de la relaxació

López González (2010a) fa un repàs exhaustiu del recorregut de la relaxació al llarg de la història, d'aquest recorregut se'n pot destacar bona part del contingut d'aquest apartat.

Qualsevol cultura del planeta, asteques, romans, grecs, hindús, àrabs... han tingut les seves pròpies maneres de relaxar-se. Encara avui podem prendre un bany turc, o una sauna amb pedres calentes, o unes aigües termals en els seus llocs d'origen.

El Ioga, sorgit per allà l'any 3.000 aC., ha estat una de les principals fonts d'inspiració dels diferents mètodes de relaxació existents. A Egipte, hi ha indicis d'haver-se treballat amb pràctiques semblants a la hipnosi (1.000 aC.), així com a Grècia (500 aC.), els sacerdots dels anomenats Temples de la Son induïen a la hipnosi amb objectius terapèutics. A la Xina i el Japó, es practicaven arts marcials que amb el temps han esdevingut grans mètodes de relaxació, com és el cas del Tai-txi o el Txi-Kung. Es pot considerar que l'Orient ha estat el bressol de la relaxació i la meditació, i que la majoria de pràctiques psicosomàtiques, moltes d'elles de tradició filosòfica, espiritual i/o religiosa, provenen d'una concepció *holística* de l'ésser humà (López González, 2003).

Segons el diccionari (DIEC, 2011) la relaxació és l'acció o l'efecte de relaxar-se. Relaxar vol dir afluixar, disminuir la tensió (d'algú o alguna cosa).

L'Oxford English Dictionary en fa la següent definició: estar lliure de tensió i d'ansietat. Activitats recreatives o de descans, especialment després d'un període de treball. Pèrdua de tensió en una part del cos, especialment en un

múscul quan es deixa de contreure. Ens adonem que ja s'està incloent la part psicològica a més de la física.

Relaxar-se ve del llatí *relaxo-are* que té connotacions d'alliberar, d'afluixar i descansar (Amador, 1989). Al llarg de la història la paraula relaxació ha tingut diferents significats depenent de l'àmbit de procedència. Per Jacobson (1929) era una qüestió muscular, més tard Wolpe (1969), l'entenia com una reducció de l'ansietat, conseqüència de l'activació del sistema parasimpàtic. Alguns psicomotricistes encara l'entenen d'aquesta manera (Defontaine, 1982).

Per Amutio (1998), Lazarus i Folkman (1986) cal destacar dos elements a l'hora de parlar de relaxació: la reducció de tensió i la renovació dels recursos interns. A aquests dos elements s'hi pot afegir l'autoconsciència i el contacte amb un mateix (Blay, 1988), a més del control psicosomàtic (Calle, 1978).

Tenint en compte els orígens espirituals de la relaxació, hi podem afegir la sensació de silenci (Bloomfield, 1992) o la unitat de l'ésser (Schultz, 1987) i/o el contacte amb l'inconscient profund (Amutio, 1998) i amb el transcendent, ja que la meditació és considerada també una tècnica de relaxació (Smith, 2001).

López González (2003) en un intent de retornar la relaxació cap a la seva direcció inicial: l'autoconeixement, el creixement personal, la interioritat i la transcendència, defineix la relaxació com una actitud, la manera interactiva de reaprendre a viure amb una significació constant del que fa, des del més senzill dels exercicis, tot vivint les tensions com una oportunitat i no com un obstacle.

La definició de López González afegeix una nova dimensió, la relaxació emocional, que l'autor anomena vivencial, ja que són les emocions que marcaran les nostres vivències.

Per la nostra banda, proposem una definició de la relaxació a partir del *Pratyahara* (retirada dels sentits), el cinquè estadi de l'escala de Patanjaly. Patanjaly se'l considera sovint com el fundador del ioga al segle II aC.

Per nosaltres la relaxació és la desconnexió dels sentits a través de la seva observació per poder connectar amb els nostres espais interiors, recuperar les energies dissipades i la concentració, amb l'objectiu d'alliberar les tensions musculars, mentals i emocionals.

Creiem que aquesta definició encara va una mica més enllà que la proposada per López González (2003), ja que ens porta fins a la desconnexió dels sentits tot observant-los, per portar-nos a la connexió amb nosaltres mateixos.

2.4.2. Objectius i aplicacions de la relaxació

Diversos autors (Titlebaum, 1988; Payne, 2005) atribueixen tres objectius a la relaxació:

- Com a mesura preventiva
- Com a tractament antiestrès
- Com a tècnica per asserenar la ment i aprofitar el seu potencial

Segons López González (2010a) els objectius de la relaxació es poden classificar en quatre grups, i dins de cada grup hi ha diverses aplicacions:

1. Objectius terapèutics: estrès, medicina, psicoteràpia, rehabilitació, infermeria.
2. Objectius de rendiment: esport, laboral, recursos humans, directius.
3. Objectius d'aprenentatge: música, dansa, estudi, aprenentatge de llengües, relaxació escolar.
4. Objectius de creixement personal: espiritualitat, autoajuda, meditació, socialització, lleure.

López González (2003) apunta deu beneficis generals de les difernts tècniques de relaxació que proposa portar a terme a l'aula:

1. Reconèixer les pròpies característiques antropomòrfiques com a seu de la pròpia vida i recuperar la globalitat corporal per aprendre a viure en el cos i no en el cap.
2. Millorar l'atenció.

3. Afavorir la gestió emocional.
4. Millorar els nivells d'energia i flux vital.
5. Millorar els nivells fisiològics.
6. Disminuir i la tensió física i assolir un estat d'eutonia.
7. Descobrir la diversitat de funcions, capacitats, habilitats i eines de què disposa la nostra corporalitat i desenvolupar-les per a fer créixer l'espai interior, lloc on el "jo profund" resideix i constatar els fruits que això aporta a la vida quotidiana.
8. Portar una vida més conscient tot desenvolupant els diferents nivells de consciència (sensorial, corporal, energètica, ...) que ens permeti viure en l'Ara i aquí.
9. Usar el propi cos com a eina de discerniment en la resolució de conflictes.
10. Aprendre a viure amb serenitat.

2.4.3. Tècniques de relaxació

Al llarg de la història s'han utilitzat un gran nombre de tècniques de relaxació que van des del Txi-Kung amb més de 5.000 anys d'antiguitat, fins a diverses tècniques dels anys 70-80 basades en la neurociència, passant per l'acupuntura, la tècnica Alexander, la kinesiologia, Montessori, Pilates, la reflexologia, la sofrologia, el Tai-txi o Tomatis, per citar-ne les més conegudes. "Els diferents mètodes de relaxació fan servir, en una o altra mesura, dotze recursos psicofísics" (López-González, 2010a: 156). D'aquests dotze recursos, aquest autor, assenyala els nou primers com els *recursos psicofísics bàsics de la relaxació*, el desè que només hi posa èmfasi, el Focusing de Gendlin (2008) i l'Écoute ton Corps de Bourbeau (2000). Els dos recursos restants, el *silenci mental* i el *centrament*, els interpreta com a resultat dels deu anteriors.

En definitiva, segons apunta López-González (2010a: 157-172), els dotze recursos resultants, són:

1. Autoobservació.
2. Respiració.
3. Visualització.
4. Veu i parla.

5. Relaxació muscular voluntària.
6. Consciència sensorial.
7. Energia corporal.
8. Postura.
9. Moviment.
10. Enfocament emocional.
11. Silenci mental.
12. Centrament.

1. L'autoobservació és la capacitat de prestar atenció i prendre consciència d'un mateix a nivell mental, corporal i emocional (Fitzegerard, 1966; Catell i al., 1970; Tellegen i Atkinson, 1974; Weinstein i Smith, 1992). L'habilitat de relaxació que es fa servir quan ens autoobservem és l'enfocament (Smith, 1992), habilitat que és pràcticament present en qualsevol tècnica de relaxació (López González, 2007b).
L'autoobservació junt amb la respiració són les claus d'una bona relaxació.
L'observació d'estímuls exteriors, com ara el silenci que aporta força beneficis pot ser el primer pas per desenvolupar l'autoobservació (Scheufele, 2000).

2. La respiració és la funció orgànica encarregada de captar i aportar l'oxigen a la sang i extreure-li el CO_2 restant cap a l'exterior, cosa que mereix molta atenció (Lodes, 2008). Fer conscient aquest fet fisiològic es converteix en un altre recurs psicofísic importantíssim a l'hora de relaxar-se. Diverses tradicions culturals i religioses orientals com el Ioga, el Zen o el Tai-txi-txuan, han estudiat el fet de respirar bé des de fa segles.
Hi ha diversos factors, interrelacionats entre ells, factors: fisiològics, mecànics i psicològics que influeixen en la respiració com a tècnica de relaxació (López González, 2007b). Es pot parlar de respiració: completa, conscient, profunda, nasal, bucal, etc. (Vázquez, 2001).
Cal tenir present l'estreta relació entre respiració i activitat mental. Alguns estudis revelen que durant la relaxació hi ha una disminució del consum d'oxigen (Sarang i Telles, 2006), disminueix la freqüència respiratòria i augmenta el volum respiratori (Telles, Reddy i Nagendra, 2001). Reaprendre a respirar bé pot aportar beneficis en el benestar subjectiu.

Segons Smith i Jackson (2001) cada tipus de respiració indueix a diferents estats psicofísics associats a la relaxació. La respiració profunda indueix a pràcticament tots els estats possibles, entre ells a estats psicològic associats a la relaxació com ara la calma profunda.

3. La visualització és el procés de representació mental de qualsevol objecte, escenari o vivència tot integrant la voluntat i la *imaginació.* Es tracta de crear una imatge clara d'allò que hem triat i modular-la amb nitidesa segons els nostres interessos (López González, 2007a). Amb la visualització, el pensament utilitza els sentits orientats envers alguna fita (Achterberg, Dossy i Kolkmeier, 1994).

Els efectes psicofisiològics de la visualització són diversament positius (Schwartz, 1984) i augmenten si s'acompanyen de música (Nicholson, 2001; Short, 2007).

La visualització s'ha fet servir amb objectius terapèutics, per l'embaràs, per rehabilitació, en el tractament del dolor, de l'asma, amb persones amb discapacitats mentals, en adults amb necessitats especials, i per a la disminució de l'estrès (Johnsen i Lutgendorf, 2001). Ha estat utilitzada per a tractament psicològic de nens i nenes amb crisis de por, ha estat emprada per millor el rendiment mnemotècnic (Huedetz i al., 2000). Facilita l'aprenentatge científic (Kelley, Davidson i Nelson, 2008) i el creixement personal (Amutio, 2006; Gimeno, 2003; Pintanel, 2005). Són conegudes les seves aplicacions en el camp de l'esport, en la música i en la dansa. Diversos autors com Day (1995) o Woloschin i Serrabona (2003) propugnen l'ús d'aquesta tècnica per a nens.

4. La parla i la veu estan directament relacionades amb el desenvolupament psicomotriu i cognitiu dels infants (Padovan, 1997), estretament relacionada amb la seva capacitat d'experimentar i viceversa. Així com amb el seu desenvolupament emocional (Calvete i al., 2005).

L'autoparla és molt efectiva per afrontar amb èxit diverses tasques i en el desenvolupament de l'autoconcepte positiu (Mischel, 1993).

L'ús de la tècnica de la l'autoparla es pot integrar amb altres habilitats psicològiques com ara la visualització, la respiració o altres (López González, 2007b).

Els estudis del Dr. Masaru Emoto (2003) revelen que una mol·lècula d'aigua cristal·litza de maneres diferents segons hagi estat exposada a paraules o sons agradables o desagradables.

5. La relaxació muscular voluntària. La relaxació és el procés de descontracció d'un muscle. Hi intervenen diverses proteïnes i es realitza amb l'alliberació de calci. Relaxar-se implica també la voluntat de deixar-se anar, *letting go.* Aquesta habilitat consisteix en disminuir el to muscular amb només la voluntat de fer-ho (López González, 2007b) i l'enfocament (Amutio, 2006). Jacobson (1938; 1964) el va estudiar en profunditat Berstein i Borkovec (1973) l'han revisat i han creat el seu propi mètode.

6. La consciència sensorial. El cervell humà registra totes les experiències visuals i auditives (Penfield i Perot, 1963). Ens adaptem al medi gràcies als nostres sentits. El sol fet de desenvolupar la consciència sensorial i corporal ens ajuda a viure millor amb nosaltres mateixos (Berge, 1985). No és estrany que el fet d'utilitzar diversos canals sensorials per relaxar-nos sigui més eficient que no pas alternar-los (Nicholson, 2001).
La música indueix a la relaxació, aquest fet ha estat molt estudiat (Hirokawa, 2004; Jacobs i Friedman, 2005; Scheufele, 2000; Short, 2007; Smith, 2004). A més l'entrenament conductual de l'audició és significatiu i canvia conductes.
L'estimulació sensorial millora la tolerància al dolor crònic més que no pas altres mètodes de relaxació (Schofield i Davis, 2000). Cases (2001) proposa diverses maneres de massatges per adolescents en l'àmbit escolar.
Disciplines com l'aromateràpia i l'artteràpia estan agafant molta acceptació pels seus efectes relaxants i terapèutics.

7. La postura és un dels estadis de desenvolupament psicomotriu més importants, com diu Dürckeim (1989) és la nostra manera d'estar al món. La postura la conformen els elements musculoesquelètics juntament amb la psicologia de l'individu. La consciència corporal constitueix un dels recursos més utilitzats per molts mètodes de relaxació, i està estretament relacionada amb la consciència sensorial, la relaxació i l'energia corporal.

L'adopció d'una correcta postura és bàsica en molts mètodes de relaxació. Entre d'altres, el mètode Alexandre es basa pràcticament en l'autocontrol de la postura (Craze, 2007).

El Ioga ha estudiat des de fa milers d'anys el control de la pròpia postura com a recurs per relaxar-se, mitjançant les anomenades *assanes.* Aquesta branca del Ioga s'anomena *Hatha Ioga*, i s'ha aplicat des de fa temps en l'àmbit escolar.

La postura pot estar relacionada amb el desenvolupament d'habilitats cognitives i de l'aprenentatge (López González, 2003). Hi ha estudis força recents que defensen una bona postura a l'aula com a prevenció del mal d'esquena (Isidro, 2003; Tur, 2000).

8. El moviment té un ampli ventall de possibilitats per ser utilitzat com a eina de relaxació. L'efecte bressolar és sedant pel nadó perquè regula la seva funció neurològica recordant els moviments que aquest tenia al ventre de la seva mare. El moviment s'ha recomanat per calmar dolors aguts com per exemple el còlic (Azcona, 2011). Edelson (2008) va analitzar els moviments repetitius que realitzen persones afectades d'autisme i responen a una autoregulació neurològica.

També són coneguts els beneficis del moviment pel tractament de l'estrès o de trastorns alimentaris com la bulímia (McComb i Clopton, 2003). La dansatreràpia ja és reconeguda per la comunitat científica (Fux, 2007).

El Tai-txi, com a mètode mil·lenari de moviment està essent investigat des de fa temps com a recurs per afrontar diferents malalties com l'arteriosclerosi, el càncer, les cefalees, l'estrès, la fibromiàlgia, la hipertensió, el parkinson o l'insomni, entre d'altres. Sanlund i Norlander (2000) fan un estudi de revisió de tots els treballs realitzats fins llavors sobre la qüestió, i afirmen que son totalment positius.

Una altra disciplina que reflecteix la importància del moviment per assolir estats alterats de consciència és la dansa contemplativa dels dervix (Bárcena, 2008).

Diversos mètodes de relaxació inclouen algun tipus de moviment en els seus exercicis, un dels que més acceptació ha tingut en els darrers anys ha estat el mètode Pilates (Isakowitz, 2006).

9. Quan parlem d'energia corporal ens referim a allò anomenat de diverses maneres: *orgon*, *energia*, *bioenergia*, o *ki.* Hi ha tot un seguit de teràpies procedents de la medicina tradicional oriental que estan basades en l'estructura bioenergètica de l'ésser humà. El *tai-txi*, el *Quicong* i l'*Aikido* són algunes d'aquestes disciplines i que són activitats físiques molt adients per treballar l'educació emocional a les escoles. (Cases, 2003).

La concepció d'un cos energètic ha estat investigat, fins i tot en la seva explicació dels centres energètics o *xacres* (Auriol i al., 1987), cosa molt qüestionada fins fa poc, pel seu caràcter esotèric i de tradició espiritual.

Hirokawa (2004) o Auriol i altres (1987) estudien des de fa temps l'increment del nivell d'energia corporal, mitjançant l'audició musical i les relacions existents entre l'escolta de sons i llurs repercussions energètiques en el cos.

D'altra banda, en el camp psicoterapèutic humanista es concep la unitat psicosomàtica com un tot energètic (Gendlin, 2008). Quan es parla d'energetització es fa en un sentit de revitalització, la qual cosa pot estar oposada als nivells de relaxació profunda estàtica (Hirokawa, 2004; López González, 2003).

10. L'enfocament emocional: *Focusing.*

Fins ben entrada la segona meitat del segle XX, els mètodes de relaxació no havien mostrat gaire interès en l'enfocament emocional com a recurs pràctic de relaxació. Serà de la mà de l'entrenament ABC d'Smith (2001) que es tindran en compte els estats emocionals previs i posteriors a la relaxació, anomenats *Estats "R"* (Amutio, 1999). Amutio, col·laborador d'Smith, reconeix les influències d'un enfocament més humanista i psicoterapèutic de la relaxació per part del Focusing de Gendlin (2008).

Es pot parlar d'anatomia emocional (López González, 2010b), ja que és el cos qui escolta en profunditat l'estat organísmic de la persona que parla per si mateix, i que s'enfoca a l'assumpte des del qual cal relaxar-se. (López González, 2009).

El *felt-sense* (sensació-sentida) és l'empremta que es registra al cos *vivenciat* de la persona davant qualsevol vivència o raonament. Teoria lligada al marcador somàtic de Damasio (2001a), que ve a dir que la raó sent i que el cos és el principal escenari de les emocions (Damasio, 2001b).

La tècnica de la psicologia energètica EFT (*Emotional Freedom Tecniques)*, *basada en el tapping* (petits cops amb els dits en els punts energètics clau) està indicada per a bloquejos emocionals, impulsada per Craig (2008).

11. El silenci mental en si mateix constitueix una habilitat necessària per la relaxació completa, i també és un dels estat aconseguits per diverses tècniques (Amutio, 2006). El silenci mental és la qualitat o estat conscient que esdevé en la nostra ment quan el pensament disminueix, es tracta de fer fora els pensaments, cosa que també treballa la PNL (Programació Neuro Lingüística) (Grindler i Bandler, 2001). Aquest silenci esdevé perceptible quan la consciència troba el seu propi àmbit (Suarez, 2004).
Diferents mètodes de relaxació com el Mètode Silva, el d'Averastury, el *biofeedback* o la Sofrologia el fan servir.

12. El centrament també es tracta d'un recurs resultant, tot i així es pot considerar una tècnica a treballar.
Les tradicions judeocristianes consideren el centre de la persona el *lamb* (cor), en canvi en les cultures orientals se li atorga al *hara* (ventre) (Dürckeim, 1989). En el ioga es tenen en compte els dos centres.
La paraula meditar, que prové dels sànscrit *meditari*, vol dir deixar-se portar al centre.
En psicologia transpersonal el centre fa referència al lloc on l'estructura personal es troba amb el fons de la consciència (Blay, 1982), o bé com el resultat/objectiu de la tendència humana innata que hi ha en el procés d'individualització (Galvao, 2006).
Així doncs, es proposa el centrament com un intent d'unificació de les tres dimensions bàsiques de la persona: la cognitiva, l'emocional i la corporal. Per la qual cosa caldrà treballar cadascuna de les tres dimensions. El centrament pot ser aconseguit amb l'ajuda del moviment, amb els petits moviments de la vida diària, la postura, la meditació o amb el so.

2.4.4. El Ioga Nidra

Ioga és una paraula d'origen sànscrit que significa unió. La unió entre els diferents estrats i aspectes humans. També la connexió amb tot el que tenim al voltant. Es pot definir el Ioga com el conjunt de tècniques de

perfeccionament de l'ésser humà. Físic, vital, mental, emocional, psíquic i espiritual. (Serra, 2008)

Aplicar el Ioga a l'Educació no és només realitzar un conjunt aïllat de postures a l'aula. És una actitud, una mirada, una manera diferent de respirar i d'entendre el dia a dia. És conviure i comunicar amb els altres. És el fet de SER conscient (Morales, 2011).

El Ioga és un mètode per equilibrar i harmonitzar el cos, la ment i les emocions. No es pot confondre el Ioga amb un conjunt de tècniques de treball físic. Com ressalta Garcia Debesa (2011), el ioga és en definitiva una via de creixement personal que ens ajuda a comprendre la nostra dimensió humana.

El Ioga Nidra és el ioga de la relaxació conscient. El ioga del son i dels somnis. El ioga de l'estar despert en el somni, el son dels ioguis. És un estat de son amb plena lucidesa, en el que la ment roman en la frontera entre estar despert i el son.

El Ioga Nidra es practica estirat sobre l'esquena, en la postura de relaxació (*Shavasana*), amb el cos a terra, sobre una màrfega, manta o catifa, amb els braços separats, el palmell de les mans mirant enlaire, les cames separades i deixant que els peus s'obrin cap a l'exterior. A l'aula, també es pot practicar asseguts amb l'esquena recta.

La relaxació consisteix en seguir 9 passos: transició de preparació i relaxació; *sankalpa* o resolució; rotació de la consciència; consciencia respiratòria; sensació d'oposats; visualització d'imatges ràpides; visualització d'una historia simbòlica; *sankalpa o resolució*; i transició de tancament (Saraswati, 2012).

Aquesta tècnica de meditació i de relaxació profunda va ser desenvolupada per Swami Satyananda Saraswati al 1956. Enllaça la tradició del Tantra Ioga amb la modernitat. Amb aquesta tècnica s'aconsegueix un estat de relaxació quan la consciencia se separa de les òrgans sensorials i del son. Aleshores la ment es tranquil·litza i es torna molt poderosa. En aquest estat es pot millorar l'esquema corporal, la capacitat de concentració,

desenvolupar la memòria, augmentar el coneixement, la creativitat, descobrir el nostre potencial interior i reestructurar la ment.

2.4.5. Els bols tibetans com a eina de relaxació

Des de fa milers d'anys es coneix el poder curatiu i relaxant del so. Hi ha determinats sons que ens fan entrar en un estat de relaxació profund: el so d'un rierol, el cant dels ocells, les ones del mar o el so de determinats instruments musicals.

El so dels bols metàl·lics captiva des del primer moment en que els sents, a la vegada que fan entrar en un estat profund de relaxació. (Jordà, 2012)

El so dels bols tibetans no té res a veure amb el so dels coneguts bols de quars. El so metàl·lic dels bols tibetans és suau, fascinant i amb cert misteri. És un so difícil de definir, ple d'harmònics i que deixa percebre la seva presència en l'ambient. No hi ha dos bols iguals, fets a mà de forma artesanal, de mides que poden anar des dels vuit centímetres fins als cinquanta centímetres de diàmetre, d'alçades i gruixos diferents, amb afinacions no coincidents amb les notes de l'escala cromàtica occidental, amb un color del so i uns harmònics ben particulars. L'origen dels bols és al Tibet i a les regions de l'Himàlaia, i entre els pobles mongols, tibetans i xinesos. Estan fabricats amb aliatges de set metalls: or, plata, coure, ferro, estany, plom i antimoni. Qualsevol bol tibetà produeix tres o més tons simultanis i fluctuants. Quan vibren alhora diferents bols, es creen nous tons resultat d'entrellaçar-se i xocar les ones de cadascun (Carriedo, 2004).

Per activar el so dels bols s'utilitzen diferents maces o baquetes de fusta, folrades de feltre o de pell girada, o bé sense folrar. Els bols poden ser percudits directament o bé poden ser friccionats al voltant de la part superior de la seva paret lateral. Segons el tipus de baqueta o maça, s'obtenen més o menys harmònics.

El cervell humà manté una activitat bioelèctrica dels processos entre centenars de milions de neurones. Els ritmes cerebrals són el resultat d'impulsos electroquímics que es produeixen en les cèl·lules del cervell quan

aquestes envien informació a diverses parts del cos. Cada tipus d'ona es tradueix en un estat psiconeurofisiològic diferent.

Existeixen diferents tipus d'ones (Jansen i Ruiter, 2008; Goldman, 2010; Jauset, 2011):

- Ones Delta 1-3 Hz. de freqüència: es generen en les fases profundes de la son, en estats de trànsit o hipnòtics i en meditacions.
- Ones Theta 4-8 Hz. de freqüència: es produeixen en fases de somnolència, en becaines, en estats d'hipnosi, en meditacions i en fases de gran relaxació. En aquests estats el cervell està molt creatiu.
- Ones Alfa 9-13 Hz. de freqüència: tenen lloc quan ens relaxem lleugerament i disminuïm l'activitat cerebral. Són ones més lentes, testimoni d'un estat de calma interior.
- Ones Beta 14-30 Hz. de freqüència: s'associen als estats de vetlla. Activitat mental normal.
- Ones Gamma 31-40 Hz. de freqüència: activitat neuronal excepcional. Té lloc durant processos de resolució de problemes

L'activitat del nostre cervell consisteix en un conjunt d'ones de freqüències diferents que depenen de l'estat en en què ens trobem. Segons l'estat n'hi haurà més d'unes que d'altres. Quan estem relaxats hi ha un equilibri entre els dos hemisferis del cervell i predominen les ones Theta i Alfa. El plaent so del bols tibetans, ric en matisos, crea un estat de consciència que pot ser molt relaxant i sanador. Els bols tibetans faciliten que assolim un estat de relaxació profunda i d'obertura de l'espai interior, ajudant d'aquesta manera a: tranquil·litzar la ment, reduir la freqüència cardíaca i la tensió arterial, alentir la respiració i augmentar-ne la seva capacitat, regular el flux sanguini, la glucosa a la sang i les secrecions hormonals.

S'estima que el cervell humà té prop de 100.000 milions de neurones. Cada una d'aquestes neurones del cervell humà té un potencial de 100 milions de connexions. Les vibracions produïdes pels bols poden estimular les neurones perquè creïn noves connexions, fet que podria significar, segons Jansen i Ruiter (2008), un creixement del nivell de consciència.

El mestre sufí Hazrat Inayat Khan (1995) afirma que la salut és una condició idònia de ritme i de to, així com també ho és la música. Llavors, quan la salut està deteriorada significa que la música del nostre cos és discordant. Per tant, la música amb la seva harmonia i ritme ens proporcionarà la possibilitat de retornar a un estat harmònic i rítmic. El to de la música serà qui afina l'ànima i l'eleva per sobre de la depressió i l'angoixa. És, doncs, la salut de l'ànima que porta la salut de la ment i del cos físic.

El doctor Gaynor[1] (2001) exposa que investigacions amb bols tibetans, realitzades pel doctor Jeffry Thompson de Califòrnia, s'han traduït en tractaments per a problemes d'aprenentatge i per a una gran varietat de desordres físics. El so té la capacitat de reparar aquells aspectes en nosaltres que estiguin desalineats i tornar-nos a la plenitud espiritual. La suma de la vibració del so més la intenció serà la que proporcionarà guarició (Goldman, 2010; 2011).

[1] www.gaynoroncology.com en aquesta pàgina es pot trobar informació sobre aquest famós oncòleg que integra el so en els seus tractaments.

CAPÍTOL 3– L'EDUCACIÓ EMOCIONAL A LA SECUNDÀRIA OBLIGATÒRIA

Molt temps abans que el concepte d'intel·ligència emocional fos creat, les escoles ja treballaven les emocions (Mayer i Salovey, 1997). Però cal que les habilitats emocionals del claustre de professors i els materials a aplicar estiguin ben orientats per un programa coherent d'educació emocional.

Aquest capítol, dividit en cinc apartats, se centra en l'educació emocional a secundària. Primerament es tracta l'orientació tutorial, seguim amb l'orientació i l'educació emocional, continuem amb l'educació emocional per a l'alumnat de secundària obligatòria, després ens centrem en el contingut dels programes per a l'alumnat, i finalment en l'educació emocional per a docents. Dins dels continguts dels programes es tracten temes com: l'autoconeixement, l'autoestima, l'empatia, l'autocontrol, l'automotivació, el pensament positiu, l'assertivitat, la relaxació, les habilitats socials i les habilitats de vida.

3.1. L'orientació tutorial

A partir de 1970 amb la Ley General de Educación (LGE, 1970) es defineix l'orientació, la figura del tutor i es concedeix rang legal a les tutories. A la vegada que es proporciona la seva continuïtat al llarg de tot el curs i en les diferents etapes. Concretament, el seu article 127 establia un règim de tutories que permetia adequar el pla d'estudis a la capacitat, aptitud i vocació de cada estudiant, així com l'orientació en les sortides que té al final de cada etapa i d'inserció laboral.

Tant la Ley Orgánica del Estatuto de Centros Escolares (LOECE, 1980) com la Ley Orgánica del Derecho a la Educación, la Libertad de Enseñanza y de Creación de Centros (LODE, 1985) remarcaven l'orientació escolar i professional com a drets dels alumnes, i establien que el Claustre de Professors era l'encarregat de coordinar les funcions d'orientació i de tutoria (art. 27.2 i 45.2 respectivament).

Posteriorment, el Proyecto de Reforma de la Enseñanza (MEC, 1987), El Libro Blanco para la Reforma Educativa (MEC, 1989) i La Orientación Educativa y la Intervención Pedagógica (MEC, 1990), varen anar assentant

les bases del que seria la nova llei, la Llei Orgànica General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990), que segons afirma Monge (2009: 44):

> "constitueix la plataforma fonamental des de la que s'articula la tasca orientadora a l'estat espanyol en les seves tres vessants: escolar, personal i professional. De manera especial potencia el desenvolupament de la tutoria i el Departament d'Orientació en els centres, així com els equips interdisciplinars".

La LOGSE vetllava per la formació personalitzada per tal de propiciar una educació integral en tots el àmbits de la vida de l'alumnat. A la vegada que dotava al sistema educatiu de recursos per poder atendre als alumnes amb necessitats educatives especials, oferia atenció psicopedagògica i orientació educativa i professional.

En el seu article 60.1 fixava que la tutoria i orientació formava part de la funció docent i que cada grup d'alumnes tindria un professor tutor.

Amb la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE, 2002) i posteriorment la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) es subratllaran les funcions del professorat i de la tutoria. Concretament, la LOE en el seu article 1f:

> "L'orientació educativa i professional dels estudiants, com a mitjà necessari per a l'assoliment d'una formació personalitzada, que propiciï una educació integral en coneixements, destreses i valors".

I en l'article 22.3: "En l'educació secundària obligatòria s'ha de fer atenció especialment a l'orientació educativa i professional de l'alumnat".

Diversos autor afirmen que retrocedeix, pel que fa a l'orientació, respecte a la LOGSE (Ginés, 2006; Álvarez Pérez i González Castro, 2006).

Actualment, la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013) manté tot l'articulat que feia referència a l'Orientació de la LOCE, i afegeix ben poca cosa en relació a aquest punt. En el seu article 42.4 tot fent referència als Cicles de Formació Professional Bàsica afegeix:

> "Els criteris pedagògics amb els que es desenvoluparan els programes formatius d'aquests cicles s'adaptaran a les característiques específiques de l'alumnat i fomentaran el treball en equip. Així mateix, la tutoria i l'orientació educativa i professional tindran una consideració especial".

Així com, quan parla de l'educació primària, a l'article 18.5:

"En el conjunt de l'etapa, l'acció tutorial orientarà el procés educatiu individual i col·lectiu de l'alumnat".

Cal destacar que amb la derogació de la Disposició Addicional Primera de la LODE (8/1985), l'aplicació de la controvertida LOMCE tanca la porta a que les Comunitats Autònomes puguin desplegar aquesta llei educativa, i fa que sigui el Govern central l'únic amb potestat de fer-ho. És a dir que no afegeix pràcticament res sobre l'acció tutorial. Més aviat la limita i probablement invalida la Llei d'Educació de Catalunya (LEC, 2009).

La Llei Educació de Catalunya (LEC, 2009) en aquest sentit parla sobre els drets de l'alumnat. En el seu article 21.m hi figura com a dret:

"Rebre orientació, particularment en els àmbits educatiu i professional".

La LEC no va gaire més enllà que la LOE, segueix les seves directrius i només concreta alguns aspectes, reafirmant el paper de l'orientació i les tutories en les diferents etapes educatives.

En l'article 57.7:

> "L'acció tutorial a l'educació bàsica, que comporta el seguiment individual i col·lectiu dels alumnes, ha de contribuir al desenvolupament de llur personalitat i els ha de prestar l'orientació de caràcter personal, acadèmic i, si escau, professional que els ajudi a assolir la maduresa personal i la integració social. Per a facilitar a les famílies l'exercici del dret i el deure de participar i d'implicar-se en el procés educatiu de llurs fills, els centres han d'establir procediments de relació i

cooperació amb les famílies i els han de facilitar informació sobre l'evolució escolar i personal de llurs fills".

En el 59.5:

"L'acció tutorial a l'etapa d'educació secundària obligatòria ha d'incorporar elements que permetin la implicació dels alumnes en llur procés educatiu".

En el 59.6:

> "En l'educació secundària obligatòria, s'ha de garantir un sistema global d'orientació professional i acadèmica que permeti als alumnes conèixer les característiques del sistema formatiu i productiu a fi d'escollir les opcions formatives adequades a llurs aptituds i preferències".

En el 61.6:

> "L'acció tutorial al batxillerat ha de reforçar l'orientació de caràcter personal, acadèmic i professional prestada als alumnes; amb aquest objectiu, el Departament ha d'establir mecanismes de coordinació entre els centres que imparteixen batxillerat, els centres que imparteixen formació professional de grau superior i les universitats".

En el 79.2:

> "... per curs o per etapa, s'ha d'assignar a cada alumne o alumna un tutor o tutora, designat d'entre el professorat, i se n'ha de garantir la coordinació amb tot el professorat i amb els professionals d'atenció educativa".

Art 80.2:

> "Correspon al tutor o tutora de cada grup garantir l'atenció educativa general dels alumnes, directament i per mitjà de l'orientació de l'acció conjunta de l'equip docent, i també li

> pertoca la comunicació entre el centre i les famílies a propòsit del progrés personal de llurs fills".

Art 97.3:

"Els centres que presten el Servei d'Educació de Catalunya han de determinar les característiques específiques de l'acció tutorial...".

Quan parla de la funció docent, l'Art 104.c diu:

"Exercir la tutoria dels alumnes i la direcció i l'orientació global de llur aprenentatge".

Art 141:

> "En tots els centres públics s'han de constituir òrgans amb funcions de coordinació didàctica i de tutoria. Correspon al Departament regular les funcions mínimes que han de desenvolupar aquests òrgans".

Segons l'Art 146.c serà una de les funcions del Claustre del Professorat:

"Establir directrius per a la coordinació docent i l'acció tutorial".

Així com el polèmic Decret 39/2014 de 25 de març, conegut pel nom de Decret de plantilles, que relaciona els continguts funcionals dels llocs de treball dels docents en centres educatius públics en el seu primer annex.

Apartat A.1.c Exercir la tutoria dels alumnes i l'orientació acadèmica i professional.

Amb aquest recull normatiu s'ha fet un repàs a l'evolució de les lleis espanyoles i catalanes sobre l'orientació i la tutoria. Des de la LGE (1970), que per primer cop dotava de rang legal a les tutories, fins a la controvertida LOMCE (2013), que em pogut veure que no afegeix pràcticament res de nou al que ja havien fixat sobre la figura del tutor la LOCE (2002) i la LOE (2006). La catalana LEC (2009) desplegava una mica més les anterior lleis espanyoles, però sempre sota els seus limitants.

Volem remarcar que la LEC (2009), actualment, està polèmicament assetjada per la LOMCE (2013).

3.1.1. El tutor i la tutoria

Tal com sosté Anna Jolonch a la presentació de *Junts a l'aula* (Aymerich i al., 2011: 13) seguint una de les conclusions del llibre:

> "El repte de l'excel·lència educativa a Catalunya passa per l'èxit de l'ètica a l'escola. Una ètica del compromís educatiu amb la persona i el futur de cada alumne".

El mestre i pedagog Joan Triadú, als seus disset anys, apuntava en el seu *Diari d'un mestre adolescent 1938-1940*:

> "Quan sóc a l'escola treballant, dins de classe, sóc feliç. Sembla que una professió així ha d'omplir tota una vida a qui la sàpiga estimar. La vida a classe es basa en el nervi del mestre, en l'ànima del mestre, coses impalpables que han d'arribar als alumnes. La classe és el resultat d'una col·laboració constant. El mestre ha d'escalfar els refredaments; ha d'animar els desanimats; ha d'ajudar als ressagats, i ha de donar vida a la classe i fer-la agradable, engrescadora. Però per poder fer tot això, al mestre li cal una condició estimar l'escola i estimar els infants". (Triadú, 2001: 49)

L'ètica del compromís educatiu passa indiscutiblement per estimar la professió i l'alumnat.

L'acció orientadora i tutorial no hauria de recaure exclusivament en el tutor i a l'hora destinada a tutoria, cal exercir-la en tots els contextos educatius i entre tots els membres de la comunitat educativa (Longàs i Mollà, 2007).

Una tasca tutorial que a més de vetllar pel contacte amb les famílies i del lligam amb el centre educatiu, influeixi significativament sobre el seu procés d'aprenentatge i en el desenvolupament integral com a persona (Comellas, 1999; Aymerich, i al., 2011).

Com apunta Carles Monereo (Longàs i Mollà, 2007: 12) els docents:

> "...han d'orientar personalment, emocional i social a l'alumne en el centre, (...), a més d'ensenyar matèries, han de millorar l'autoestima dels seus alumnes, els seus valors democràtics, el goig d'aprendre i la felicitat que suposa estudiar i treballar en alguna cosa en la que creuen".

Clarament, cal que els centres disposin de professorat implicat, ja que la societat actual està demanant als centres educatius una funció que va més enllà de la simple transmissió de coneixements (Filella i al., 2002) i que es preocupi del benestar socioafectiu de qui l'integra. "La societat demana ara una escola que orienti per a la vida" (Longàs i Mollà, 2007: 17).

Ara per ara, els incentius per a la implicació del professorat són escasos i poc variats (Longàs i Mollà, 2007).

Aymerich, i al. (2011: 158-159) fan una sèrie de propostes relatives a l'acció tutorial i l'orientació. Coincidim amb ells quan afirmen que el tutor esdevé la figura principal de la tasca educativa i és per aquest fet que cal potenciar les seves funcions. Cal fer canvis organitzatius als centres per tal de garantir més hores de docència del tutor amb el seu grup classe, introduir el concepte de *codocència* i *cotutorització*, per tal de coresponsabilitzar la totalitat de l'equip docent a les tasques de la tutoria, així com tenir menys alumnes per atendre de manera directa.

Oferir una formació àmplia de tutoria per a tutors i futurs docents, per tal que disposin d'habilitats i competències professionals (socials i comunicatives, i capacitat de ser un referent).

Donar suport a les funcions d'orientació des de primària, amb el reforç del departament d'orientació psicopedagògica.

Permetre una implicació més gran de les famílies en el Projecte Educatiu de Centre.

Afegiríem que a més de la implicació de professorat i famílies, també calen mecanismes per tal que l'alumnat es pugui integrar en la presa de decisions

del centre, aconseguint d'aquesta manera que se'l facin més seu, alhora que creixi la seva implicació en el procés educatiu i creixi la seva autoestima, pel fet de sentir la seva opinió com a important i tinguda en compte. D'aquesta forma es potenciaria la recuperació de la participació efectiva en forma d'assemblees i dels valors democràtics.

Si el sistema educatiu i la nostra societat necessita persones implicades, la millor manera d'aconseguir-les és amb l'exemple. Com apunta Victòria Camps (2011a: 191) **"el millor mestre per ensenyar bons costums és l'exemple"**. Més endavant diu: "els fills com els alumnes retenen més les maneres de ser i de fer dels adults que els continguts que els haguem volgut transmetre" (2011a: 193). "La llibertat, la igualtat, la justícia, la solidaritat, la tolerància, la convivència, el respecte i la responsabilitat són valors que han de ser inculcats perquè ningú no neix essent respectuós, solidari o tolerant" (2011a: 194).

La tutoria pot ser un bon marc per tal de portar a terme aquesta formació integral de la persona. Però com afirmen García, Jover i Escámez (2010) per tal de donar resposta als principals problemes de l'educació secundària, cal que el professorat tingui competències personals que li permetin fer front a qualsevol problema més enllà de la seva capacitació acadèmica.

3.1.2. El Pla d'Acció Tutorial

El Pla d'Acció Tutorial (PAT) està integrat dins del Projecte Curricular de Centre (PCC). El PAT permetrà definir objectius, línies d'actuació i àmbits d'actuació tutorial més enllà de les hores programades de tutoria. D'acord amb el Reglament de Règim Intern (RRI) repartirà i graduarà les responsabilitats tutorials i donarà les orientacions que guiaran les tutories grupals (Longàs i Mollà, 2007).

Segons Monge (2009: 138):

> "El Pla d'Acció Tutorial (PAT) constitueix la resposta que, de manera sistemàtica i intencional, relitza cada centre per concretar la concepció de l'orientació. És a dir, pretén ser el marc bàsic

comú d'acció per a tot el professorat del centre, encara que es remarqui i es ressalti la figura del professor tutor".

Seguint Comellas (1999) el PAT hauria d'explicitar tots aquells aspectes fonamentals que han d'ordenar, coordinar i possibilitar que l'acció d'un centre sigui adequada educativament i legalment. El PAT haurà de plantejar i analitzar: la temàtica, la dinàmica i els àmbits implicats.

Caldrà procurar que les temàtiques siguin de l'interès de l'alumnat, utilitzant dinàmiques que potenciïn diferents nivells de relació tot cercant qualitat, empatia i conductes prosocials, i a la vegada que es busqui la implicació dels diferents àmbits de la vida dels joves.

Monge (2009), per la seva banda, entén la funció tutorial com a una activitat orientadora estretament lligada al propi procés educatiu i a la pràctica docent, dins de l'educació integral. Això implicarà que el professorat haurà d'anar més enllà de la simple transmissió de coneixements. L'educació haurà de ser integral i personalitzada.

L'acció tutorial està definida i configurada per un conjunt significatiu de trets: activitat educativoformativa, procés continuat, dinamitzadora, proactiva, integral, contextualitzada i intencional (Delgado, 2006).

A l'hora de dissenyar el PAT, els centres educatius hauran de tenir en compte totes les pròpies característiques i les de l'alumnat. Cada pla haurà de partir de les necessitats de la seva comunitat educativa, de l'entorn de la població, dels processos d'aprenentatge, del currículum, de la diversitat, etc. Haurà de ser un document col·laboratiu, construït entre tots, a la vegada que obert, flexible i pràctic, per tal de fer que les tutories funcionin adequadament. Caldrà analitzar les pròpies dinàmiques del centre per assolir el compromís, la reflexió i el consens dels seus membres (Monge, 2009).

Delgado (2006) proposa cinc premisses a l'hora de crear un PAT:

- Institucionalització: que el centre se'l faci seu com a element de qualitat i de millora.
- Integrat: que formi part del procés formatiu i no com a un element colateral.
- Realista: que respongui a les necessitats del centre i del seu alumnat.
- Progressiu: que comenci amb objectius poc ambiciosos i els vagi incrementant en funció dels resultats per tal de no desmotivar el professorat.
- Dissenyat i implementat amb la participació de tota la comunitat educativa (professorat, alumnat, personal de serveis...).

Per tant, com en tot canvi, prèviament a l'elaboració d'un PAT caldrà un període de sensibilització de la seva necessitat. Caldrà una estratègia, un temps i un espai de reflexió conjunta. Com apunta Armengol (2000: 173):

> "el canvi comença per una presa de consciència dels esquemes de conducta i de pensament que els membres de l'organització mantenen; i pel plantejament de forma cooperativa i crítica dels nous esquemes als quals es desitja arribar, de manera que els propis membres es constitueixin en els veritables agents de canvi i utilitzen l'anàlisi i la interpretació de la seva pràctica organitzativa com la principal via de coneixement".

A més del canvi caldrà tenir molt present com es farà, per tal d'implicar els docents en aquest canvi, perquè se sentin en part coresponsables de la seva aplicació i de l'assoliment dels objectius establerts.

Si es vol que el PAT sigui un projecte comú i de consens, caldrà seguir cinc fases:

- Anàlisi de les necessitats: s'haurà de tenir en compte les característiques del centre, de l'alumnat i de l'entorn.
- Definició dels objectius: derivats de les necessitats detectades a partir del treball reflexiu de la pràctica educativa. Inclourà els aprenentatges, les competències, habilitats i destreses a assolir.

- Determinació de les activitats que giren en torn dels àmbits de la tasca orientadora: personal, acadèmica i laboral.
- Recursos: personal, espais, temps, tecnologia, economia...
- Avaluació: relacionada amb la posada en marxa del PAT (assoliments, dificultats, repercussions...). Tot haurà de ser avaluat per disposar de retroalimentació per tal de poder prendre les mesures correctores oportunes. Per això caldrà definir indicadors i instruments de mesura (Monge, 2009: 148-149).

La creació i implementació d'un PAT, ha de ser doncs, un procés molt participatiu i flexible, a la vegada que totalment particular de cada centre educatiu.

3.1.3. L'alumnat i el seu desenvolupament integral

La Declaració Universal dels Drets Humans (1948) de les Nacions Unides, ja establia en el seu article 26.2. que:

> "L'educació tendirà al ple desenvolupament de la personalitat humana i a l'enfortiment del respecte als drets humans i a les llibertats fonamentals; promourà la comprensió, la tolerància i l'amistat entre totes les nacions i grups ètnics o religiosos, i fomentarà les activitats de les Nacions Unides per al manteniment de la pau".

Segons l'Informe Delors (1996) de la UNESCO, per fer front als nous reptes del segle XXI cal dotar de nous objectius a l'educació, i aquesta s'ha d'organitzar al voltant de quatre pilars:

- Aprendre a conèixer: aprendre a entendre el món que ens envolta, aprendre a aprendre.
- Aprendre a fer: posar a la pràctica els diferents coneixements adquirits.
- Aprendre a viure junts: desenvolupar el coneixement dels altres i aprendre a resoldre els conflictes de manera pacífica.

- Aprendre a ser: contribuir al desenvolupament total de cada individu, és a dir, esperit i cos, intel·ligència, sensibilitat, sentit estètic, responsabilitat personal i espiritualitat.

Fins ara fa poc l'educació s'havia centrat tradicionalment en els dos primers pilars i són els dos últims, precisament, els que tenen molts elements en comú amb les intel·ligències interpersonal i intrapersonal de Gardner (2011), és a dir, amb la intel·ligència emocional.

Segons la Conferència Nacional d'Educació 2000-2002 (CNE, 2002), en les conclusions del debat del Sistema Educatiu Català s'assenyala que les accions orientadores i de tutoria s'haurien de centrar, entre d'altres blocs, en l'orientació per a la prevenció (desenvolupament d'habilitats socials, habilitats de vida, resolució de conflictes, educació emocional, projecte personal, autoconcepte i autoestima).

La Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006), llei 2/2006 del 3 de maig, tant en el seu l'article 71.1. com en el preàmbul apunten com a principi fonamental:

> "...aconseguir que tots els ciutadans assoleixin el màxim desenvolupament possible de totes les seves capacitats, individuals i socials, intel·lectuals, culturals i emocionals pel que necessiten rebre una educació de qualitat adaptada a les seves necessitats".

D'altra banda, la *Llei d'Educació de Catalunya*, llei 12/2009 (LEC, 2009) de 10 de juliol, al seu article 2.2.a. detalla que el sistema educatiu es regeix per diversos principis rectors, entre ells: "La formació integral de les capacitats intel·lectuals, ètiques, físiques, emocionals i socials dels alumnes que els permeti el ple desenvolupament de la personalitat".

Així mateix, un dels punts del manifest del Compromís ètic del professorat, promogut per la Federació de Moviments de Renovació Pedagògica (2011), reconeix que l'educació va més enllà de la instrucció i la socialització, concretament: considera els diferents temps educatius de l'alumnat, té en compte l'educació en el lleure, enforteix els valors que els facin socialment

més competents, educa l'element crític, constructiu i ètic, desenvolupa una ciutadania activa, la inclusió social, la responsabilitat i la implicació en projectes col·lectius, i ensenya a veure la desigualtat com una situació inacceptable èticament i social.

Per tant, tal com detalla Marchesi (2000: 109): "L'adquisició d'estratègies i procediments, l'aplicació del que s'ha après a noves situacions, la formació en valors i el reforç de la creativitat i al descobriment personal són també objectius de l'educació".

Aquest fet implicarà que el professorat a més del paper tradicional d'instructors, hagin d'assumir el paper d'educadors en tota la seva amplitud. Les noves demandes socials obligaran a l'educació en valors, a desenvolupar actituds i destreses, i la preocupació per establir una comunicació més propera amb l'alumnat. Fet que molts docents consideren positiu pel desenvolupament integral dels seus alumnes (Usategui i del Valle, 2008).

Tal com apunta Hargreaves (1999: 291): "L'ensenyament no es pot reduir a la competència tècnica o als estàndards clínics. També implica una tasca emocional significativa" i acaba dient "...sense atenció a les emocions, els esforços de reforma educativa poden ignorar i fins i tot danyar alguns aspectes més fonamentals d'allò que fan els mestres".

I seguint Bach i Darder (2003: 66):

> "Per una qüestió d'ètica professional, les persones que ens dediquem a l'educació hem de tenir la humilitat suficient per reconèixer la paràlisi emocional que patim i el coratge necessari per enfrontar-ne una completa recuperació".

Per aconseguir això, caldrà un treball personal pel qual es pot necessitar ajuda externa. De no ser així, impedirà tenir un compromís real amb nosaltres mateixos i amb els altres. És a dir "Aprendre a desaprendre". Fer fora tot el que ens fa nosa i no ens serveix i recuperar les nostres emocions més genuïnes (Bach i Darder, 2003: 67).

El Departament d'Ensenyament (2013) dóna cada any als centres educatius, les orientacions que fan referència al curs que han de començar. Les indicacions de l'any 2013 que fan referència a la tutoria les poden veure a continuació:

En el punt *1.1. Aspectes generals de la tutoria*, detalla:

> "La tutoria ha de garantir l'espai i el temps específic per treballar el currículum que afavoreix l'aprenentatge de l'autonomia i la formació integral de l'alumne".

Afegeix que la tutoria consisteix en un conjunt d'activitats destinades a l'entrenament i l'habitud de les següents competències:

- Aprendre a ser un mateix (amb confiança, responsabilitat, seguretat, autoconeixement, constància i autoestima).
- Aprendre a ser autònom (a partir de la cura d'un mateix i de l'entorn, de participar i orientar-se en la presa de decisions en l'espai i en el temps).
- Aprendre a aprendre (amb hàbits de treball, pautes d'estudi, capacitat d'esforç, disciplina, atenció, reflexió, escolta activa, pensament divergent, crític i creatiu).
- Aprendre a comunicar-se (a partir de l'expressió de les pròpies emocions, sentiments, necessitats i idees, capaç de conversar en grup per construir, tenint en compte la comunicació verbal però també la no verbal)
- Aprendre a viure junts (a partir de les relacions amb els altres, el treball de cooperació, la comprensió i interacció amb la realitat social i el valor i respecte per les diferències)

I acaba dient que el treball d'aquestes competències ha de formar part d'un Pla d'Acció Tutorial.

3.1.4. Aprendre a viure junts

L'informe Delors (1996) apunta que ara ja no no n'hi ha prou d'acumular coneixements en les primeres etapes de les nostres vides, sino que els haurem d'anar adaptant als canvis constants d'aquest món.

De gairebé res servirà acumular coneixements si no sabem viure junts. Aprendre a viure junts és aprendre a participar i cooperar amb els altres en totes les activitats humanes.

Aquest aprenentatges, en un món ple de violència, són els principals reptes de l'educació d'avui. El clima de competència, la primacia de l'èxit individual per sobre del col·lectiu i els prejudicis respecte als altres grups generen la gran majoria de conflictes.

Segons l'informe, l'aprendre a viure junts ha de seguir dues vies complementàries: la descoberta progressiva de l'altre i el compromís en projectes comuns al llarg de la vida.

La descoberta de l'altre passa pel coneixement d'un mateix. Això ens proporcionarà una visió més justa del món. Si cadascú de nosaltres té clar qui és, això ens facilitarà el fet de saber-nos posar al lloc dels altres i comprendre les seves reaccions.

L'educació cal que promogui la curiositat i l'esperit crític, tot potenciat pel diàleg i l'intercanvi d'arguments. Cal reservar temps per treballar en projectes estimulants. Els projectes permeten sortir de la rutina i fan que es valorin més les afinitats que les diferències, i això fa que els conflictes disminueixin o fins i tot desapareguin.

És convenient fer participar els joves en activitats socials, fent que diverses associacions agafin el relleu a l'escola. Amb això aprendran a resoldre conflictes i s'enriqueix la relació entre els docents i l'alumnat.

3.1.5. Aprendre a ser

L'aprendre a ser participa de tots els pilars que proposa l'Informe Delors (1996), la funció de l'educació en la seva globalitat hauria de ser: la realització de la persona que, tota sencera, *aprengui a ser.*

L'educació ha de disposar de pensament autònom, crític i de criteri propi, per tal de poder prendre decisions al llarg de la vida. A la vegada que el fet de comprendre el món que els envolta i comportar-se corn a actors responsables i justos. Gaudir de la llibertat de pensament, de criteri, de

sentiment i d'imaginació per a desenvolupar els seus talents i controlar tant corn puguin el seu destí, davant d'aquesta societat en què la publicitat, els mitjans de comunicació i les noves tecnologies tenen tanta força.

L'objectiu del desenvolupament és la realització completa de l'ésser humà en tota la seva riquesa i en la complexitat de les seves expressions i compromisos: com a individu, membre d'una família i d'una col·lectivitat, ciutadà i productor, inventor de tècniques i productor de somnis (Fauré i al., 1972: VI)

Segons Delors (1996), es tracta d'un procés dialèctic que comença per l'autoconeixement i continua amb l'obertura a la relació amb l'altre. L'educació, per tant, és en primer lloc un viatge interior que portarà a la maduració continuada de la personalitat. Una tasca que, per tant, durarà al llarg de tota la vida.

3.2. L'Orientació i educació emocional

L'orientació, tal com la defineixen Bisquerra i Álvarez (2010: 9) "és un procés d'ajuda continuat a totes les persones, en tots els seus aspectes, amb l'objectiu de potenciar el desenvolupament humà al llarg de la seva vida".

Aquest procés continuat serà una part del procés educatiu i implicarà a tots els docents.

És a partir de la dècada dels setanta, degut a factors històricosocials, que el concepte d'orientació agafa el caire d'ajuda per assolir el desenvolupament humà en tots els aspectes de la vida.

Aquest enfocament actual d'orientació inclourà quatre àrees interrelacionades entre elles. Àrees que provenen dels diferents conceptes d'orientació que han existit al llarg del segle XX, i que s'adreçarà a l'individu com un tot indivisible.

Concretament aquestes quatre àrees són:

- Orientació pel desenvolupament de la carrera.
- Orientació pels processos d'ensenyament-aprenentatge.
- Atenció a la diversitat.
- Orientació per a la prevenció i el desenvolupament.

Aquesta última àrea, l'orientació per a la prevenció i el desenvolupament, és la que concretament treballa el quart pilar de l'informe Delors (1996), el d'*aprendre a ser*. Orientació indispensable per tal d'assolir el desitjat desenvolupament integral de la persona.

L'educació emocional està emmarcada dins d'aquest desenvolupament integral de la persona.

Tot i que existeixen discrepàncies a l'hora de definir en que consisteix aquest desenvolupament, el desenvolupament de la intel·ligència emocional és una eina útil i una necessitat per garantir l'equilibri emocional dels joves. La participació eficaç a la societat no només ha de contemplar pensaments i accions, sinó que també haurà de tenir en compte la gestió de sentiments i d'emocions (Guil i Gil-Olarte, 2012).

Diversos estudis d'aquesta darerra dècada demostren que, més que amb el coeficient tradicional d'intel·ligència, hi ha una gran correlació entre èxit social i acadèmic amb la intel·ligència emocional, concretament amb la regulació emocional. Guil i Gil-Oliarte (2012: 190-196) fan un repàs a diferents estudis que evidencien empíricament la relació entre intel·ligència emocional i adaptació socioescolar de diferents nivells i etapes escolars.

3.2.1. Marc d'intervenció en orientació

La LOE Llei orgànica 2/2006, pel conjunt de l'estat espanyol, amb les modificacions de la LOMCE (8/2013 de 9 de desembre), i la LEC regulen el nostre sistema educatiu. L'article 14 del decret 102/2010, que desenvolupa la LEC, estableix la possibilitat d'incorporar objectius addicionals i d'adoptar unes mesures organitzatives i de gestió específiques per tal d'aconseguir l'excel·lència en un context d'equitat. En el mateix decret es defineix el paper de l'acció tutorial i la importància que aquesta té en la informació i

l'orientació de l'alumnat, tant a nivell individual com grupal. (Martínez Muñoz, 2012)

El decret 102/2010 de 3 d'agost, d'autonomia dels centres educatius, en el seu article 15, sobre l'acció tutorial, diu:

1. L'acció tutorial té per finalitat contribuir, en col·laboració amb les famílies, al desenvolupament personal i social de l'alumnat en els aspectes intel·lectual, emocional i moral, d'acord amb la seva edat, i comporta el seguiment individual i col·lectiu de l'alumnat per part de tot el professorat.

En els decrets 142 i 143 de 2007, en els capítols sobre l'acció tutorial i l'orientació, ja quedava recollida l'orientació com una acció que forma part de la formació integral de l'alumnat i que, entre d'altres aspectes, ha de preveure l'orientació escolar. El tutor o tutora del grup d'alumnes és el responsable d'orientar i vetllar, tant a nivell individual com col·lectiu, pel procés educatiu en el qual queda inclosa l'orientació escolar.

Decret 142/2007 sobre l'acció tutorial i orientació

Article 12

12.1. L'acció tutorial és el conjunt d'accions educatives i dels processos individuals i de grup que contribueixen al desenvolupament personal i a l'orientació de l'alumnat per assolir un millor creixement personal i integració social. L'acció tutorial ha de contribuir a crear una dinàmica positiva en el grup classe i a implicar l'alumnat i les seves famílies en la dinàmica del centre.

12.2. L'acció tutorial integrarà les funcions del tutor o tutora i les actuacions dels i de les mestres i d'altres professionals que puguin intervenir en el grup classe.

12.3. Com a part de la formació integral de l'alumnat, l'acció tutorial ha de preveure els procediments de treball conjunt amb les famílies per a la coordinació i seguiment tant del procés d'aprenentatge com dels aspectes de desenvolupament personal, orientació escolar i de convivència i cooperació.

El Decret 143/2007 diu sobre l'acció tutorial:

Article 15

15.1. L'acció tutorial és el conjunt d'accions educatives que contribueixen al desenvolupament personal dels alumnes, el seguiment del seu procés d'aprenentatge i l'orientació escolar, acadèmica i professional per tal de potenciar la seva maduresa, autonomia i presa de decisions coherents i responsables, de manera que tots els alumnes aconsegueixin un major i millor creixement personal i integració social. Així mateix, l'acció tutorial ha de contribuir al desenvolupament d'una dinàmica positiva en el grup classe i en la implicació de l'alumnat i les seves famílies en la dinàmica del centre. L'acció tutorial ha d'emmarcar el conjunt d'actuacions que tenen lloc en un centre educatiu, tot integrant les funcions del tutor i les actuacions d'altres professionals i organitzacions.

15.2. El Pla d'acció tutorial del centre ha de concretar els aspectes organitzatius i funcionals de l'acció tutorial i els procediments de seguiment i d'avaluació, i ha d'esdevenir un referent per a la coordinació del professorat i pel desenvolupament de l'acció educativa. L'acció tutorial és responsabilitat del conjunt del professorat que intervé en un mateix grup, en tant que l'activitat docent implica, a més del fet d'impartir els ensenyaments propis de l'àrea, el seguiment i l'orientació del procés d'aprenentatge de l'alumnat i l'adaptació dels ensenyaments a la diversitat de necessitats educatives que presenten els alumnes i les alumnes. El centre garantirà la coherència i continuïtat de l'acció tutorial durant l'escolarització de l'alumnat.

15.3. Com a part de la formació integral de l'alumnat, l'acció tutorial ha de organitzar els procediments de treball conjunt amb les famílies per a la coordinació i seguiment tant del procés d'aprenentatge com dels aspectes de desenvolupament personal, de convivència i cooperació, i d'orientació acadèmica i professional.

Hem pogut veure que diferents decrets que despleguen la LEC (2009) apunten cap el desenvolupament integral de l'alumnat i a crear dinàmiques

positives de grup, mitjançant una acció tutorial compartida entre tots els docents, siguin o no tutors. Per tant, el marc legal convida a tota la comunitat educativa a contribuir en el desenvolupament personal i social de l'alumnat en els aspectes intel·lectual, emocional i moral. I obre d'aquesta manera les portes d'entrada a l'educació emocional.

3.2.2. Funcions de l'orientació en educació emocional

Com s'ha vist, l'orientació per a la prevenció i el desenvolupament és la quarta àrea de l'orientació, dins d'aquesta àrea s'inclou: l'educació psicològica, les habilitats de vida, les habilitats socials, l'educació emocional i altres temes considerats pel Ministeri d'Educació i Ciència com a transversals (educació per a la salut, educació moral, educació ambiental, etc. (GROP, 2010).

Per Mayer i Salovey (1997) a les escoles qualsevol programa d'orientació s'ha d'encaminar a millorar les habilitats emocionals relacionades amb la intel·ligència emocional. Aquests autors presenten el model de les quatre branques. Dins de cada branca hi ha un conjunt d'habilitats a desenvolupar al llarg de la vida. Concretament:

1. Percepció, valoració i expressió de les emocions.	2. Facilitació emocional del pensament.
- Habilitat per identificar les emocions en els estats físics, sentiments i pensaments d'un mateix. - Habilitat per identificar les emocions en altres, en esbossos, en obres d'art, mitjançant el llenguatge, so, aparença i conducta. - Habilitat per expressar emocions adequadament i expressar les necessitats relacionades amb aquests sentiments. - Habilitat per discriminar entre expressions precises o imprecises, o honestes vers deshonestes, de les emocions.	- Les emocions prioritzen el pensament al parar atenció a la informació important. - Les emocions són tan intenses i disponibles que poden ser generades amb l'ajuda del seny i de la memòria sobre els sentiments. - L'humor canvia la perspectiva de l'individu des de l'optimisme cap al pessimisme, i afavoreix la consideració de múltiples punts de vista. - Els estats emocionals estimulen afrontar diferencialment problemes específics com quan la felicitat, el raonament inductiu i la creativitat.

3. Comprendre i analitzar les emocions utilitzant el coneixement emocional.	**4. Regulació reflexiva de les emocions per promoure el creixement emocional i intel·lectual.**
- Habilitat per etiquetar emocions i reconèixer les relacions entre les paraules i les mateixes emocions, com la relació entre agradar i estimar. - Habilitat per interpretar els significats que les emocions comporten respecte a les relacions, com que la tristesa sovint va precedida per una pèrdua. - Habilitat per comprendre els sentiments complexos: sentiments simultanis d'amor i odi, o barrejats com una combinació de por i de sorpresa. - Habilitat per reconèixer les transicions entre emocions, com la transició de la ira a la satisfacció, o de la ira a la vergonya.	- Habilitat per estar oberts als sentiments, tant els plaents com els no plaents. - Habilitat per atraure o distanciar-se reflexivament d'una emoció depenent de la seva informació o utilitat jutjada. - Habilitat per monitoritzar reflexivament les emocions en relació a un mateix i als altres, com reconèixer com de clares, típiques, influents o raonables són. - Habilitat per regular les emocions en un mateix i en els altres, mitigant les emocions negatives i intensificant les plaents, sense exagerar la informació que transmeten.

Taula 3.1. Habilitats a desenvolupar al llarg de la vida.
Font: a partir de Mayer i Salovey (1997)

El GROP (2010) considera que totes aquestes habilitats a assolir al llarg de la vida configuren un "currículum d'educació emocional" que s'haurà de començar a aplicar als primers anys de vida i que haurà de continuar al llarg de totes les etapes escolars, amb continguts adequats a cada edat, i amb la implicació de tota la comunitat educativa. Aquest currículum haurà de girar entorn a uns eixos bàsics: la intel·ligència emocional, l'autoestima, la resolució de problemes i les habilitats de vida.

3.2.3. Model de programes d'orientació

Hi ha infinitat de definicions del concepte de programa d'orientació, a partir de l'anàlisi de diverses definicions i acceptant les limitacions d'una definició curta Álvarez i al (2010: 85) proposen:

> "...acció continuada, prèviament planificada, encaminada a assolir uns objectius, amb la finalitat de satisfer necessitats, i/o enriquir, desenvolupar o potenciar determinades competències".

El model de programes sorgeix a partir de la dècada dels setanta, com a resposta de les limitacions del model de serveis. El model de programes s'estructura en les següents fases principals (Bisquerra i Álvarez, 2010):

1. Anàlisi del context per tal de detectar necessitats.
2. Formulació d'objectius.
3. Planificació d'activitats
4. Realització de les activitats
5. Avaluació del programa.

Morill (1989) a partir de Barr i al. (1985) proposa quatre estadis:

1. Iniciar el programa: fer germinar l'idea, formar un equip de planificació, avaluar les necessitats, identificar alternatives i seleccionar el programa.
2. Planificar els objectius, les activitats i l'avaluació: seleccionar fites i especificar objectius, desenvolupar estratègies, planificar la intervenció i l'avaluació.
3. Presentar i avaluar el programa pilot: fer publicitat del programa, posar en pràctica el programa pilot i avaluar l'experiència.
4. Perfeccionar el programa: perfeccionar procediments i materials, planificar l'avaluació continuada, seleccionar i formar al personal, i finalment oferir el programa.

Álvarez i al. (2010: 88-89), després d'analitzar diversos autors, detallen un resum del conjunt d'aportacions (taula 3.2.), i arriben a les següents fases esquemàtiques en el disseny de programes d'orientació:

1. Anàlisi del context:	**2. Planificació del programa:**
- Anàlisi de les característiques del centre. - Especial referència als destinataris i als agents implicats. - Identificació de les necessitats.	- Àrees d'actuació del programa. - Identificació de possibles agents d'actuació. - Selecció d'un marc teòric. - Selecció d'un model de disseny del programa. - Explicitació de les metes del programa. - Determinació dels assoliments esperats. - Avaluació inicial. - Temporització. - Especificació funcions en termes d'accions a executar. - Seguiment de les activitats. - Logística necessària. - Relacions públiques.
3. Disseny del programa:	**4. Execució del programa:**
- Especificació del objectius. - Planificació de les activitats. - Selecció de les estratègies d'intervenció. - Avaluació els recursos existents (humans i materials). - Selecció i organització dels recursos disponibles. - Desenvolupament de nous recursos. - Assoliment de la implicació dels elements del programa. - Establiment d'un programa de formació pels qui l'executaran.	- Temporització. - Especificació funcions en termes d'accions a executar. - Seguiment de les activitats. - Logística necessària. - Relacions públiques.
5. Avaluació del programa:	**6. Cost del programa:**
- Qüestions a contestar per l'avaluació. - Disseny de l'avaluació. - Instruments i estratègies d'avaluació. - Punts de presa de decisions. - Tècniques d'anàlisi de dades de l'avaluació. - Comunicació dels resultats	- Personal. - Material. - Fonts de finançament: estratègies per a l'aprovació.

Taula 3.2. Fases esquemàtiques en el disseny de programes d'orientació.
Font: A partir de Álvarez González i al. (2010: 88-89).

Implementar un programa en un centre educatiu no és una tasca fàcil, cal la implicació de moltes persones i fàcilment poden sorgir dificultats.

Són intervencions grupals, a la vegada que puntualment també seran individuals. Es tracta d'intervencions internes, ja que estan dinamitzades pels tutors i l'equip d'orientació, i caldrà aconseguir l'implicació del més gran nombre possible de persones de la comunitat educativa.

A l'hora d'executar un programa, les estratègies més adequades són la integració curricular i els sistemes de programes integrats, però a la vegada també seran les més difícils d'aconseguir ja que requereixen molta més implicació i cooperació. Sovint s'haurà de renunciar a aquestes estratègies per d'altres de via de penetració molt més lentes, però que a la llarga poden conduir a l'èxit. Tot dependrà de les característiques del centre i del seu personal.

Segons Álvarez i al, (2010: 95-96) l'actitud del professorat i el seu grau d'implicació condicionaran la forma bàsica d'intervenció per programes. Hauran d'escollir, com ja s'ha apuntat anteriorment, entre: orientació ocasional, programa en paral·lel, matèries optatives, crèdits de síntesi, acció tutorial, integració curricular, integració curricular interdisciplinària i Sistemes de Programes Integrats (SPI).

Segons aquests mateixos autors (2010: 98), hi ha uns condicionants que facilitaran la implementació de programes: l'existència d'un compromís per part de l'orientador i de la direcció de potenciar el programa; voluntat de substituir activitats tradicionals; voluntat d'invertir en temps i esforços planificant; el personal del centre ha de tenir coneixements mínims sobre programes d'orientació; el centre ha de tenir personal preparat per dissenyar programes i proporcionar l'assessorament adequat.

Baker i Shaw (1987: 251-256) proposen un seguit de passos orientatius per a la implementació de programes de prevenció:

1. Impulsar la percepció de necessitat del programa.
2. Elaborar un document escrit (PEC, PCC, PAT...) que ajudi a entendre el punt de partida i el que es vol assolir.

3. Organitzar el grup, assignar funcions i realitzar les activitats.
4. Assegurar la continuïtat del programa.
5. Avaluar els resultats anualment.

Sense el màxim suport i compromís de la direcció del centre i dels tutors, i sense la figura d'algun docent impulsor convençut, que expliqui i convenci al claustre de la necessitat del programa, que coordini, organitzi i vagi informant, és molt difícil que el programa acabi arrelant al centre.

3.2.4. L'acció tutorial facilitadora de l'educació emocional

Com exposa Montanero (2010: 157):

> "L'acció tutorial és el mitjà més important per assegurar que totes les activitats docents i educatives convergeixin en últim terme cap al desenvolupament de la personalitat integral de l'alumne, no només des del punt de vista intel·lectual i acadèmic, sinó també des de l'afectiu i social i en el desenvolupament de la carrera".

Aquest mateix autor, més endavant, afirma que de tots els objectius de desenvolupament sociogrupal de la classe, probablement el més important sigui el de "facilitar el desenvolupament personal i socioafectiu de tots els alumnes" (op. cit.: 159).

Sense cap mena de dubte, la tutoria és l'escenari ideal per treballar tot un seguit d'habilitats socials i de gestió emocional. Com poden ser: saber dir no, prendre consciència del nostre estil comunicatiu, saber gestionar la ira, practicar l'assertivitat o incrementar l'autoestima. Una bona manera de fer-ho és a través dels jocs de rol.

L'educació emocional hauria d'estar present en totes les activitats de les tutories, però no només en aquestes, sinó també en totes les activitats d'ensenyament-aprenentatge que es realitzen per part dels professors de qualsevol matèria. Si es vol motivar l'alumnat, la millor manera de fer-ho és des de l'emoció. (Bisquerra, 2012).

Bach i Darder (2003:34) fent referència a aquesta falta de motivació de l'alumnat que provoca el creixent fracàs escolar, apunten:

> "I certament aquest fracàs escolar. No és de l'alumne, és d'un sistema i d'una institució educativa que prescindeix de les emocions, quan a la nostra vida resulta impossible prescindir d'elles.
> Els nois i noies no són receptacles que haguem d'omplir de ciència, ni els professionals de l'educació, instruments per omplir-los. Uns i altres són subjectes amb emocions que volen viure i compartir, i que haurien de poder encomanar, i per sobre de tot el que més desitgen és ser feliços".

Evidentment, els docents no poden prescindir de les seves emocions, ni tampoc no tenir en compte les del seu alumnat. Per tal de que això sigui possible, primer cal que en prenguin consciència d'aquest fet, i després caldrà que el professorat es formi adequadament en educació emocional (Filella i al., 2002; Salmurri, 2004). Perquè com diu Conrad Izquierdo:

> "Finalment, és raonable pensar que si els docents no posseeixen i actualitzen dia a dia el seu coneixement fi sobre el paper motivador i comunicatiu que juguen els seus sentiments en les relacions, difícilment podran **crear condicions i afavorir conseqüències** que ajudin a desenvolupar actituds positives cap a l'ensenyament i el desenvolupament professional" (Izquierdo, 2000: 146).

3.3. Educació Emocional per a l'alumnat d'ESO

L'objectiu últim dels programes d'Educació emocional és contribuir al desenvolupament integral de l'alumnat. Però per tal d'aplicar un programa en condicions abans caldrà realitzar l'anàlisi del context, la detecció de les necessitats, fixar un objectius, adequar el programa als objectius, establir i uns continguts i una metodologia adequada al perfil dels destinataris.

3.3.1. L'anàlisi del context

Abans de començar a dissenyar qualsevol programa d'actuació caldrà conèixer el context. Tant pel que fa al funcionament del centre com a les característiques de l'entorn. Tots dos seran aspectes fonamentals per tal de poder fer un disseny adequat.

Álvarez González (2001) conclou que la informació necessària en l'anàlisi del context es podria centrar en:

- **El context ambiental:** situació socioeconòmica i cultural de les famílies, recursos de la comunitat, serveis socials, educatius i d'orientació.
- **L'estructura i organització:** estructura i organització del centre, recursos, característiques del professorat, clima del centre...
- **El format del programa:** d'un any lectiu, curs introductori, curs intensiu, quines persones dissenyaran el programa i com es dissenyarà.
- **L'orientació i acció tutorial:** El centre disposa d'orientador? Quantes hores dedica l'orientador a tasques d'orientació? Quines altres persones orienten? Quines tasques fan? Quin suport reben per part del centre?
- **Actitud:** Quina actitud tenen els usuaris i agents del programa? (expectatives, planificació de l'acció tutorial...)

Cal tenir molt clar les característiques dels agents del programa (edat, formació prèvia en educació emocional, nivell educatiu, motivació, etc.), és a dir, de tots els destinataris de l'educació emocional. L'alumnat serà el destinatari principal, però tutors, professorat, orientadors i famílies també ho seran, ja que la interacció entre ells serà imprescindible.

3.3.2. La detecció de necessitats

Abans també caldrà fer una anàlisi detallada del context i de les necessitats per poder prendre les decisions encertades per tal de fer un programa adient als objectius fixats. Dins les necessitats, es poden trobar necessitats individuals dels membres del grup i necessitats més globals del conjunt de la societat.

Una necessitat és el sentiment de mancança d'alguna cosa. Un pas important serà detectar aquelles necessitats que no estan cobertes o en quins punts del constructe de la intel·ligència emocional hi ha més limitacions. Una bona manera de detecció d'aquestes necessitats és mitjançant alguns de les instruments d'avaluació de la intel·ligència emocional que es veuran a l'apartat 4.6. Instruments que poden ser útils, tant per l'avaluació de les necessitats prèvies com per la valoració de programes, si s'utilitzen amb altres eines de contacte més d'anàlisi qualitatiu que permetin contrastar la informació (Álvarez González, 2001).

Aquest mateix autor (op. cit.) sosté que es poden detectar diferents necessitats derivades de tres àmbits diferents:

- De situacions vitals: aprendre a desenvolupar competències emocionals per poder fer front a les fortes emocions que rebem al llarg de la vida de les relacions amb els altres.
- De situacions educatives: assolir el ple desenvolupament personal en els quatre pilars que pregonava l'informe Delors (1996) específicament el d'aprendre a conviure i el d'aprendre a ser, així com desenvolupar les diferents intel·ligències que feia referència Gardner (2011), especialment la interpersonal i la intrapersonal.
- De la salut mental: prevenir i educar per fer front els efectes de l'estrès, reduir l'ansietat i l'angoixa, evitar les depressions...

3.3.3. Les característiques

El programa, primerament, haurà de tenir en compte els objectius que persegueix, les característiques del col·lectiu ala qual s'adreça, les necessitats que s'han detectat, els recursos disponibles, la durada total, la durada de cada sessió, la periodicitat de les sessions i les metodologies que es volen utilitzar.

Un programa no és un seguit d'activitats posades l'una darrere de l'altra, sinó tot un plantejament estratègic i avaluable per tal d'assolir els objectius fixats segons les necessitats detectades.

Als Annexos: 1. i 3. es poden veure els programa que s'han creat per tal de realitzar la investigació d'aquesta tesi.

3.3.4. La metodologia

L'entrenament d'habilitats socials, que inclou continguts emocionals, ha utilitzat diversitat de tècniques i procediments, com l'anomenat paquet clàssic d'Entrenament de les Habilitats Socials (EHS): les instruccions, el reforç social positiu, la retroalimentació o *feed-back*, el modelat comportamental, l'assaig conductual o joc de rol , la guia física i els deures per casa; complementat amb tècniques psicològiques cognitives com: les autoinstruccions, aturar el pensament, la reestructuració cognitiva, la teràpia racional emotiva i la desestabilització sistemàtica, entre d'altres (Vallés i Vallés, 2000).

Bisquerra (2009), tal com s'ha apuntat anteriorment, suggereix que la metodologia sigui eminentment pràctica i que la teoria cal que sigui mínima, especialment en nivells inferiors. Es poden utilitzar diverses dinàmiques com la introspecció, la relaxació, el modelat, dinàmiques de grup com els jocs de rol, els grups de discussió o la dramatització. Que les sessions siguin participatives no vol dir que s'hagin d'exposar les emocions en públic, es tractaran situacions de terceres persones. Cal anar amb molt de tacte i sensibilitat.

Es convenient efectuar exercicis en gran grup, en grups de mida mitjana, en grups petits o de forma individual, i utilitzar en el programa d'educació emocional tècniques variades, per tal que els destinataris no trobin un seguit d'activitats repetitives. És molt interessant potenciar aquell tipus de format i estratègies que es detecti que el grup es troba a més a gust realitzant-les.

Els programes han de ser una guia, cal que siguin oberts a tantes modificacions i adaptacions, segons les característiques del grup, com convingui. En qualsevol cas és imprescindible tenir molta sensibilitat i tenir sota control el clima i el tipus de relacions que s'estableixin en el grup. D'aquesta manera les activitats es desenvoluparan de forma impecable.

3.3.5. Els Objectius

Álvarez González (2001) reitera que l'objectiu últim dels programes d'Educació emocional no és cap altre que ajudar al desenvolupament integral de les persones. Això s'aconseguirà en part potenciant les emocions positives i gestionant correctament les negatives, per tal de prevenir-ne els seus efectes tan perjudicials per a la salut.

Alguns autors (Álvarez González, 2001; Bisquerra, 2002; 2009) apunten que els objectius generals dels programes d'educació emocional són:

- Adquirir un millor coneixement de les pròpies emocions.
- Identificar les emocions dels altres.
- Desenvolupar l'habilitat de regular les pròpies emocions.
- Prevenir els efectes perjudicials de les emocions negatives.
- Desenvolupar l'habilitat de generar emocions positives.
- Desenvolupar més competència emocional.
- Desenvolupar l'habilitat d'automotivar-se.
- Adoptar una actitud positiva davant la vida.
- Aprendre a fluir.

I d'aquests objectius generals, se'n poden derivar d'altres més específics com:

- Desenvolupar la capacitat per controlar l'estrès, l'ansietat i els estats depressius.
- Prendre consciència dels factors que indueixen al benestar subjectiu.
- Potenciar la capacitat per ser feliç.
- Desenvolupar el sentit de l'humor.
- Desenvolupar la capacitat per diferir recompenses immediates per altres de més grans, però a llarg termini.
- Desenvolupar la resistència a la frustració.

3.3.6. Els continguts

L'estructura dels programes pot variar molt entre autors. Un dels primers models de programa més antic a l'estat espanyol, el proposa Pedro Hernández Guanir (Henández i Aciego, 1990), divideixen el programa en

tres aspectes: personal, social, escolar i familiar. Amb 13 unitats en total, cadascuna d'aquestes unitats es divideix en temes més específics com: valorar la vida, les pors, l'autoconcepte, la tristesa, la tolerància a la frustració, la superació de problemes, la culpabilitat, l'autosuperació, voler aprendre, aprendre, l'amistat i la família.

Güell (1998), per la seva part, proposa un programa estructurat en vuit blocs:

1. Dinàmica de grups.
2. La presa de decisions.
3. L'assertivitat.
4. L'autoestima.
5. La creativitat.
6. Les relacions interpersonals.
7. L'autoconeixement emocional.
8. Les crisis emocionals.

Un model molt particular, model de 1997 adreçat a parelles, és el que proposa Steiner (2002) per a l'entrenament de les habilitats emocionals i de l'educació emocional. Detalla que cal seguir tres etapes que contenen un total quatre passos cadascuna (taula 3.3.). Concretament:

Etapes	Passos
1-Obrir el cor	1- Fer carícies
	2-Demanar carícies
	3-Acceptar i refusar carícies
	4-Fer-nos carícies a nosaltres mateixos
2-Reconèixer el panorama emocional	5-Declaracions d'acció/sentiment
	6-Acceptar declaracions d'acció/sentiment
	7-Expressar les nostres intuïcions
	8-Corroborar les nostres intuïcions
3-Assumir responsabilitats	9-Disculpar-se pels errors
	10-Acceptar o refusar disculpes
	11-Demanar perdó
	12-Perdonar o negar el perdó

Taula 3.3. Etapes i passos del model de programa d'Steiner.
Font: A partir d'Steiner (2002: 110-111).

El GROP basant-se en el model de Goleman (1995) proposa una estructura de cinc blocs temàtics (figura 3.1.): consciència emocional, regulació emocional, autoestima, habilitats socials i habilitats de vida (Cuadrado i Pascual, 2009; Soldevila, 2009; Muñoz i Güell, 2010).

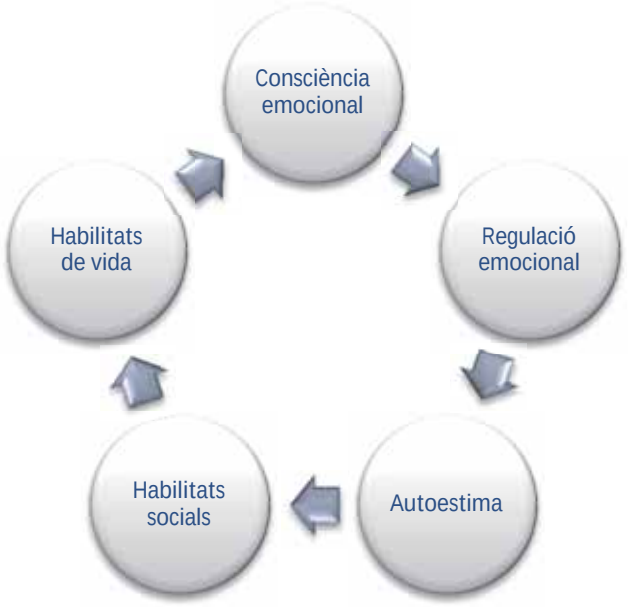


Figura 3.1. Blocs de continguts dels programes d'Educació emocional del GROP.

A partir d'aquests cinc blocs, Cuadrado i Pascual (2009: 11-12) proposen els següents continguts:

1. Marc conceptual de les emocions.
2. Tipus d'emocions.
3. Consciència emocional.
4. Reconèixer les emocions dels altres.
5. Regulació de les pròpies emocions.
6. Autoestima.
7. Relacions interpersonals i habilitats socioemocionals.
8. Habilitats de vida.

Altres autors aposten per programes d'educació emocional que incorporen eines de relaxació per tal d'ajudar a tranquil·litzar la ment, relaxar el cos i gestionar bé les emocions (Lantieri,2009; Carpena, 2013).

Concretament, Carpena (2013) proposa programes que continguin una doble vessant: la intrapersonal i la interpersonal. I dins de cadascuna d'elles tres blocs a treballar (taula 3.4).

Intrapersonal	Interpersonal
Autopacificació (relaxació)	Desenvolupament de l'empatia
Incorporació d'emocions a la quotidianitat (percepció)	Comunicació assertiva
Previsió de situacions (diàleg intern)	Quan sorgeix el conflicte (gestió emocional)

Taula 3.4: Blocs del programa d'educació emocional de Carpena.
A partir de Carpena (2013).

L'equip de Fernández Berrocal de la Universitat de Málaga es mostren partidaris que els programes formatius segueixin el modelo teòric de quatre branques (figura 3.2) proposat per Mayer i Salovey, model segons ells, a partir del qual la investigació empírica i el desenvolupament de programes prenen sentit, més rigor i coherència. A més de ser de fàcil aplicació, seguiment i avaluació (Cabello i al., 2010).

Figura 3.2. Model de les quatre branques de Mayer i Salovey.
Font: A partir de Mayer i Salovey (2007)

Com es pot comprovar, els programes poden ser molt diversos, de fet el que cal fer és adequar el programa a les necessites del col·lectiu al qual s'adreça.

Diferents autors han realitzat una anàlisi exhaustiva dels continguts de gran nombre de programes d'educació emocional (Vallés i Vallés, 2000; Abarca, 2003).

3.4. Continguts dels programes d'Educació emocional per a l'alumnat

Com s'ha comentat anteriorment, diversos autors han analitzat exhaustivament els continguts de diferents programes d'educació emocional (Vallés i Vallés, 2000; Abarca, 2003). Si es realitza un buidatge de les activitats que proposen, es troba que majoritàriament les diferents accions se centren en incrementar: l'autoconeixement, l'autoestima, l'empatia, l'autocontrol, l'automotivació, el pensament positiu, l'assertivitat, la relaxació, les habilitats socials i les habilitats de vida.

En aquest apartat es pot veure una descripció de cadascun dels blocs de continguts a treballar, sense entrar en detall de cap activitat en concret. L'Annex 1. conté el conjunt de les activitats del programa que s'ha creat per a les tutories de 3r i 4t d'ESO, objecte de la investigació d'aquesta tesi.

3.4.1. L'autoconeixement

L'autoconeixement és segurament la destresa més important, i la primera que cal treballar en educació emocional. Fet que corroboren Extremera i Fernández Berrocal (2002: 356) quan defensen que "Incrementar la consciència dels nostres propis sentiments (anomnat també percepció o atenció emocional) és possiblement el primer pas cap al desenvolupament general de les activitats d'educació emocional" i continuen dient: "Amb el domini de la capacitat de reconèixer com ens sentim assentem la base per, posteriorment, aprendre a controlar-nos, moderar les nostres reaccions i no deixar-nos arrossegar per impulsos o passions exaltades"

L'autoconeixement té dues vessants:

- Amb un mateix, reconeixement i anàlisi de l'ego i de l'autoconsciència.
- Amb les altres persones, en marcs de relacions íntimes, del jo profund a jo profund (de la Herrán, 1995).

És a dir, serà fonamental saber: què sentim, com ho sentim, què ens ho fa sentir, per què ho sentim així, i com ens comportem amb nosaltres mateixos i amb els altres.

A partir d'aquest autoconeixement, estarem a punt de començar a aprendre a regular les nostres emocions. Sense aquest autoconeixement previ i una valoració correcta i realista de les emocions, serem incapaços de regular-les de forma eficient (Mestre i Guil, 2012).

3.4.2. L'autoestima

Cal distingir els conceptes d'autoestima i d'autoconcepte. L'autoconcepte és un element de l'autoestima com a tal. L'autoconcepte és la imatge mental que una persona té d'ella mateixa en un moment concret (Blascovich i Tomaka, 1991), mentre que l'autoestima és la valoració que en fa.

L'autoconcepte evoluciona amb l'edat, i inclou des d'idees sobre el propi cos fins a la pròpia imatge interior o moral (Epstein, 1973; Rosenberg, 1979; Harter, 1983; Pope, McHale i Craighead, 1996).

Iannizzotto (2009) fa un repàs força extens de les definicions que diferents autors fan de l'autoestima. A la següent taula resum (taula 3.5.) es poden veure els trets diferencials de la definició segons diferents autors.

	Afectiu	Cognitiu	Eficàcia	Posseïdor de valor	Global	Específic	Evolutiu
James	✓		✓		✓		
White	✓		✓		✓		✓
Rosemberg		✓		✓	✓		✓
Coopersmith		✓		✓			✓
Branden	✓		✓	✓	✓		✓
Epstein	✓		✓		✓		✓
Mruk	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Bedman	✓		✓		✓		
Pope i altres		✓	✓			✓	
Rojas		✓		✓	✓		✓
Lersch	✓			✓	✓		✓

Taula 3.5. Anàlisi de les definicions d'autoestima. Font: Iannizzotto (2009: 95).

Si mirem la taula 3.5. de les definicions analitzades, veiem que la Mruk és la que aporta més informació des dels diferents punts de vista. Concretament Mruk (1998: 33) defineix l'autoestima com: "l'estatus vital de

la competència i el mereixement d'una persona al gestionar els reptes de la vida al llarg del temps"

A partir de la definició de Mruk, Gaja (2001: 33), defineix autoestima com:

> "...el nivell d'autosatisfacció (subjectiva) que té una persona de la seva competència i del seu mereixement quan s'enfronta als reptes de la vida al llarg del temps".

D'altra banda, Salmurri (2004) sosté que l'autoestima depèn bàsicament de tres elements: de com li va la vida a una persona, de l'opinió que els altres tenen d'ell i dels aspectes que aprèn a valorar-se un mateix.

El tercer element a que fa referència Salmurri, és l'element en el que es podrà incidir més directament amb l'educació emocional: l'autoconeixement, la potenciació dels trets positius i la millora dels punts més febles.

3.4.3. L'empatia

Hi ha una gran quantitat de definicions d'empatia, Mestre i Pérez Delgado (1997) en fan un recull molt exhaustiu (Vallés i Vallés, 2000).

Compartim amb Salmurri (2004: 135) que l'empatia s'ha d'entendre com un anar més enllà de posar-se al lloc dels altres. Per la seva senzillesa i completesa, ens quedem amb la definició que proposa Salmurri: "L'empatia és l'habilitat, la sensibilitat de tenir presents les emocions, els sentiments i les necessitats dels altres".

Segons Feshbach (1978) (citat a Vallés i Vallés, 2000: 168) l'empatia està integrada per dos components, l'un cognitiu i l'altre afectiu, i afegeix l'autor que respondre empàticament requereix:

- La capacitat de discriminar i identificar els estats emocionals dels altres.
- La capacitat d'adoptar la perspectiva o rol de l'altre.
- L'evocació d'una resposta afectiva compartida.

Seguint Vallés i Vallés (2000), posar-se al lloc de l'altre podria incloure comportaments com els següents:

- Escoltar-lo i obtenir informació.
- Entendre el seu punt de vista.
- Adherir-se al seu estat d'ànim.
- Compartir l'estat emocional que l'altra persona reflecteix.
- Oferir suport, ajuda, orientació o col·laboració a l'altra persona per afrontar i superar la dificultat o tràngol que emocionalment l'estigui afectant.

Diversos autors han estudiat el desenvolupament de l'empatia, entre ells Hoffman defensa que és una capacitat innata, tot i que les experiències i aprenentatges faran que cadascú la desenvolupi en major o menor grau al llarg de la vida (Fuentes, 2001).

Es tracta, doncs, d'una habilitat estretament lligada a l'autoconsciència i a la consciència emocional interpersonal. En la mesura que haguem passat per un ventall més ampli d'emocions, tindrem més avantatge per entendre pel que està passant l'altra persona (Extremera i Fernández Berrocal, 2002).

3.4.4. L'autocontrol

Dins de l'autocontrol podem diferenciar l'autocontrol de conducta i l'autocontrol emocional. L'autocontrol de conducta és la capacitat de dirigir la pròpia conducta cap als nostres propòsits, mentre que l'autocontrol emocional és la capacitat de dirigir l'estat d'ànim, els sentiments i les emocions d'un mateix (Salmurri, 2004: 47).

Zaccagnini (2008: 73) assenyala que per tal de tenir autocontrol, cal haver assolit prèviament el coneixement sobre els nostres mecanismes psicològics, i que serà a les hores quan haurem d'aprendre a desenvolupar habilitats de regulació dels nostres estats emocionals.

Controlar les emocions no significa reprimir-les, sinó neutralitzar-ne els efectes negatius. Fernández Abad (2004) resalta que amb la práctica, no només s'aconsegueix més rapidesa a controlar les nostres emocions sinó també ho farem de manera més qualitativa. Les coses en elles mateixes no són bones ni dolentes, sinó com ens les prenem nosaltres. L'experiència donarà seguretat, ja si som capaços de relacionar aquella situació amb una

altra situació ja viscuda anteriorment i superada amb èxit, ens proporcionarà confiança i més possibilitats d'autocontrol.

3.4.5. L'automotivació

Segons Marina (2011:28) la "força de la motivació" té tres ingredients i es pot expressar en forma d'una equació molt important:

Motivació = desig + valor de l'objectiu + facilitadors de la tasca

És a dir, una meta és interessant si desperta desig, si té valor pels seus interessos i objectius, i si la persona se sent capaç de fer les tasques que calguin per assolir-la. Com més gran sigui la suma d'aquests factors, més gran serà la seva motivació.

Com es pot comprovar, la major part d'aquests elements són de percepció molt subjectiva. El psicòleg Woodworth (1918) va ser el primer en utilitzar el concepte de *motivació intrínseca* com a conductes motivadores per si mateixes. Deci (1975: 43) proposa una de les definicions més acceptades de motivació intrínseca, com a "execució d'activitats sense mediació de cap recompensa externa aparent". Aparent, ja que en molts casos no està present en el moment de l'acció però sí que ho estarà en les expectatives pròpies de futur que tingui.

Csikszentmilhalyi (2011) en la seva obra ha estudiat l'estat de consciència de les persones que tenen motivació intrínseca per alguna cosa, estat que anomena *experiència de flux* o *experiència òptima.* Aquest estat, segons l'autor, es caracteritza per:

- Concentració total en la tasca.
- Pèrdua de consciència personal.
- Alta sensació de control sobre la tasca.
- Pèrdua de la noció del temps.
- Molt bones sensacions emocionals positives.

Bandura (1987) investiga sobre la motivació intrínseca des del punt de vista social, és a dir estudia i aplica procediments per fomentar la motivació

intrínseca. Villamarín (2003) proposa classificar aquests procediments en tres grans categories:

1. Procediments centrats en la presentació i planificació de tasques.
2. Procediments centrats en l'ensenyament d'habilitats.
3. Procediments d'aplicació d'incentius extrínsecs.

I fa una proposta de com combinar procediments amb processos mediadors segons la figura següent:

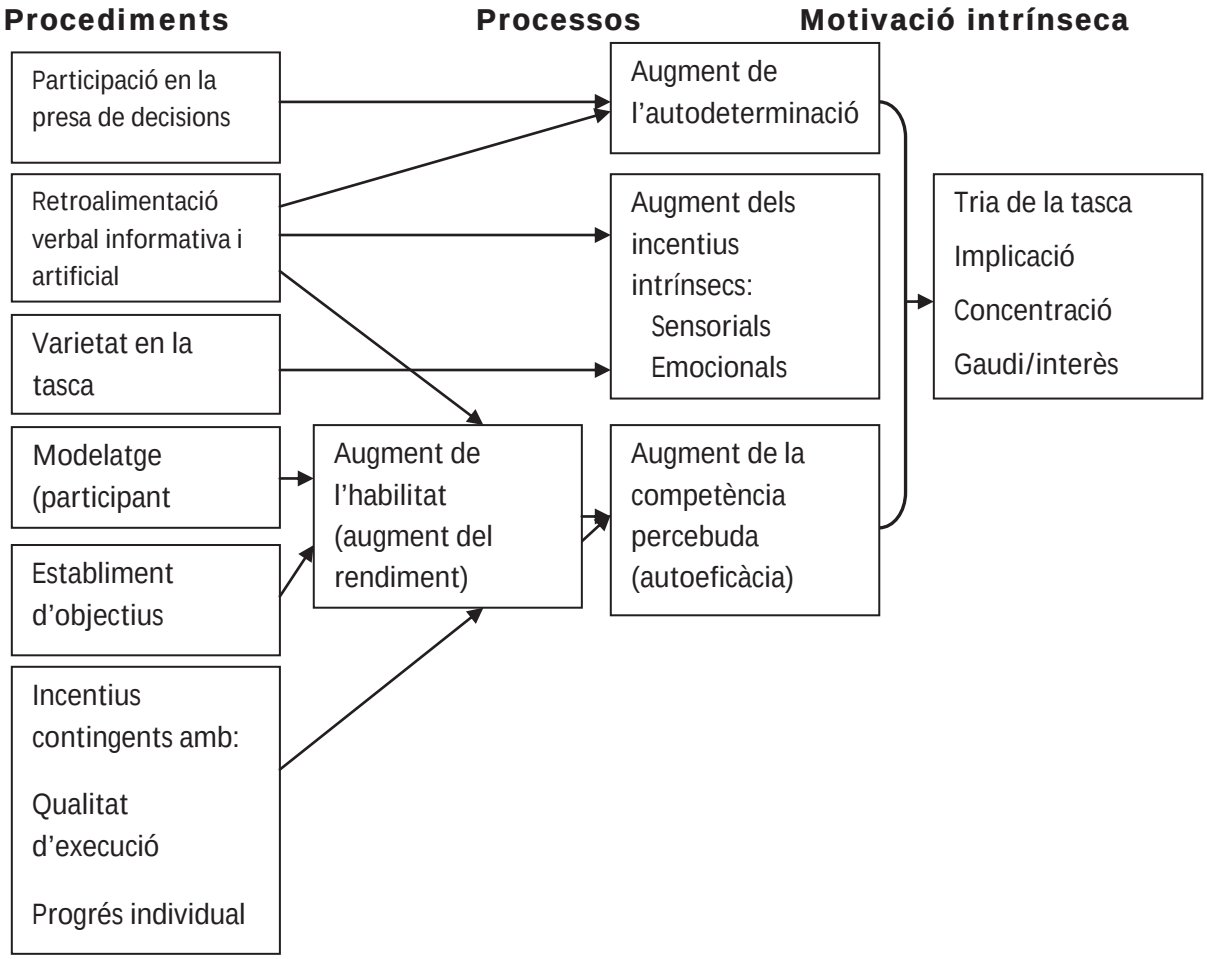


Figura 3.3. Procediments i processos en el desenvolupament de la motivació intrínseca. Font: Villamarín (2003: 126).

A la figura 3.3. ens podem adonar que existeixen un seguit de procediments que ens porten cap a uns processos que ens fan augmentar l'habilitat i per tant la competència autopercebuda, d'altres que fan augmentar l'autodeterminació i els incentius intrínsecs. Cosa que ens portarà cap a la tria de la tasca, la concentració i al gaudi, és a dir cap a la motivació intrínseca.

Corrobora Marina (2011) que quan algú es vol motivar, és imprescindible que activi algun dels seus desitjos fonamentals o bé que relacioni algun d'aquests desitjos amb la fita a assolir.

3.4.6. El pensament positiu

Rovira (1998: 59-60) explica que hi ha gent positiva que sembla que tenen una vareta màgica que torna positiu tot el que toquen. I assenyala de manera magistral les característiques de les persones positives:

- Ressalten més el positiu que el negatiu, més els encerts que els errors, més les qualiats que els defectes, més el que ja s'ha aconseguit que el que encara falta. Són conscients de les mancances dels altres, però basen la seva relació més en els aspectes positius que en els negatius. Qualsevol persona tendeix a superar-se, si té la sort de conviure amb d'altres que li valoren els punts positius. Aquesta relació no sols és més humana, sinó que psicològicament és millor.
- Valoren qualsevol èxit per petit que sigui, qualsevol aproximació a un objectiu final. Tots necessitem la valoració dels nostres èxits parcials, que ens donaran ànims per arribar a la meta desitjada. Força fills i/o alumnes es poden quedar pel camí si els seus educadors, excessivament preocupats pel resultat final, no donen cap importància o molt poca als èxits parcials obtinguts. Les persones positives valoren més l'esforç que els resultats.
- Fan ús freqüent de l'elogi sincer. L'elogi de les persones significatives (pares, mestres, germans, amics, parella) posseeix un poder màgic. Hi ha persones que justifiquen la seva actitud contrària a l'elogi de la manera següent: "La teva obligació és fer les coses bé i complir amb el teu deure. Quan no ho facis així, ja t'ho faré saber." Aquesta actitud amaga un greu error psicològic, principalment per dues raons: en primer lloc, l'elogi sincer dels nostres significatius augmenta la nostra autoestima i confiança, ens dóna seguretat en el que fem; i, en segon lloc, ens alegra comprovar que donem satisfacció a les persones que ens estimen.

- Saben descobrir i fomentar els punts forts que tota persona té. Per dos motius: assegurar-li un cert nivell d'autoestima i fer, fins i tot, possible la superació dels seus punts febles, gràcies al fet que se sent més segur i animat en un altre camp.
- Han pogut trobar l'equilibri entre la tolerància i l'exigència; entre la comprensió i el posar límits.

Coincidim plenament amb Seligman (2002), fundador de la psicologia positiva, quan sosté que la l'autèntica felicitat es pot exercitar identificant i utilitzant moltes de els nostres fortaleses i trets personals. Ja William James a principis del segle XX, afirmava que la revolució més important era el descobriment que les persones, si canviaven les actituds internes de la seva ment, podien modificar els aspectes externs de les seves vides (citat a Cabero, 2012: 106).

3.4.7. L'assertivitat

Comenta Castanyer (2011: 23), que existeixen moltes definicions d'assertivitat i que una de les més clàssiques és: "la capacitat d'autoafirmar els propis drets, sense deixar-se manipular i sense manipular els altres".

Per la seva banda Carpena (2013: 87) relaciona aquest definició amb la comunicació i amb altres competències:

> "Podíem dir que l'assertivitat (capacitat de defensar els propis drets, dir el que es pensa, el que se sent i el que es desitja, respectant l'altre) és el principal fonament d'una bona comunicació i aquesta competència precisa d'un profund autoconeixement, de capacitat d'autogestió i d'empatia".

Disposar d'una bona assertivitat és una de les claus per gaudir de relacions sanes amb les persones amb qui ens relacionem.

3.4.8. La relaxació

Soldevila (2009: 114) defineix la relaxació com "una estratègia útil per reduir el nivell d'estrès i regular la resposta emocional i conductual davant d'un fet que provoca ansietat". Vegeu l'apartat 2.4. sobre relaxació.

3.4.9. Les habilitats socials

Molts autors diferencien competència social i habilitats socials o interpersonals. La competència és una generalització avaluativa, mentre que l'habilitat és una conducta específica que es pot aprendre. (Monjas, 1994).

Luca de Tena, Rodríguez i Sureda (2001) (citat en Soldevila, 2009: 140) defineixen una habilitat social com un comportament o pensament que porta a resoldre una situació social de manera efectiva, és a dir acceptable pel propi subjecte i pel context social en què es troba.

Goldstein i altres (1989: 75-76) classifiquen les habilitats socials en sis grups (taula 3.6.).

Grup 1: Primeres habilitats socials	Grup 2: Habilitats socials avançades
- Escoltar - Iniciar una conversa - Mantenir una conversa - Formular una pregunta - Donar les gràcies - Presentar-se - Presentar a altres persones - Fer un compliment	- Demanar ajuda - Paricipar - Donar instruccions - Seguir instruccions - Disculpar-se - Convèncer als altres
Grup 3: Habilitats relacionades amb els sentiments	**Grup 4: Habilitats alternatives a l'agressió**
- Conèixer els propis sentiments - Expressar els sentiments - Comprendre els sentiments dels altres - Enfrontar-se amb l'enuig d'una altra persona - Expressar afecte - Resoldre la por - Autorecomposar-se	- Demanar permís - Compartir alguna cosa - Ajudar els altres - Negociar - Autocontrolar-se - Defensar els propis drets - Respondre a les bromes - Evitar tenir problemes - No barallar-se

Grup 5: Habilitats per a fer front a l'estrès	Grup 6: Habilitats de planificació
- Formular una queixa - Respondre una queixa - Demostrar esportivitat - Resoldre la vergonya - Espabilar-se quan et deixen de banda - Defensar a un amic - Respondre a la persuasió - Respondre al fracàs - Enfrontar-se a missatges contradictoris - Respondre a una acusació - Preparar-se per a una conversa difícil - Fer front a les pressions del grup	- Prendre iniciatives - Discernir sobre la causa d'un problema - Establir un objectiu - Recollir informació - Resoldre els problemes segons la importància - Prendre una decisió - Concentrar-se en una tasca

Taula 3.6. Agrupació de les habilitats socials segons Goldstein.
A partir de Goldstein i altres (1989: 75-76)

3.4.10. Les habilitats de vida

Segons Bisquerra (2009: 151), les habilitats de vida "són la capacitat per adoptar comportaments apropiats i responsables per fer front satisfactòriament els desafiaments diaris de la vida". Recursos que permetran organitzar la vida de manera sana i equilibrada, superant els possibles obstacles que ens puguin anar sorgint al llarg de la vida (Güell i Muñoz, 2010).

Tal com posa de manifest Soldevila (2009: 157), el currículum de les habilitats de vida pot ser molt ampli, podent incloure: actitud positiva al canvi, desenvolupament d'hàbits saludables, organització del temps, esforç personal, presa de decisions, esperit crític constructiu, valoració de la família i de l'amistat, automotivació i prendre consciència dels propis valors.

Per la seva banda Bisquerra (2009: 152), manifesta que les habilitats de vida comprenen un seguit de microcompetències com:

- Fixar objectius adaptatius.
- La Presa de decisions.
- Cercar ajuda i recursos.

- Ciutadania activa, participativa, crítica, responsable i compromesa.
- Benestar emocional.
- Fluir.

3.5. Programes de formació en educació emocional per a docents

Les aules d'avui no tenen res a veure amb les de fa uns anys, abans les competències socioemocionals eren recomanables per a ser un bon professor, avui són indispensables (Vaello, 2009) ja que estem immersos en un ambient de profunda desmotivació (Cases, 2007). La professió docent ha de canviar radicalment, ha de convertir-se en una cosa veritablement diferent adequada al ritme frenètic de canvis d'aquests nou segle, i això realment serà impossible sense impulsar accions formatives que s'avancin als canvis d'aquesta professió. Cal doncs, una formació que doni importància al desenvolupament emocional del col·lectiu (Imbernón, 2001), elaborada a partir de la concepció del desenvolupament humà de l'Enfoc Històricocultural, elaborada per Vygotsky (1987) i dels seus seguidors.

Tal com recorda Marchesi (2007), s'espera que els docents vetllin pel desenvolupament afectiu dels seus alumnes, però no s'ha vetllat de la mateixa manera per l'educació de les seves emocions. Aquest fet posa de manifest que cal un acompanyament per part dels formadors per tal que els docents desenvolupin la seva pròpia intel·ligència emocional (Day, 1999).

Eva Bach (2002) assenyala que si no incorporem la dimensió formalment afectivoemocional en tots els àmbits de desenvolupament, el fracàs més que no pas escolar, serà personal i vital.

3.5.1. La detecció de necessitats de formació

Tal com ja s'ha apuntat a l'apartat 3.3.2., previ al disseny del programa formació, caldrà fer un estudi del context i de les necessitats formatives dels docents. Aquest estudi previ es podrà fer demanant la informació pertinent i passant alguna de les eines avaluatives sobre les competències emocionals, ja sigui un autoinforme o bé una prova d'habilitats. Llavors caldrà fer-ne la valoració i fixar les prioritats, ja que moltes vegades serà impossible arribar a assolir tots els objectius desitjables, ja sigui per falta de temps, de disponibilitat o de recursos econòmics.

3.5.2. Característiques dels programes de formació en educació emocional per a docents

És evident, i així ho ratifiquen Extremera i Fernández Berrocal (2004a), que el coneixement emocional del docent és un aspecte fonamental per a l'aprenentatge i el desenvolupament d'aquestes competències en l'alumnat, perquè el professor es converteix en model a seguir. El desenvolupament de les habilitats d'intel·ligència emocional no només serviran per aconseguir alumnes emocionalment més preparats, sinó que també ajudaran al propi professor a adquirir habilitats d'afrontament de situacions laborals estressants, i a gestionar adequadament les respostes emocionals negatives que sovint apareixen en la interrelació amb alumnes, companys de feina o amb les famílies.

Bisquerra (2005: 101) enumera 12 competències que hauria d'assolir un docent després d'una formació en educació emocional:

1. Comprendre la rellevància de les emocions en l'educació i en la vida diària.
2. Prendre consciència de les pròpies emocions i de les emocions dels altres, en particular de l'alumnat, en les interaccions socials.
3. Regular les pròpies emocions i exercir un control emocional en les situacions conflictives de la vida ordinària, en particular de la dinàmica de classe.
4. Establir millors relacions interpersonals, tant en el lloc de treball, en la família com en les relacions socials.
5. Enfrontar-se a l'alumnat de forma més eficient i satisfactòria, prenent en consideració la dimensió emocional.
6. Realitzar una anàlisi del context per identificar necessitats emocionals que hauran de ser ateses amb un programa d'educació emocional.
7. Formular objectius d'un programa d'educació emocional que suposi assolir la satisfacció de les necessitats prioritaries.
8. Determinar els possibles indicadors que permetin dissenyar estratègies concretes d'intervenció, així com els aspectes que ha d'incidir l'avaluació del programa.

9. Dissenyar un programa que fomenti el desenvolupament de les competències emocionals de l'alumnat.
10. Dissenyar estratègies i activitats, o seleccionar-les entre les existents, per aplicar-les en la posada en pràctica del programa.
11. Aplicar el programa a un grup classe, preferentment en el marc del PAT (Pla d'Acció Tutorial).
12. Avaluar el programa, agafant com a referència els indicadors elaborats prèviament.

D'altra banda, el mateix autor (Bisquerra, 2005: 101-103) estableix els continguts d'aquesta formació en 14 punts diferents:

1. Marc conceptual de les emocions.
2. Tipologia de les emocions.
3. Teories de les emocions.
4. El cervell emocional.
5. Les emocions i la salut.
6. Aportacions de la teràpia emocional.
7. La teoria de les intel·ligències múltiples.
8. La intel·ligència emocional.
9. Característiques de l'educació emocional.
10. Consciència emocional.
11. Regulació emocional.
12. Emocions i benestar subjectiu.
13. Fluir (*Flow*).
14. Aplicacions de l'educació emocional.

Per la seva banda, Cases (2007) proposa un model de formació orientat al docent. Segons l'autora, un model immers en les pràctiques terapèutiques, contextualitzades en la psicologia humanistaexistencial amb elements cognitius i transpersonals. Basat en tres grans blocs: habilitats comunicatives, aprenentatge emocional i mètodes d'interiorització.

Molt encertadament, Cases proposa una metàfora visual de la formació com un paraigües de tres barnilles que aixopluga el docent. Cada barnilla és un dels seus eixos del seu programa com es pot observar a la figura 3.4.

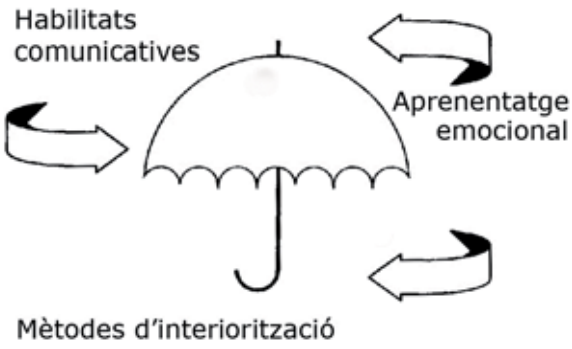


Figura 3.4. Eixos del programa de formació per a docents de Cases.
Font: Cases (2007: 26).

Detalla Cases, que la primera barnilla del paraigües és l'eix relacional, l'èxit del docent es basa en gran part en les seves habilitats socials i de comunicació; la segona barnilla és l'eix de l'afectivitat, les emocions teixeixen una teranyina afectiva de la qual cal alliberar-se i diluir els sentiments negatius; la tercera barnilla és el centrament, saber trobar l'espai interior que permeti recarregar energies per retornar amb encara més vitalitat al dia a dia del docent, cal saber estar sol i saber utilitzar estratègies de pensament com la visualització.

Dins de l'eix emocional, Cases inclou un seguit d'activitats a realitzar:

- **Alliberar-se de la teranyina afectiva:** culpa/responsabilitat; por/ confiança; solitud/comunicació; tensió/distensió; subestima/ autoestima.
- **La presència del record:** la pedagogia rebuda a casa; la pedagogia rebuda a l'escola, activació del record.
- **El sentit: antídot contra la rutina:** sobreposar el doble pla del sentit, la pedagogia del sentit.
- **Reanimar el desig:** el geni de la làmpada meravellosa (resistències, compromís amb un mateix, espera activa, optimisme); un model mental nou.
- **L'humor, la teràpia del riure:** beneficis en la relació; beneficis en la cognició, beneficis psicològics, beneficis físics.

Com es pot comprovar són dos programes molt diferents entre ells, el primer està molt centrat en el disseny de programes i el segon un programa centrat en el treball personal, molt més utilitarista. Recollint l'idea dels dos autors, ens posicionem en un programa mixte que tingui en compte les dues vessants.

3.5.3. El grau de satisfacció dels docents envers la formació

Una vegada finalitzat el curs és molt interessant fer una valoració sobre la marxa de la formació, i de si s'han complert les expectatives que tenien els docents. Informació cabdal per tal de prendre mesures correctores per futures formacions.

En el qüestionari es poden fer valorar tots aquells aspectes que es creguin interessants per la informació que puguin aportar. És important que hi hagi un espai destinat a possibles suggeriments per a la millora de la formació. Suggeriments que posteriorment seran estudiats per veure si és viable i/o convenient incorporar-los en futures edicions.

Les formacions no han de ser una cosa tancada, sinó totalment flexibles per tal de ser millorades i adaptades a les necessitats específiques de cada grup. El que funciona en un grup, pot no funcionar en un altre.

A l'Annex 2.9. es pot veure el qüestionari que es va consensuar amb el CRP per tal d'avaluar la satisfacció dels docents.

CAPÍTOL 4– L'AVALUACIÓ DE LA INTEL·LIGÈNCIA EMOCIONAL

A partir de l'aparició de l'idea d'intel·ligència emocional de la mà de Salovey i Mayer i de la seva generalització per part de Goleman (1995), aquesta s'ha conceptualitzat de moltes maneres diferents. Des de l'última meitat de la dècada dels noranta emergeix un creixent interès per la seva mesura, i es creen una gran diversitat d'instruments per al seu càlcul (Matthews, 2002). Aquests instruments inicialment estudiaven aspectes relacionats amb alguns conceptes relacionats amb la intel·ligència emocional com l'empatia, l'alexitímia o en el millor del casos amb la percepció emocional o amb la regulació emocional. Posteriorment, es presta atenció cap a la mesura d'habilitats que una persona emocionalment competent ha de tenir (Extremera i al., 2004) . Aquests fets han provocat l'aparició de diversos instruments i estratègies de mesura segons els diferents àmbits d'aplicació (Zeidner, 2004).

Existeixen dos corrents de mesura de la intel·ligència emocional. Per una banda les **mesures d'execució o d'habilitat**, que es basen en la capacitat d'execució d'una tasca, i les **mesures d'autoinformació**, basades en qüestionaris i l'autopercepció que tenen les persones de les seves pròpies habilitats emocionals, a partir d'enunciats curts.

Finalment s'està imposant una tercera via complementària a les altres dues, l'**observació externa** (Extremera i al., 2004). Aquesta observació proporciona informació extra sobre com les persones del voltant interpreten les habilitats emocionals de la persona avaluada, evitant d'aquesta manera el problema de la desitjabilitat social. Alguns mètodes de mesura incorporen escales d'observació externes (Bar-On, 1997; Boyatzis i al., 2000).

Però no n'hi haurà prou d'avaluar el nivell d'intel·ligència emocional, sinó que també caldrà avaluar el programa per tal de poder-lo adequar a les necessitats i/o millorar-lo amb el temps. Per tal d'aconseguir-ho caldrà una tasca sistemàtica d'observació i de presa de decisions basada en l'experiència i la intuïció que tingui el docent.

En aquest capítol es començarà veient els diferents paradigmes que han originat les diferents metodologies d'investigació. Es continuarà fent un

repàs als diferents models avaluatius, tot centrant l'atenció en el model CIPP de Stufflebeam. Posteriorment es detallaran els criteris de rigor que ha de tenir qualsevol recerca científica, per anar després als diferents instruments d'avaluació de la intel·ligència emocional, tant del grup dels d'autoinforme com dels de les mesures d'execució. I es finalitzarà amb els qüestionaris pretest, postpretest i posttest.

4.1. La qüestió dels Paradigmes

Un Paradigma és el "conjunt de creences i actituds, com una visió del món compartida per un grup de científics que implica específicament una metodologia determinada" (Alvira, 1982: 34).

Un paradigma és doncs un esquema teòric, una via de percepció i de comprensió del món que un grup de científics ha adoptat (Latorre i alt., 2003).

Quan fem al·lusió als grans paradigmes que han originat les principals metodologies d'investigació actuals, ens referim concretament a la perspectiva empiricoanalítica (investigació quantitativa), a la perspectiva humanisticointerpretativa i a la perspectiva crítica (ambdues qualitatives).

Tradicionalment, s'havia plantejat una dicotomia entre els paradigmes quantitatiu i qualitatiu. Però actualment existeix una complementarietat entre paradigmes (Anguera, 1985; Cook i Reichardt, 1986; Guba, 1978; Husen, 1988; LeCompte i Goetz, 1982). Malgrat aquesta complementarietat de paradigmes, existeixen diferències de matís segons el paradigma de partida dels diferents autors. Com manifesta Tójar (2006: 60) "El paradigma de partida segueix tenint una gran rellevància, el que no hauria de passar a partir d'aquell moment és que el paradigma determini totalment l'elecció d'uns mètodes en detriment d'uns altres".

En les ciències socials partim de la creença que no es pot investigar qualsevol situació o fenomen utilitzant sempre la mateixa metodologia. En la investigació educativa realment hi ha d'haver una complementarietat entre els diferents enfocaments metodològics, ja que cadascun d'ells pot ajudar a resoldre diferents tipus de qüestions.

A la taula 4.1. es pot veure un quadre resum de les característiques dels diferents paradigmes d'investigació educativa (Koetting, 1984: 296).

Dimensió	Positivista	Interpretatiu	Crític
Interessos	Explicar, controlar, predir	Comprendre, interpretar (comprensió mútua compartida)	Emancipar, criticar i identificar el potencial pel canvi
Ontologia (naturalesa de la realitat)	Donada, singular, tangible, fragmentable, convergent	Construïda, holística, divergent, múltiple	Construïda, holística
Relació Subjecte-Objecte	Independent, neutral, lliure de valors	Interrelació, relació influïda per factors subjectius	Interrelacionats. Relació influïda pel fort compromís pel canvi
Propòsit: Generalització	Generalitzacions lliures de context i temps, lleis, explicacions: -deductives -quantitatives -centrades sobre semblances	Hipòtesi de treball en context i temps donats, explicacions ideogràfiques, inductives, qualitatives, centrades sobre diferències	Hipòtesi de treball en context i temps donats, explicacions ideogràfiques, inductives, qualitatives, centrades sobre diferències
Explicació: Causalitat	Causes reals, temporalment precedents o simultànies	Interacció de factors	Semblant a l'interpretatiu
Axiologia (paper dels valors)	Lliure de valors	Valors donats. Influeixen en la selecció del problema, teoria, mètode i anàlisi.	Valors donats. Crítica d'ideologia

Taula 4.1 Paradigmes d'investigació educativa. Font: (Koetting, 1984: 296).

El paradigma empiricoanalític, positivista o paradigma quantitatiu s'adreça a l'explicació, el control, la comprovació i la predicció de la fenomenologia

estudiada. La seva aspiració bàsica és descobrir, en el cas de l'educació, les lleis per les que es regeixen els fenòmens educatius i elaborar teories científiques que guiïn l'acció educativa. L'interessa tot allò que és observable, objectiu i quantificable. Per tant, serà especialment útil per a un estudi que té com a objectiu mesurar l'eficàcia d'un programa d'educació emocional. Però el fet de tractar-se de processos educatius, cal també tenir en compte la perspectiva qualitativa.

El paradigma interpretatiu o qualitatiu, busca substituir l'explicació, la predicció i el control del positivista per la comprensió, significat i acció. Els investigadors se centren en el que és únic i particular del subjecte més que en allò generalitzable. Accepten que la realitat és múltiple, dinàmica i holística, així com l'existència d'una realitat externa valuosa per se analitzada.

El paradigma sociocrític sorgeix per superar el reduccionisme del positivisme i el conservadorisme del paradigma interpretatiu. Introdueix la ideologia i l'autoreflexió crítica dels processos del coneixement.

Aquest estudi es tracta d'un **disseny qusiexperimental** ja que no és possible controlar la variable independent al treballar-se amb grups que no s'han seleccionat a l'atzar, és a dir constituïts abans de començar la investigació.

Segons la seva finalitat es tracta d'una **investigació aplicada**, ja que té la voluntat de la millora de la qualitat educativa i de la resolució de certs problemes actuals a les aules.

Atenent a l'abast temporal de la recerca es tracta d'una **investigació longitudinal** (diacrònica) ja que estudia un aspecte, la intel·ligència emocional autoinformada, dels individus de la mostra en diferents moments del temps, abans i després de l'aplicació del programa.

Segons la profunditat o l'objectiu es tracta d'una **investigació experimental** ja que estudia les relacions de causalitat utilitzant la metodologia experimental, fonamentada en la manipulació activa i el control sistemàtic.

Si ens fixem en el caràcter de la mesura la podem considera com a doble: per una banda una **investigació quantitativa** d'aspectes avaluables i quantificables objectivament utilitzant una metodologia empiricoanalítica en què s'utilitzen proves estadístiques per l'anàlisi d'aquestes dades; i d'altra banda una **investigació qualitativa**, orientada al significat de les accions humanes i de la vida social, utilitzant una metodologia interpretativa.

Segons el marc en que té lloc, es tracta d'una **investigació de camp**, una situació natural, dins l'aula.

Si fem referència a la concepció del fenomen educatiu, es tracta d'una **investigació idiogràfica** que posa l'èmfasi en les qüestions particulars i individuals, basant-se en la singularitat dels fenòmens.

Si considerem la dimensió temporal d'una part, es tracta d'una **investigació descriptiva**, ja que estudia els fenòmens tal com apareixen en el moment de fer-se l'estudi, i per una altra banda es tracta d'una investigació experimental, ja que s'introdueixen canvis amb la finalitat d'observar els efectes que produeixen.

Segons l'orientació que s'assumeix és una **investigació orientada a l'aplicació i a l'adquisició de coneixement** per donar resposta a problemes concrets. S'orienta al canvi i a la millora de la pràctica educativa a l'aula.

Creiem que en l'àmbit d'investigació educativa, el més apropiat és adoptar una pluralitat metodològica. Relacionat amb aquesta qüestió Latorre i al. (2003: 88) assenyalen que: "Com que la investigació aborda diferents tipus de problemes i busca diferents tipus de respostes, els seus procediments exigeixen diferents metodologies".

Pensem que en un treball d'aquest tipus, el més adient és un **estudi plurimetodològic**, utilitzant metodologia quantitativa per tal d'avaluar l'eficàcia del programa i qualitativa per comprendre i valorar en profunditat els aspectes qualitatius del procés d'aprenentatge.

S'avaluarà l'eficàcia del programa aplicant un disseny pretest, postpretest i posttest a una mostra intencional d'alumnes d'ESO.

Com en tota investigació, existeixen una sèrie de límits que l'afecten. Límits de diferent origen:

- **Límits d'ordre ambiental:** les condicions ambientals influiran en el procés de generalització, cosa que farà difícil l'extrapolació de dades al tractar-se d'una investigació d'un ambient molt particular i d'un cas concret.
- **Límits d'ordre tècnic:** existeixen dificultats d'observació i quantificació de tot el que fa referència al món psíquic.
- **Límits d'ordre moral:** és una evidencia que cal respectar els drets de les persones, entre ells els del nivell d'implicació en el programa.
- **Límits derivats de l'objecte:** la investigació només abasta la realitat observable i quantificable o també la no observable. Sempre existeix el risc de la subjectivitat i imprecisió d'entrar en el món interior. Molts autors s'inclinen per aquesta darrera opció per tal d'avançar i aconseguir més coneixement (Latorre i al., 2003).

4.2. Els Models avaluatius

Qualsevol intervenció, sigui en l'àrea que sigui, necessita de ser avaluada per obtenir-ne els resultats i realitzar les accions de millora posteriors. En les actuacions en educació emocional, el nivell assolit serà complicat de determinar, ja que les emocions són totalment subjectives.

Per tal d'avaluar correctament les emocions caldria fer-ho des de tres vessants diferents: fisiològic, comportamental i cognitiu (Plutchick, 1991). Fet que complicaria molt les coses, caldrien aparells sofisticats per recollir dades sobre les respostes fisiològiques, gravacions en vídeo i diversos qüestionaris i tests.

En aquests moments, l'avaluació de programes d'educació emocional pot aspirar a la mesura del component cognitiu amb la utilització d'instruments estandarditzats i d'instruments més qualitatius (Álvarez i al., 2000).

Existeixen molts models d'avaluació de programes, però els que s'adeqüen més a l'àmbit de l'educació emocional són els models orientats a la presa de decisions. Entre ells hi ha el Model Global d'Atkinson, Furlog i Jaroff, el model d'Alkin, el model CIPP de Stufflebeam i el Model de Pérez Juste. L'experiència del GROP (Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica) els porta a considerar que el model CIPP és el model que més s'adequa a les necessitats avaluatives dels programes d'Educació emocional (Álvarez i al., 2000). És per això que ens centrarem bàsicament en aquest model.

4.3. El model d'avaluació CIPP de Stufflebeam

Stufflebeam i Shinkfield (1987: 183) defineixen l'avaluació com un "procediment que consisteix a delimitar, obtenir i proporcionar informació útil per jutjar possibles decisions". Per aquests autors, l'objectiu de l'avaluació no és cap altre que el de la millora. És a dir, prendre decisions per millorar, i això ho farà mitjançant l'avaluació de quatre aspectes: l'avaluació del context, dels inputs, del procés i del producte.

El context inclou les característiques socioeconòmiques, sociolaborals i locals, especialment les relacionades amb els joves.

Els inputs identificaran i valoraran els recursos disponibles (humans, materials i financers); els objectius i estratègies; les estratègies implementades; els recursos assignats i utilitzats; el suport i les intervencions realitzades.

El procés inclou les relacions entre el programa i els diferents actors del sistema. Aquest procés s'avaluarà per tècniques qualitatives.

Amb el producte, es tindrà en compte l'eficàcia (assoliments), l'eficiència, la proporció de joves que hi accedeixen, el grau de satisfacció, l'adequació entre els objectius i els recursos, la coherència i la imputabilitat entre dispositius i resultats.

Com es pot comprovar el procés proposat està més centrat en l'alumnat que en els docents.

El model d'avaluació CIPP de Stufflebeam permet parar atenció als quatre blocs (context, entrades, procés i producte) alhora que "ofereix la possibilitat d'utilitzar una àmplia diversitat metodològica per a la recollida de dades, especialment quan es tracta d'aspectes emocionals de difícil mesura" (Álvarez i al., 2000: 590).

Seguint aquests mateixos autors (2000: 593-596), per portar a terme l'avaluació del programa convé seguir quatre fases que es corresponen amb els quatre blocs del model CIPP:

Primera fase: Elaboració del pla. Es tracta d'assentar les bases del procés d'avaluació i de donar resposta a les següents preguntes:

- Quin és l'objectiu de l'avaluació?
  a) Comprovar el nivell de competències i coneixements emocionals.
  b) Prendre consciència dels diferents estats emocionals manifestats per alumnes i professors.
  c) Tenir en compte les circumstàncies facilitadores o no del programa.
- Qui rebrà els resultats de l'avaluació?
- Qui seran els encarregats de l'avaluació, quins rols i nivell de participació tindran?
- Què s'ha d'avaluar? (coneixements bàsics, competències, estats emocionals).
- Quan s'ha d'avaluar? (abans, durant, després).
- Quins són els criteris d'avaluació? (s'extrauran dels objectius, es seleccionaran els indicadors i es fixaran els estàndards).

Segona fase: Instrumentació i recollida de la informació.

- Què convé tenir en compte per a la selecció dels instruments?
- Quin tipus d'instruments i de recursos es poden utilitzar?

Tercera fase: Anàlisi i valoració de la informació.

- Quins aspecte s'hauran de tenir en compte en l'anàlisi? (criteris, descriptors, estàndards i triangulació).

- Quines fases inclou l'anàlisi i valoració dels resultats? (organització i anàlisi de la informació, valoració, conclusions, judicis i recomanacions).

Quarta fase: Presentació dels resultats.

- Quin és el propòsit de la presentació dels resultats? (difusió, presa de decisions).
- Quins aspectes ha de tenir en compte l'informe d'avaluació? (funcionalitat, descripció de les intervencions, descripció de l'avaluació efectuada, presentació de dades i resultats, incloure les conclusions per facilitat la presa de decisions, conclusions i recomanacions).

4.4. Els criteris de rigor

La qualitat d'una investigació depèn del rigor amb que aquesta s'ha realitzat, fet que condicionarà la seva credibilitat.

A l'hora de tenir en compte els criteris de rigor en recerca caldrà tenir presents: la veracitat, l'aplicabilitat, la consistència i la neutralitat. Característiques que diferiran en certs aspectes segons es tracti d'una anàlisi quantitativa o qualitativa.

Guba (1981) destaca els quatre aspectes del rigor en termes racionalistes o científics i naturalistes o qualitatius.

Aspecte	Terme científic	Terme naturalista
Aplicabilitat	Validesa interna	Credibilitat
Transferibilitat	Validesa externa Generalitzabilitat	Transferibilitat
Consistència	Fiabilitat	Dependència
Neutralitat	Objectivitat	Confirmabilitat

Taula 4.2. Aspectes de rigor. Font: Guba (1981: 153)

"La validesa ha constituït sempre una preocupació en la investigació educativa" (Sandín, 2000: 225), malgrat que el terme tradicional de validesa s'ha reformulat en els nous models atorgant un nou èmfasi a la interpretació.

Segons aquesta mateixa autora (op. cit.), fonamentalment es poden assenyalar quatre posicions davant l'ús de criteris avaluatius de la investigació qualitativa:

- L'aplicació de criteris convencionals: els coneguts de validesa interna, validesa externa, fiabilitat i objectivitat.
- L'aplicació de criteris paral·lels: generació de normes pròpies que s'adeqüin a la tipologia investigació.
- L'aplicació de criteris propis: creats a partir d'un sistema de valors alternatiu.
- L'plicació de criteris postmoderns: incorporen el debat sobre la representació i l'autenticitat de la recerca, tot discutint els estàndards, la subjectivitat, l'experiència, etc.

Cáceres i García Cruz (2002) sintetitzen les aportacions de Goetz i LeCompte (1988) i detallen que per a la credibilitat (validesa interna) convé:

- Augmentar la la probabilitat que les dades trobades siguin creïbles: observacions persistents, diaris d'experiències, enquestes, anàlisi de documents, discussió grupal i triangulació.
- Contrastar els resultats amb les fonts.
- Negociar inicialment i durant tot el procés.

Per a la transferència (validesa externa):

- Actuar per semblances contextuals i descripció densa.

Per a la consistència (replicabilitat):

- Triangulació d'investigadors, de mètodes i de resultats.
- Establir pistes de revisió mitjançant diaris d'experiències, informes d'investigació i anàlisi de documents.

Per a la confirmabilitat (fiabilitat externa):

- Són considerats com a vàlids diferents mètodes com: observacions, diari, enquestes, anàlisi de documents, discussió grupal i triangulació.

Resferent a la credibilitat, Carrasco i Calderero (2000) plantegen diferents estratègies per aconseguir la credibilitat com a garantia de veracitat en investigacions en educació. Aquestes estratègies son:

- L'observació perseverant: durant el temps que es cregui oportú per tal de garantir la màxima veracitat i poder penetrar en aspectes claus.
- El judici crític d'altres investigadors: el procés seguit, les interpretacions i les conclusions han d'estar avalades pel judici crític d'altres investigadors.
- La utilització de material referencial: documents, gravacions, filmacions...
- La comprovació amb els participants: contrastar i reflexionar.
- La triangulació: recollir dades en diferents moments o aspectes des de diversos angles o perspectives per a la seva contrastació.

Per tal que existeixi congruència i adequació, caldrà fer una anàlisi crítica, i des del primer moment, de les activitats a desenvolupar. Valorar si s'adeqüen als objectius proposats, tant als objectius generals de la investigació com als específics de cadascuna d'elles.

Es pot comprovar que els estudis en el camp de les ciències socials són complexos, i per tant conviden a reflexionar sobre les responsabilitats personals, professionals i ètiques relacionades amb la recerca educativa (Sandín, 2000). Cal que es mantingui en tot moment plena confidencialitat sobre les dades dels subjectes d'acord amb el que disposa la 18a pauta ètica internacional per a la investigació i experimentació amb éssers humans del CIOMS (Consell d'Organitzacions Internacionals de les Ciències Mèdiques, en col·laboració amb l'Organització Mundial de la Salut). Així mateix convé complir: les normes de bones pràctiques de la Llei General de la Salut Pública i la Llei Orgànica 15/1999, de 13 de desembre, de protecció de dades de caràcter personal. Per tal de respectar l'anonimat dels subjectes, s'atorgaran i assignaran codis que defineixin la identitat. Codis que seran custodiats només per l'investigador i es limitarà l'accés a les dades.

4.5. L'Autoinforme versus les Mesures d'execució

Hi ha una gran varietat d'instruments que permeten avaluar la Intel·ligència emocional. En els següents apartats s'apunten els més coneguts i utilitzats.

Diferents autors presenten una revisió més exhaustiva dels diferents models i estudis en què s'han utilitzat, com: Mayer, Caruso i Salovey (2000b), Salovey, Woolery i Mayer (2001), Extremera i al. (2004), Extremera i Fernández Berrocal (2012)

Actualment hi ha una polèmica relativa per veure quin tipus de mesura d'avaluació de la intel·ligència emocional resulta més adequada. González Robles i al (2011: 700) a partir d'un estudi arriben a la conclusió que "els autoinformes i les proves d'habilitat no avaluen el mateix constructe o que avaluen aspectes diferents de la Intel·ligència emocional".

Els autoinformes consisteixen en respondre una sèrie d'enunciats curts sobre determinades habilitats emocionals que cal valorar, normalment, segons una escala Likert. D'aquesta manera es proporciona una valoració de la percepció de les seves pròpies competències emocionals. D'altra banda, les proves d'habilitat avaluen el grau d'habilitat a partir de diferents exercicis i problemes, comparant les respostes amb les puntuacions fixades per consens o per un grup d'experts (Extremera i Fernández Berrocal, 2004b).

Aquest mateixos autors després d'una anàlisi acurada assenyalen en el següent quadre un seguit d'avantatges i inconvenients de cada grup d'eines d'avaluació.

Autoinformes	Proves d'habilitat
Proporcionen una estimació de la IE percebuda.	Proporcionen una mesura de la IE actual o dels nivells.
Requereixen menys temps i menys ítems per obtenir una puntuació.	Són més extensos i impliquen realitzar més tasques.
Contenen instruccions senzilles i l'administració és col·lectiva.	Requereixen instruccions més precises i l'administració és individual i en format informàtic, tot i que és col·lectiva en la versió de paper i llapis.

Impliquen un *insight* emocional per part del subjecte i permet avaluar processos conscients de tipus emocional.	No requereixen un nivell d'*insight* però difícilment avaluen vivences internes i processos de consciència emocional.
Poden tenir problemes de desitjabilitat social.	Existeix dificultat per esbiaixar les respostes.
Els índexs de IE se solapen en certa mesura amb les variables de personalitat.	Els índexs de IE se solapen en cert grau amb les mesures d'intel·ligència verbal.
Tenen baixes correlacions entre si: 0.2 i 0.3 degut a plantejaments de partida diferents o bé que avaluen aspectes emocionals diferents.	Tenen baixes correlacions entre si: 0.2 o 0.3 degut a plantejaments de partida diferents o bé que avaluen aspectes emocionals diferents.
Avaluen comportaments típics que es relacionen amb altres habilitats socioemocionals com l'optimisme, l'autoestima...	Examinen afrontaments més retroactius que proactius, avaluen estratègies emocionals una vegada que els esdeveniments negatius han passat i no les estratègies que s'utilitzen per evitar aquests fets.
Cost mínim (paper i llapis) i fàcil entrenament.	Despesa més gran tant en la versió paper (qüestionari més extens, fotografies de color...) com la informatitzada (ordinadors, altaveus, auriculars...).
Algunes mesures d'autoinformes estan disponibles lliurement per al seu ús en recerca (TMMS, Schutle, TEIQue...). Altres en canvi, cal sol·licitar a les editorials, pagant anticipadament, els tests, fulles de respostes, manuals tècnics i puntuacions finals obtingudes en cada dimensió (EQ-i, ECI...).	El MEIS està disponible per a investigadors prèvia petició als autors. En canvi el MSCEIT publicat per una editorial americana requereix sol·licitar amb pagament anticipat tot el material necessari (tests, fulls de respostes, manuals tècnics) i les puntuacions baremades dels subjectes.

Taula 4.3. Comparativa Autoinforme vs. Proves d'habilitat.
Font: Extremera i Fernández Berrocal (2004b: 71).

En vista dels diferents avantatges i inconvenients, podem concloure que les mesures d'**autoinforme** són més subjectives; mesuren competències autopercebudes; poden estar esbiaixades per la desitjabilitat social i l'autoengany; són més ràpides de contestar (entre quinze i vint minuts) i pràctiques d'administrar; podem trobar col·lectius poc conscients dels seu grau d'intel·ligència emocional; tenen molta correlació amb variables que

determinen l'èxit a la vida; tenen poca correlació amb els resultats de les proves d'habilitat; són molt més econòmiques.

Les **proves d'habilitat** mesuren objectivament el coneixement de les habilitats emocionals; no estan esbiaixades; requereixen més temps de resposta (entre 35 minuts i una hora) i són més difícils d'administrar; no correlacionen amb variables de personalitat, però sí amb intel·ligència verbal; tenen poca correlació amb els resultats dels autoinformes; solen ser cares ja que les distribueixen editorials.

Després de valorar totes aquestes característiques i en funció dels trets de la recerca, els investigadors hauran de decidir conseqüentment, si més no de moment, quin d'aquests tipus d'eines d'avaluació els convé aplicar. Molt probablement, en un futur apareixeran models innovadors que recolliran els avantatges de cadascun dels que existeixen actualment i de les noves aportacions de la neuropsicologia. Amb aquests nous models es podrà recollir molta més informació de la que es pot recollir actualment. Però serà a partir d'una redefinició del constructe d'intel·ligència emocional. (Extremera i Fernández Berrocal, 2012)

Sense intenció d'exhaustivitat, en els següents apartats s'analitzen alguns dels instruments de mesura de la intel·ligència emocional. Diversos autors n'han fer una revisió extensa i rigorosa. Entre d'altres: Álvarez González, 2001; Extremera i al, 2004; Pérez-González, Petrides i Furnham, 2005; Petrides, Pérez-González i Furham, 2007; Extremera i Fernéndez Berrocal, 2012.

4.6. Instruments d'avaluació de la intel·ligència emocional autoinformada

La intel·ligència emocional és difícilment observable, fet que ha provocat que diversos investigadors se centressin a buscar instruments, relativament senzills d'utilitzar, per poder-la avaluar. En els següents subapartats exposem els instruments d'autoinforme més usuals.

4.6.1. Els qüestionaris Trait Meta-Mood Scale

El grup d'investigadors de Salovey i Mayer juntament amb els seus col·laboradors (Salovey i al., 1995) creen un model d'autoinforme, el Trait Meta-Mood Scale (TMMS) per tal d'avaluar la Intel·ligència emocional autopercebuda.

Es tracta d'una escala de trets dels estats emocionals amb 48 ítems, dividits en tres blocs, amb 16 ítems per bloc, i que corresponen a cadascun dels factors en que es divideix (atenció, claredat i reparació). Es tracta d'una escala fonamentada en el model de quatre fases d'aquests mateixos autors, amb la intenció de detectar l'habilitat de ser conscient de les emocions, comprendre-les i regular-les adequadament. Existeix també una escala més breu de 30 ítems.

El TMMS consisteix en una escala Likert de cinc punts, comporta un temps d'aplicació d'uns 15 minuts i està adreçat a persones a partir de 16 anys d'edat.

Els coeficients alfa de Cronbach d'aquesta escala són 0.86, 0.87 i 0.82 respectivament per a cada bloc (Atenció, Claredat i Reparació).

Fernández Berrocal i al. (1998) en fan una adaptació al castellà.

A partir del Model TMMS de 48 ítems, al 2004 Fernázdez-Berrocal i els seus col·laboradors de la Universitat de Màlaga, redueixen el model Salovey i Mayer i creen el TMMS-24 (Trait Meta-Mood Scale) en llengua castellana.

Amb el TMMS-24 s'adapta i redueix l'escala a la meitat d'ítems, millorant-ne la seva aplicabilitat en col·lectius joves, sense perdre gens de consistència interna. Les seves propietats psicomètriques mostren la seva validesa i fiabilitat, essent els seus coeficients alfa de Cronbach de consistència interna de las subescales lleugerament més alta que en els estudis previs de la versió completa: 0.90, 0.90 i 0.86 respectivament per a cadascun dels blocs (atenció, claredat i reparació).

La subescala de Reparació està correlacionada positivament amb la de la Claredat (r = 0.35) però no amb la de l'Atenció (r = 0.07). Claredat i Reparació mostren correlacions semblants amb altres variables criteri.

És un model validat i té el mateix objectiu que l'original: l'avaluació de la percepció individual sobre les pròpies habilitats relacionades amb les emocions.

El qüestionari consisteix en contestar 24 afirmacions en una escala Likert també de cinc punts. Cal contestar si s'hi s'està "gens d'acord", "una mica d'acord", "bastant d'acord", "molt d'acord" o "totalment d'acord".

El TMMS-24 proporciona un inventari adequat per examinar la percepció de la intel·ligència emocional.

Una tesi doctoral recent de Lopes da Silveira (2013) després d'una anàlisi estadística exhaustiva a partir de l'estudi d'un cas amb l'escala TMMS-24, arriba a la conclusió que es poden eliminar dos ítems de cada subescala que no aporten cap mena de discriminació i que són responsables de la mancança d'ajust del model factorial. Proposa una versió encara més simplificada amb els 18 ítems, els que realment aporten informació, segons conclou el seu estudi.

Aquest autor proposa eliminar els ítems: 5, 6, 14, 15, 23 i 24, simplificant encara més l'escala. I que donaria lloc al que es podria anomenar com a TMMS-18.

A l'Annex 2.7. es poden trobar els ítems del TMMS-24+ en català i l'Annex 2.8. la seva escala de valoració que diferencia entre homes i dones.

Els ítems estan dividits en tres blocs, amb la mateixa quantitat d'ítems per bloc, i correlativament de vuit en vuit corresponen a cadascun dels factors atenció, claredat i reparació.

Malgrat que molts usuaris estan convençuts del contrari, el TMMS no va ser dissenyat per donar una puntuació global, ni per representar tot el domini de trets de la intel·ligència emocional, amb el que no té en compte moltes

dimensions centrals del constructe (Pérez González, Petrides i Furrnham, 2005).

Les escales TMMS han estat utilitzades internacionalment en gran nombre d'estudis i en diversitat d'àmbits: en el món de l'educació, de la psicologia o de l'empresa.

4.6.2. El Schutte Self Report Inventory

El Schutte Self Report Inventory (SSRI) és una altra mesura d'autoinforme de 33 ítems amb una escala Likert de 5 punts, per tal d'avaluar la intel·ligència emocional. Creat l'any 1998 per Nicola Schutte de la Universitat de Nova Anglaterra a Austràlia. Adreçat a persones a partir de 16 anys d'edat i la seva aplicació suposa una durada d'entre 10 i 15 minuts.

Té un alfa de Cronbach de 0.90 en el total i una consistència interna de les seves quatre dimensions, que posteriorment es va descobrir que tenia: 0.8, 0.78, 0.66 i 0.58 (percepció, maneig de les emocions, maneig de les emocions dels altres, habilitats socials i utilització emocional) respectivament. Al 1999 Eliseo Chico de la Universitat Rovira Virgili en va fer una adaptació al castellà.

4.6.3. Emotional Quotient Inventory de Bar-On

Desenvolupat al 1997 a la Universitat de Texas per Bar-On, el Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i) és una altra mesura autoinforme molt completa i una de les més utilitzades (Pérez González, Petrides i Furrnham, 2005). Conté 133 ítems i cinc factors d'ordre superior: intel·ligència intrapersonal, intel·ligència interpersonal, gestió de l'estrès, adaptabilitat i humor general. Aquests factors es descomponen en un total de 15 subescales secundàries, que contribueixen a la competència en activitats complexes, com la resolució de conflictes i la planificació. Concretament aquestes subescales, amb la seva consistència interna informada es poden veure a la taula 4.4.

Subescales	Alfa Cronbach	Subescales	Alfa Cronbach
1-Autoconsciència emoc.	0.79	9-Resolució de problemes	0.77
2-Assertivitat	0,76	10-Objectivitat	0.73
3-Autoestima	0.86	11-Flexibilitat	0.70
4-Autorealització	0.76	12-Gestió de l'estrès	0.80
5-Independència	0.72	13-Control dels impulsos	0.80
6-Empatia	0.74	14-Felicitat	0.79
7-Relacions interpersonals	0.76	15-Optimisme	0.79
8-Responsabilitat Social	0.69		

Taula 4.4. Consistència subescales del EQ-i.
Font: a partir de Extremera i Fernández Berrocal (2012)

L'autoinforme està construït amb una escala Likert de cinc punts, i el seu objectiu és l'avaluació de la intel·ligència emocional i social, d'una manera molt àmplia, detectant les fortaleses i les febleses de la persona que l'efectua. Adreçat a persones a partir de 16 anys d'edat i la seva aplicació suposa uns 30 minuts.

Estudis posteriors han demostrat que conté sis escales factorials en lloc de les 15 descrites pels autors (Palmer i altres, 2003a). Aquests mateixos autors comenten que el model EQ-i inclou dimensions irrellevants i en descuida d'altres totalment rellevants com la percepció, l'expressió i la regulació emocional.

4.6.4. L'Emotional Competence Inventory de Boyatzis

L'*Emotional Competence Inventory*, desenvolupat per Boyatzis i Burckle (1999), es tracta d'una mesura d'autoinforme de 110 ítems amb una escala Likert de 6 punts. Té, a més a més, una versió per avaluadors externs, amb la qual s'obté una puntuació d'autoavaluació i una avaluació dels companys.

L'objectiu d'aquesta eina és la d'avaluar la intel·ligència emocional i social de manera àmplia.

Està adreçada a persones a partir dels 16 anys d'edat, i la seva administració comporta entre 25 i 30 minuts.

Mesura quatre dimensions: autoconsciència, autogestió, consciència social i gestió de les relacions. Aquestes quatre dimensions es divideixen en total

en 20 competències, orientades al món laboral i al lideratge empresarial. (Extremera i Fernández Berrocal, 2012).

Els resultats de la seva consistència interna es poden observar a la taula 4.5.

Competència	Autoavaluació	Avaluació dels altres
Autoconsciència emocional	0.61	0.73
Autoavaluació precisa	0.68	0.85
Confiança en si mateix	0.78	0.87
Autocontrol	078	0.87
Integritat	0.59	0.74
Escrupolositat	0.82	0.88
Adaptabilitat	0.55	0.78
Orientació *Achievement*	0.77	0.86
Iniciativa	0.72	0.86
Empatia	0.77	0.91
Consciència Organitzacional	0.74	0.86
Desenvolupament Altres	0.75	0.87
Servei d'Orientació	0.81	0.90
Lideratge	0.66	0.80
Influir	0.76	0.86
Comunicació	0.75	0.87
Canviar Catalitzador	0.81	0.89
Gestió de Conflictes	0.75	0.86
Bons de construcció	0.71	0.82
Treball en equip i col·laboració	0.76	0.89

Taula 4.5. Consistència de les competències ECI.
Font: a partir de Boyatzis, Goleman i Rhee (2000).

4.6.5. Trait Emotional Intelligence Questionnaire

El The Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEI-Que) desenvolupat per K. V. Petrides de la Universitat College London a l'any 2003. Actualment estan en la versió 50a.

Existeixen adaptacions i traduccions en més de 20 idiomes. La versió en castellà és de Juan Carlos Pérez González de la UNED.

Inicialment comptava amb 144 ítems i 15 subescales, la darrera versió conté 153 ítems. I sempre amb una escala de valoració de 7 punts.

De l'estudi del qüestionari inicial se'n desprenia la consistència interna:

Subescala	Número d'ítems	Alfa de Cronbach
Adaptabilitat	9	0.78
Assertivitat	9	0.83
Expressió emocional	10	0.89
Gestió emocional	9	0.61
Percepció de les emocions	10	0.81
Regulació emociona	12	0,67
Empatia	9	0.71
Felicitat	8	0.92
Impulsivitat (baixa)	9	0.61
Optimisme	8	0.86
Habilitats relacionals	9	0.66
Autoestima	11	0.91
Automotivació	10	0.67
Competència Social	11	0.80
Gestió de l'estrès	10	0.78

Taula 4.7: Consistència subescales TEI-Que.
Font: a partir de Extremera i Fernández Berrocal (2012: 114).

La família d'instruments TEI-Que[2] està disponible gratuïtament per a la investigació acadèmica i clínica, però cal comprar el manual d'aplicació a un preu de 35 euros.

TEIQue-Reduït

Es tracta d'un qüestionari de 30 ítems que mesura la intel·ligència emocional de tret global. Agafa 2 ítems de cadascuna de les subescales del qüestionari complet, ítems seleccionats per les seves correlacions amb les puntuacions totals (Cooper i Petrides, 2010; Petrides i Furnham, 2006).

TEIQue 360 ° i 360 °-Reduït

Aquestes formes s'utilitzen per a la recollida de dades d'altres avaluacions. Estan disponibles en la forma completa i en la reduïda. Aquests models són especialment útils per contrastar els resultats del qüestionari amb anotacions dels observadors. Estan molt indicats per a recerques i aplicacions del lideratge.

[2] Es pot trobar molta informació i descarregar diferents eines avaluatives i qüestionaris a http://www.psychometriclab.com/ i a http://www.eiconsortium.org

Formulari TEIQue-Nens

Existeix també un qüestionari, encara experimental per a recerques, adreçat a nens entre 8 i 12 anys, dissenyat amb Stella Mavroveli, de l'Imperial College de Londres. Consta de 75 ítems a respondre en una escala Likert de 5 punts i mesura nou aspectes diferents .

TEIQue-ASF

Existeix també un qüestionari curt adreçat a adolescents, disponible en versió castellana realitzada a càrrec de Mercedes Ferrando i Blanca Serra de la Universidad de Múrcia.

4.6.6. Qüestionari de Desenvolupament Emocional

El QDE-A, va ser creat pel GROP (Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica). Es tracta d'un qüestionari d'autoinforme basat en el marc teòric de l'educació emocional desenvolupat pel GROP, en el que es detallen cinc dimensions: consciència emocional, regulació emocional, autonomia emocional, competencies sociales i competències per a la vida i el benestar.

El qüestionari compta amb 48 ítems, amb una escala Likert de 7 punts i una alfa de Cronbach es de 0.92 pel global i superior a 0.70 per a cada una de les cinc dimensions. Permet avaluar el nivell de competència emocional en els adults (Pérez Escoda i al., 2010)

Existeix una versió reduïda de 27 ítems adreçada a la població adulta amb nivell mig-baix d'estudis, una versió QDE-SEC amb 36 ítems adreçada a alumnes de secundària, i amb una escala que va del 0 al 10. També existeix una versió QDE-9-13 adreça a alumnes de 9 a 13 anys d'edat, amb 38 ítems i una escala Likert de cinc punts. Aquests dos darrers qüestionaris estan en fase d'experimentació, i de moment estan limitats a l'entorn de la Universitat de Barcelona. Segons han manifestat els seus creadors, quan es faci extensiva la seva utilització es preveu que aquestes eines siguin de pagament.

4.7. Instruments d'avaluació d'intel·ligència emocional amb mesures d'execució

Els instruments d'avaluació de la intel·ligència emocional amb mesures d'execució, no tenen la subjectivitat que poden tenir els instruments d'autoinforme. Però són eines molt més complexes d'utilitzar: inclouen moltes subescales, més de 100 ítems i fotografies de color.

En els següents subapartats s'exposen els dos instruments d'avaluació amb mesures d'execució més utilitzats.

4.7.1. El Multifactor Emotional Intelligence Scale

El *Multifactor Emotional Intelligence Scale* (MEIS) és un instrument d'avaluació dissenyat per Mayer, Caruso i Salovey (2000a), mesura l'habilitat en 402 ítems, en quatre branques i un total de 12 subescales. El seu objectiu era avaluar la intel·ligència emocional com a habilitat a partir de tasques d'execució. Adreçada a persones a partir de 16 anys d'edat i amb una temps d'aplicació de més de 60 minuts. El formaven quatre branques: percepció, assimilació emocional, comprensió i gestió emocional.

A la següent taula es poden observar les dades de la consistència informada pels criteris de consens i d'experts.

	Alfa Cronbach consens	Alfa Cronbach experts
Percepció		
Cares	0.89	0.74
Música	0.94	0.86
Dissenys	0.90	0.74
Històries breus	0.85	0.72
Assimilació emocional		
Sinestèsia	0.86	0.66
Sentiments esbiaixat	0.70	0.60
Comprensió		
Combinació d'emocions	0.49	0.35
Progressions	0.51	0.50
Transicions	0.94	0.85
Relativitat	0.56	0.63
Gestió emocional		
Gestió de les emocions alienes	0.60	0.42
Gestió de les emocions pròpies	0.70	0.40

Taula 4.8. Consistència de les subescales de MEIS.
Font: a partir de Mayer, Caruso i Salovey (2000a: 281).

Poc temps després de la seva creació, aquests mateixos autors fan evolucionar el model MEIS cap al MSCEIT, amb la mateixa estructura de branques però amb menys ítems i amb una consistència interna més elevada.

4.7.2. El Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test

El *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test v. 2.0* (MSCEIT) va ser desenvolupat al 2001, a partir del MEIS, per la Universitat de Yale i la Universitat de New Hampshire, en col·laboració amb MHS (Multi-Health Systems). Avalua la intel·ligència emocional mitjançant d'una sèrie de preguntes objectives i impersonals. En base a situacions quotidianes es comprova la capacitat de percebre, utilitzar, comprendre i regular les emocions. Es tracta d'un test d'habilitats adequat per a persones a partir de 17 anys i el temps d'administració és d'entre 30 i 45 minuts. Mesura habilitats en 141 ítems, dividits en dues àrees, amb quatre branques i vuit subescales en total. Existeix una traducció al castellà creada per Extremera, Fernández Berrocal i Salovey (2006).

Aquestes eines són de pagament.

Les àrees, branques i subescales del test són les següents:

Àrees	Branques	Subescales
Àrea experiencial	Percepció	• Cares • Paisatges i dissenys abstractes
	Assimilació emocional	• Facilitació • Sensacions
Àrea estratègica	Comprensió emocional	• Transformacions emocionals • Combinació d'emocions
	Gestió emocional	• Gestió de sentiments propis • Gestió de les emocions d'altri

Taula 4.9. Àrees, branques i subescales del MSCEIT.
Font: A partir de Extremera i al. (2006: 43)

Els resultats de la consistència interna, tant de la versió anglesa com de llengua castellana, informada pel mètode de dues meitats es poden observar en la taula 4.10.

	Versió anglesa		Versió en castellà	
	Alfa Cronbach consens	Alfa Cronbach experts	Alfa Cronbach consens	Alfa Cronbach experts
MSCEIT total	0.93	0.91	0.95	0.94
Àrea Experiencial	0.90	0.90	0.94	0.93
Percepció	0.91	0.90	0.93	0.92
Cares	0.80	0.82	0.80	0.80
Paissatges i dissenys abstractes	0.88	0.87	0.90	0.89
Assimilació emocional	0.79	0.76	0.82	0.82
Facilitació	0.64	0.63	0.70	0.63
Sensacions	0.65	0.55	0.70	0.69
Àrea estratègica	0.88	0.86	0.89	0.87
Comprensió	0.80	0.77	0.82	0.80
Transformacions	0.70	0.68	0.69	0.65
Combinació d'emocions	0.66	0.62	0.69	0.69
Gestió emocional	0.83	0.81	0.85	0.81
Gestió de sentiments propis	0.69	0.64	0.72	0.67
Gestió de sentiments d'altri	0.67	0.64	0.75	0.69

Taula 4.10. Consistència subescales MSCEIT. Font: A partir de Extremera i Fernández Berrocal (2012: 117) i Extremera i al. (2006: 45).

4.8. El pretest, postpretest i posttest

Un dels principals problemes a l'hora de mesurar els canvis que produeix un programa en els participants, amb el pretest i el posttest és que inicialment, molts dels destinataris del programa, són inconscients de la seva incompetència en les habilitats a mesurar. Al principi creuen que el seu nivell de destresa és prou bo, i s'atorguen puntuacions, molt per sobre de la realitat que descobreixen al final, després d'haver rebut el programa. És a dir han fet conscient la seva incompetència inicial.

Al final del programa, quan se'ls demana que s'avaluïn altra vegada, les puntuacions que moltes vegades obtindran, malgrat haver millorat les competències, són inferiors a les que s'havien puntuat inicialment. Aquest fet és degut que els patrons de mesura han canviat pel fet de tenir un coneixement més ampli sobre la qüestió, i poden aparèixer puntuacions més baixes en el posttest que en el pretest, malgrat existir canvis a positiu (Posovac, 2011; Robinson i Doueck, 1994; Spiro i al., 1989).

L'**avaluació postpretest** intenta solucionar aquest problema creant un instrument de mesura per a les avaluacions pretest i posttest. Aquest procés s'utilitza exclusivament al final del programa, i serà quan es demanarà que utilitzin el seu marc de referència actual per avaluar les seves competències d'abans i de després del programa.

BLOC 3. METODOLOGIA

CAPÍTOL 5- ELS PROGRAMES D'EDUCACIÓ EMOCIONAL I LA SEVA APLICACIÓ

Aquest capítol està format per dos punts: el primer tracta sobre el programa d'activitats adreçat a les tutories, el segon sobre el programa de formació adreçat als docents. En ambdós l'estructura és la mateixa, es comença per l'elaboració, segueix la detecció de necessitats, l'aplicació, la valoració del compromís, els obstacles i la sostenibilitat.

5.1. El Programa d'activitats per a les tutories

El programa d'activitats està pensat per ser una eina flexible per dotar als tutors dels recursos suficients per començar a treballar l'educació emocional a l'aula, i a la vegada poder incrementar la percepció individual sobre les pròpies habilitats respecte les emocions de l'alumnat. El programa s'ha elaborat a partir dels tres àmbits d'actuació que proposen Salovey i Mayer (Salovey i altres, 1995) en el Trait Metamodel Scale (TMMS):

- Atenció a les emocions.
- Claredat dels estats emocionals.
- Reparació o regulació emocional.

Seguint aquests autors s'entén cadascun d'aquests àmbits de la següent manera:

Atenció: fa referència a la capacitat de *sentir i expressar* sentiments de forma adequada.
Claredat: entesa com a la *bona comprensió* dels propis estats emocionals.
Reparació: relatiu a si som capaços de *regular correctament* els nostres estats emocionals.

Les activitats proposades en el programa cobreixen els tres àmbits, però no de manera totalment seqüencial. El primer àmbit, l'atenció a les emocions, es treballa amb les activitats del principi. Els altres dos àmbits es treballen de manera conjunta en diverses activitats a partir de la meitat del curs, entrellaçant-se entre elles.

La majoria d'activitats a realitzar poden seguir la següent estructura:

- Explicació inicial: es detalla l'objectiu, parts i el funcionament de l'activitat
- Confecció dels grups: creació del grup intencionalment, seguint unes pautes, a l'atzar, per associació o segons la voluntat dels destinataris.
- Realització de l'activitat: seguint les pautes prèviament fixades.
- Extracció de conclusions: de manera individual, en grup o entre tots a partir d'una roda.
- Tancament final: recapitulació dels punts més importants i de les conclusions.
- Valoració del funcionament de l'activitat: individual, en grup o entre tots. Posteriorment també la farà el docent.

És molt important repartir bé el temps de cada sessió perquè no s'allarguin excessivament les primeres parts i es pugui realitzar amb prou temps l'extracció de conclusions, el tancament i la valoració.

Creiem que les conclusions són essencials per tal que tots els membres del grup puguin tenir clar que s'enduen de cada sessió de treball.

5.1.1. L'elaboració del Programa per a l'alumnat

El programa **EMMA** (**EM**ocions **M**últiples a l'**A**ula) consisteix en una proposta de 16 activitats per ser realitzades a l'hora setmanal de tutoria. Conté únicament setze sessions per tal de poder-les compatibilitzar amb el dia a dia del curs: resolució de conflictes, preparació d'activitats (Nadal, Sant Jordi, sortides, festa de fi de curs...), endreça de la classe i la resta d'activitats pròpies del PAT (Programa d'Acció Tutorial).

El programa **EMMA** està integrat per tres grans blocs entrellaçats entre si: atenció a les emocions, claredat de les emocions i reparació de les emocions.

Amb aquesta programa es pretén incidir positivament en la intel·ligència emocional dels joves, cosa que segons diversos estudis i l'experiència pròpia: millora el clima del grup, disminueix els conflictes intrapersonals i

interpersonals, alhora que millora la motivació, les capacitats d'aprenentatge i conseqüentment els resultats acadèmics.

El conjunt d'activitats, estan pensades per tal d'incidir en diferents aspectes com: l'autoconeixement, l'autoestima, l'empatia, l'autocontrol, l'automotivació, el pensament positiu, l'assertivitat, la capacitat de relaxació, la gestió de les emocions, les habilitats de vida i les habilitats comunicatives. Aspectes, tots ells, de màxima importància en aquesta etapa de la vida d'un noi o d'una noia adolescent.

Es portarà a terme el programa en la totalitat de les seves 16 activitats. Si per diverses raons no és possible, es farà una tria de les activitats que semblin més adients, mirant de procurar de treballar els tres blocs. Per començar a entrar en matèria també es poden fer activitats de forma puntual, però aleshores no es podrà considerar que s'ha aplicat el programa.

Amb les primeres activitats es treballaran aspectes més propers a l'atenció a les emocions i la claredat d'estats emocionals, i amb les darreres més la reparació emocional.

A l'hora de dissenyar el programa d'activitats, s'ha procurat oferir una gran varietat de continguts i de dinàmiques. Les activitats provenen de l'experimentació a l'aula i de la seva adequació a les necessitats de la població destinatària. Això permetrà controlar-ne la viabilitat i l'acceptació per part de l'alumnat. Així mateix, el material inclou un full d'avaluació per a cada una de les activitats, més un full genèric d'avaluació per a activitats de nova creació. En aquests fulls d'avaluació permetran registrar el funcionament de les sessions i facilitaran la presa de mesures per a la millora per a futures aplicacions (vegeu Annex 1.).

A le taules 5.1. i 5.2. es pot veure una relació de les diferents activitats i els diferents aspectes que s'hi treballen.

3r d'ESO												
Sessió	Títol	Autoconeixement	Autoestima	Empatia	Autocontrol	Automotivació	Pensament positiu	Assertivitat	Relaxació	Gestió emocional	Habilitats de vida	Habilitats comunicatives
0	El Club de les emocions					✓					✓	
1	Animals de companyia	✓	✓		✓							✓
2	Les emocions	✓							✓	✓	✓	✓
3	Estàtues emocionals	✓		✓	✓						✓	✓
4	La llista	✓									✓	✓
5	El bagul	✓	✓	✓	✓	✓					✓	✓
6	Reconeix emocions en els altres		✓	✓			✓	✓			✓	✓
7	Tots l'espifiem!	✓	✓	✓						✓	✓	✓
8	Renya'm!				✓			✓				✓
9	El mòbil	✓	✓	✓			✓	✓				✓
10	El teatre de la vida			✓	✓						✓	✓
11	I tu, de què vas?	✓		✓				✓		✓	✓	✓
12	Si caus, aixeca't	✓		✓		✓	✓			✓		
13	Estic molt emprenyat/da. I ara què?	✓								✓	✓	✓
14	Música i emocions	✓							✓	✓	✓	
15	Aprenem a relaxar-nos	✓							✓	✓		✓

Taula 5.1. Relació d'activitats proposades a 3r d'ESO i aspectes que s'hi treballen.

Com s'ha explicat anteriorment, el programa està pensat per ser una eina molt flexible que permeti dotar a tutors i a docents en general dels recursos suficients per començar a treballar l'educació emocional a l'aula.

Es pot apreciar que amb cadascuna de les activitats es treballen diversos aspectes, i que en pràcticament totes les activitats es treballen les habilitats comunicatives.

A la taula 5.2. es relacionen les activitats del programa adreçat a les tutories de 4t d'ESO.

4t d'ESO												
Sessió	Títol	Autoconeixement	Autoestima	Empatia	Autocontrol	Automotivació	Pensament positiu	Assertivitat	Relaxació	Gestió emocional	Habilitats de vida	Habilitats comunicatives
0	El Club de les emocions					✓					✓	
1	Presentacions	✓	✓		✓							✓
2	El secret	✓							✓	✓	✓	✓
3	Expressar emocions	✓		✓	✓						✓	✓
4	La llista	✓	✓								✓	✓
5	Emocions que es disparem, emocions que es reprimeixen	✓	✓	✓	✓	✓	✓			✓	✓	✓
6	Carta verda		✓	✓	✓		✓	✓			✓	✓
7	Tots l'espifiem!	✓	✓	✓						✓	✓	✓
8	Quan m'emprenyo	✓			✓		✓	✓		✓		✓
9	Tetraedre emocional	✓	✓	✓			✓	✓				✓
10	Teatre del bo	✓		✓	✓					✓	✓	✓
11	Com t'ho diria?	✓		✓				✓		✓	✓	✓
12	Tu ets qui creus que ets	✓		✓		✓	✓			✓	✓	✓
13	Estic emprenya't/da amb el món	✓		✓				✓		✓	✓	✓
14	Música, mestre!	✓	✓						✓	✓		✓
15	Relaxem-nos	✓							✓	✓		✓

Taula 5.2. Relació d'activitats proposades a 4t d'ESO i aspectes que s'hi treballen.

Els tutors dels cursos implicats informaran personalment les famílies a la reunió d'inici de curs i lliuraran una circular on es revelarà les característiques del projecte a les famílies del grup experimental de 4t. També se'ls comunicarà que l'estudi mantindrà en tot moment la plena confidencialitat sobre les dades de la recerca, i que si no estan d'acord amb la participació dels seus fills, ho comuniquin al centre (veure Annex 2.1.).

5.1.2. Diagnosi inicial de necessitats de l'alumnat

A l'inici de l'aplicació d'un programa per a l'alumnat es convenient fer un sondeig per tal de detectar les seves necessitats i poder realitzar els retocs adaptatius convenients. Aquesta detecció es realitzarà per una doble via: pel traspàs d'informació amb els tutors del curs anterior i amb el Pretest del qüestionari Trait Meta Model Scale (TMMS-24).

Caldrà tenir en compte els resultats del TMMS-24 que l'equip de la Universitat de Màlaga, Fernández Berrocal i altres (2004), consideren com a insuficients, adequats, excessius o excel·lents en cadascuna de les tres categories.

Si tenim en compte el sexe, podem confeccionar la taula 5.3. en la que es detallen els nivells d'atenció, claredat i reparació. Els resultats que s'hi indiquen corresponen a la suma dels 8 ítems que integren cada una de les categories (atenció, claredat i reparació).

	Atenció		Claredat		Reparació	
	Suma ítems 1-8	Grau d'adequació	Suma ítems 9-16	Grau d'adequació	Suma ítems 17-24	Grau d'adequació
Nois	≤21	poca atenció	≤25	poca claredat	≤23	poca reparació
	22-32	adequada	26-35	adequada	24-35	adequada
	≥33	massa atenció	≥36	excel·lent claredat	≥36	excel·lent reparació
Noies	≤24	poca atenció	≤23	poca claredat	≤23	poca reparació
	25-35	adequada	24-34	adequada	24-34	adequada
	≥36	massa atenció	≥35	excel·lent claredat	≥35	excel·lent reparació

Taula 5.3: Resultats per categories i nivells proposats pels autors.
Font: a partir de Fernández Berrocal i Ramos (2005: 37).

5.1.3. L'aplicació del Programa per a l'alumnat

Durant tota l'aplicació del programa és realitzarà un seguiment de l'evolució del grup, així com de l'evolució individual de cada alumne. S'aprofitaran temps morts, canvis d'aula, hores del pati i l'hora de tutoria individual per fer-los preguntes de com van les activitats d'educació emocional, com van les relacions amb els companys i amb la família, i si creuen que els està ajudant tot el que s'està fent.

S'aniran recollint les diferents impressions, els problemes vagin sorgint i els diferents comentaris efectuats pels diferents membres de la comunitat educativa en un diari de camp. D'aquesta manera es podrà recollir una informació qualitativa de gran valor. També es recollirà el funcionament de les diferents activitats a les fitxes d'avaluació.

5.1.4. La valoració del compromís de l'alumnat

Per tal d'intentar potenciar el compromís de l'alumnat envers el projecte es realitzarà l'activitat zero. Activitat que demana la implicació en el programa.

Per valorar aquest compromís s'utilitzarà l'observació directa. L'existència d'un compromís elevat és la garantia de l'èxit de les diferents activitats que es faran. Per tant, cal cultivar aquest compromís fent-los saber la importància que pot tenir per a ells el fet d'implicar-se al màxim en les activitats i de ser respectuosos amb els companys.

5.1.5. Els obstacles

La implantació d'un programa no està exempta d'obstacles. És important aprofitar el diari per anar recollint aquests obstacles i així poder-los recordar, analitzar i trobar les solucions més adequades.

Es registraran sistemàticament els diferents obstacles que vagin sorgint, a partir d'una observació acurada. Després se'n farà anàlisi, i es cercaran les estratègies per superar-los i per reforçar tot el procés.

Totes les anotacions al diari de camp figuraran amb les inicial **Dc** i la data de l'observació.

5.1.6. La sostenibilitat

Cal vetllar per la sostenibilitat d'un programa d'aquest tipus. Serà sostenible si hi ha la clara voluntat per part de l'equip directiu d'integrar-lo al PAT (Pla d'Acció Tutorial), si es compta amb tutors amb una mínima formació en educació emocional i amb la motivació suficient per tal de posar-lo en pràctica.

Les activitats que s'han dissenyat no suposen pràcticament cap despesa pel centre. Creiem que és important dissenyar activitats a realitzar amb materials de baix cost o de cost zero.

A la vegada, també convé que hi hagi una persona responsable del projecte, que porti a terme la coordinació i el seguiment del programa. Pot ser algú del departament de Psicopedagogia o algun docent amb la voluntat per fer-ho. Aquesta mateixa persona serà l'encarregada de dinamitzar el

procés. L'ideal seria que aquesta persona comptés amb alguna hora de reducció pel càrrec, ja que comporta certa dedicació.

5.2. El Programa de formació per a docents

Som partidaris que el gruix principal d'una formació en centre d'educació emocional, especialment la part de gestió de les emocions, la imparteixi algun formador extern al centre i amb experiència. Per això ens posarem en contacte amb un formador amb molta experiència en aquest camp.

Parlarem amb el Centre de Recursos Pedagògics de la Zona perquè el curs de formació per als docents sigui reconegut com a formació en centre. Els Serveis Educatius en faran la supervisió i expediran les certificacions als docents que assisteixin almenys al 80% de les hores i facin una memòria de la transferència a l'aula de la formació rebuda.

Els objectius generals de la formació seran:

- Oferir una visió global de la educació emocional i la seva aplicabilitat a l'aula.
- Acompanyar els docents en el desenvolupament de les seves competències emocionals.
- Oferir un ventall d'eines i recursos per posar en pràctica l'educació emocional dins i fora de l'aula.

5.2.1. Elaboració del programa per a docents

A partir dels objectius detallats anteriorment, consensuarem el programa de formació amb el formador extern, atenent a les necessitats formatives que es detectin i prestarem especial atenció al fet d'assegurar que la transferència a l'aula sigui realment efectiva.

Un bon model de partida pot ser el model de formació aplicat pel GROP (Cuadrado i Pascual, 2009; Soldevila, 2009; Güell i Muñoz, 2010). Aquest model de formació consta de cinc grans blocs: consciència emocional, regulació de les emocions, autoestima, habilitats socials i habilitats de vida. Per motius de dotació horària, caldrà prioritzar els diferents blocs, i fins i tot prescindir i/o substituir algun dels blocs per algun altre. Creiem molt

important el fet d'incloure un bloc de transferència a l'aula on s'incloguin experiències d'altres processos semblants.

5.2.2. Diagnosi inicial de necessitats dels docents

Previ al començament de la formació és necessari efectuar la detecció de necessitats del grup. Creiem que una bona manera de començar és amb una petita entrevista individual sobre el què esperen del curs i complementar-ho amb l'autoinforme sobre les emocions del qüestionari Trait Meta Model Scale (TMMS-24) de Fernández Berrocal i altres (2004). Amb això detectarem aquells punts on cal incidir amb més intensitat, segons els resultats obtinguts de la suma dels ítems de cada bloc del model: atenció, claredat i reparació. Vegeu la Taula 5.3.

Amb aquests resultats acabarem de retocar els diferents continguts del programa, ponderarem el pes específic de cada bloc i escollirem la metodologia didàctica a emprar.

5.2.3. Seguiment de l'aplicació del programa de formació dels docents

Durant tota l'aplicació del programa de formació portarem a terme un seguiment individual de cada un d'ells. Aprofitarem estones ocioses, guàrdies o estones del descans per fer-los preguntes de com va la formació i les activitats d'educació emocional que s'estan realitzant, com van les relacions amb els companys i amb l'alumnat, i si creuen que els està ajudant tot el que s'està fent al curs. Recollirem els diferents comentaris al diari de camp. També recollirem les impressions i el funcionament de les diferents activitats realitzades al curs.

5.2.4. La valoració del compromís del professorat

El compromís en una formació d'educació emocional és clau, d'ell en dependrà que els assistents en treguin més o menys profit. El grau d'implicació i les ganes de treballar-se personalment aniran estretament lligades amb la valoració personal que en facin després i amb el profit que en trauran, tant a l'aula com en les seves relacions personals.

Per afiançar aquest compromís, s'establirà un acord tàcit. Acord en què tant el formador com els qui reben la formació explicitaran allò a que es

comprometen i què esperen de l'altra part. A més de comprometre's que el que es digui o passi a la formació quedarà allà i no s'explicarà fora, per tal que tothom pugui actuar en plena llibertat.

Actuar en plena llibertat és una qüestió una mica complicada quan la formació, com en aquest cas, es tracta d'una formació exclusiva del centre en què participen docents i equip directiu. No tothom està disposat a explicar davant l'equip directiu que té problemes de control a l'aula, ni tothom és capaç d'actuar lliurement si alguna vegada s'ha sentit qüestionat per algú que també està rebent la formació.

5.2.5. Els obstacles

Es convenient realitzar un treball previ de conscienciació de la necessitat de l'educació emocional i dels seus efectes positius. És imprescindible que la direcció del centre aposti per portar a terme la formació i que hi hagi un nombre prou gran de professorat interessat a rebre la formació. A la vegada que es compti amb un claustre suficientment estable.

Portarem un registre sistemàtic al diari de camp dels obstacles i del procés formatiu, cosa que facilitarà la seva anàlisi per a la posterior millora.

5.2.6. La sostenibilitat

Per tal que un curs de formació d'aquestes característiques sigui sostenible, caldrà:

- Comptar amb el ple suport de la direcció del centre.
- Fer suficient promoció per tal que el professorat es consciencii de la seva conveniència.
- Que el professorat prengui el ferm compromís d'aprofitar la formació i realitzar-ne la transferència a l'aula.
- Que el personal docent del centre, especialment els tutors, tingui certa estabilitat al centre, és a dir que es pugui comptar amb equips de tutors força estables i motivats per a portar a terme l'educació emocional.
- Que el projecte i la formació formin part del PEC, i que posteriorment s'incorpori en el PAT.

CAPÍTOL 6 – L'AVALUACIÓ DE LA IMPLEMENTACIÓ DELS PROGRAMES

Aquest capítol conté sis punts en què estudiarem aspectes relacionats amb l'avaluació de la implementació dels programes d'educació emocional. Es tractaran diversos temes com: la població i la mostra, la recollida de la informació, el disseny de l'avaluació dels programes, l'avaluació del context, l'avaluació d'entrada, l'adequació dels qüestionaris, l'avaluació del procés, l'avaluació del producte, l'avaluació de la satisfacció dels diferents agents implicats, l'avaluació de l'efectivitat.

6.1. La població i la mostra de l'alumnat

La població d'aquest estudi són els joves de 3r i 4t d'ESO de Catalunya. Davant la impossibilitat de realitzar un estudi amb tota la població, s'ha optat per realitzar un mostreig intencional i reduït. Es compta amb l'avantatge del coneixement de les característiques dels centres implicats, la facilitat d'accés i la vinculació amb el professorat del centre experimental. Amb aquestes premisses, els resultats es podran transferir però no generalitzar.

La mostra d'alumnes que han participat en aquest estudi han estat l'alumnat de 3r i 4t d'ESO de dos instituts del Vallès Oriental. Un com a grup experimental i l'altre com a grup col·laborador.

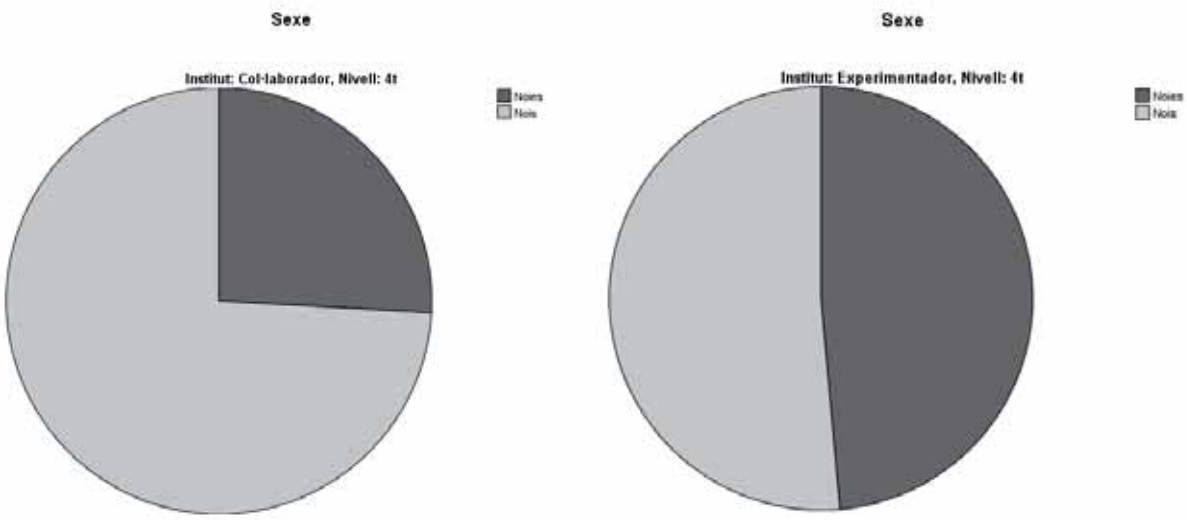


Figura 6.1. Gràfic de la distribució per sexes de cada grup de 4t d'ESO.

A la figura 6.1 podem apreciar que al grup col·laborador de 4t d'ESO hi ha pràcticament tres vegades més de nois que de noies, mentre que al grup experimental existeix pràcticament la mateixa proporció de nois que de noies.

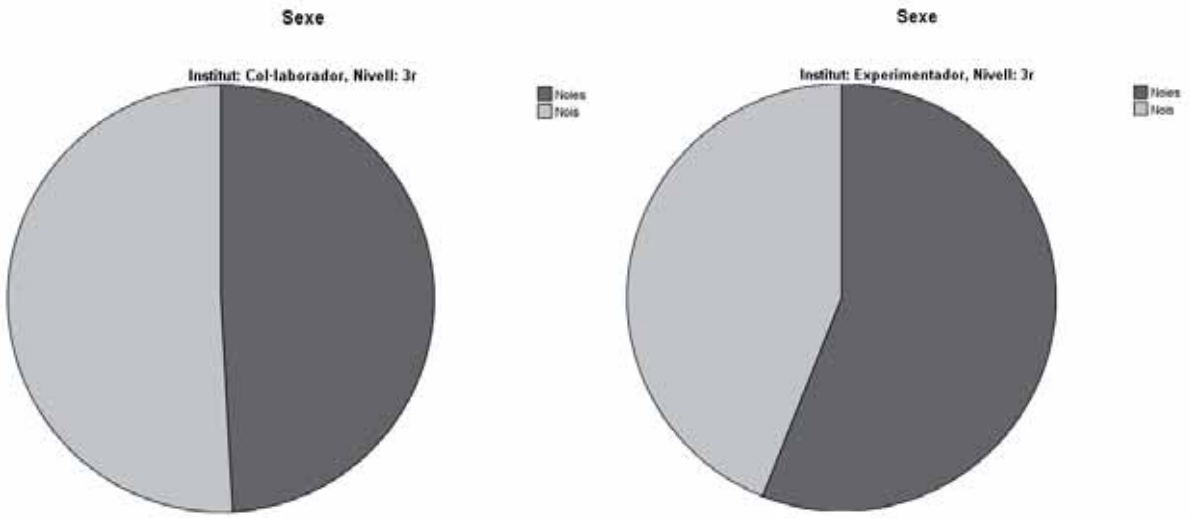


Figura 6.2. Gràfic de la distribució per sexes de cada grup de 3er. d'ESO

A la figura 6.2 comprovem que a 3r d'ESO, al grup col·laborador pràcticament hi ha la mateixa proporció entre nois i noies, mentre que al grup experimental hi predominen les noies.

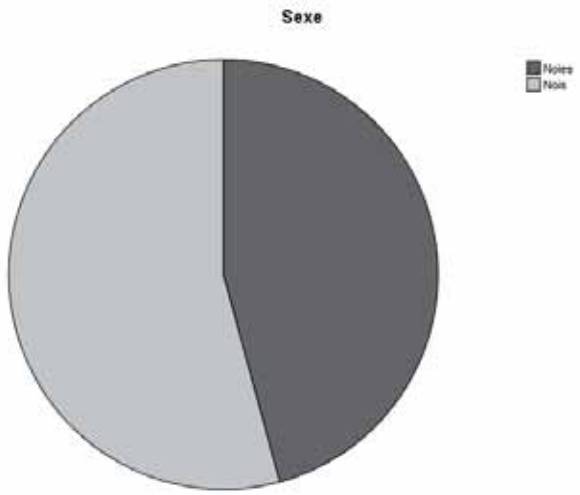


Figura 6.3. Gràfic de la distribució global per sexes.

Tal com es pot apreciar al gràfic superior, Figura 6.3., de manera global existeix força equilibri entre el percentatge de nois i de noies, si bé predominen els nois (54,2% nois i 45,8% noies).

A la taula 6.1 es pot veure el nombre total d'alumnes per sexe i grups de l'institut experimental i del col·laborador, i en la columna de dades aparellades els alumnes que s'han pogut identificar correctament amb el pseudònim en els diferents qüestionaris. Com es pot apreciar hi ha hagut certa mortalitat de dades, especialment en els nois.

	Institut col·laborador				**Institut experimental**			
			Dades aparellades				**Dades aparellades**	
	Nois	Noies	**Nois**	**Noies**	Nois	Noies	**Nois**	**Noies**
3A	15	10	**12**	**10**	13	11	12	9
3B	14	10	**11**	**8**	15	10	7	9
3C	12	12	**6**	**10**	10	13	8	13
3D					11	12	6	11
3r	**41**	**32**	**29**	**28**	**49**	**46**	**33**	**42**
TOT	**73**		**57**		**95**		**75**	
4A	20	5	**13**	**4**	14	11	12	10
4B	21	5	**17**	**3**	9	14	9	13
4C	16	10	**13**	**8**	10	13	7	10
4D					10	2	8	1
TOT	**57**	**20**	**43**	**15**	**43**	**40**	**36**	**34**
TOT 4t	**77**		**58**		**83**		**70**	
TOT INS	**150**		**115**		**178**		**145**	

Taula 6.1. Total d'alumnes per sexe i grup, i dades que han sortit aparellades.

6.1.1. El grup col·laborador

L'elecció del centre col·laborador va ser relativament fàcil. La primera opció va ser l'altre institut de la mateixa població, però es va descartar per dos motius: les relacions amb la direcció en aquell moment no eren especialment fluïdes, i d'altra banda una part del seu professorat estava rebent un curs de formació en educació emocional, fet que podria provocar certa interferència en els resultats de la recerca com a grup col·laborador. La segona opció va ser l'institut de la població veïna, institut d'unes característiques molt semblants a l'institut experimental, tant pel que fa a la mida del centre, al perfil de l'alumnat, el nivell socioeconòmic de les famílies i el nombre d'habitants de la població. A més d'estar a molt pocs quilòmetres de distància.

Des del primer moment, la direcció del centre col·laborador va oferir, desinteressadament, totes les facilitats per tal de poder portar a terme la recerca.

6.1.2. Els informants

En aquesta investigació es pretén contrastar la informació des de diferents punts de vista. Per tal de poder triangular i contrastar els resultats d'aquesta recerca s'inclouen:

- L'**alumnat**, que aportarà la base de la informació per realitzar el treball a partir de la seva experiència amb el programa o bé actuant com a grup col·laborador, i de les valoracions de la seva intel·ligència emocional autoinformada. Així com d'un seguit d'aspectes relacionats amb el programa i amb el clima de classe.
- El **tutor**, o docent que aplicarà el programa d'activitats i proporcionarà informació molt valuosa amb les seves observacions sobre la marxa del grup.
- La **directora** del centre experimental, que com a membre de l'equip directiu coneixedora de tot el procés de la investigació, psicopedagoga i docent que ha rebut la formació en educació emocional, aportarà informació des de diferents perspectives.
- El **professorat assistent al curs de formació**, que proporcionarà informació en relació a la mateixa formació, el seu procés personal i les dificultats en la transferència a l'aula.
- El **professorat no assistent al curs** o que ha abandonat el curs, en tant que ofererirà informació respecte als motius de la seva no assistència o abandonament de la formació.
- Els **formadors** que amb les seves observacions sobre la marxa de la formació per a docents proporcionaran molta informació sobre les dinàmiques del grup, sobre les habilitats de les persones assistents i del funcionament de la formació.
- Les **famílies** de l'alumnat del grup experimental, que aportaran la seva visió des de l'òptica de fora de l'escola.
- El **personal de serveis**, que enriquirà la informació amb l'experiència de dins del centre, però des de fora de les aules.

6.2. La població i la mostra del professorat

La població de l'estudi és el professorat de secundària que imparteix els nivelllls de 3r i 4t d'ESO.

Inicialment la mostra del professorat són 17 docents de l'institut experimental que voluntàriament es van apuntar al curs.

En el següent quadre es pot veure la gran diversitat de departaments als quals pertany el professorat inscrit i la seva evolució al llarg del curs:

Departaments	Inscrits	Acrediten
Express.Vis.Plàs.Mús.	2	2
Psicopedagogia	3	2
Matemàtiques	1	1
Física i Química	2	2
Ll. Catalana	1	0
Ll. Estrangera	1	0
Tecnologia	2	2
C. Naturals	1	0
C. Socials	1	1
Empresa (Cicles)	2	2
Fusta (Cicles)	1	1
Total	**17**	**13**

Taula 6.2. Resum de les característiques dels inscrits i de l'evolució del curs de formació.

El Claustre de l'institut experimental el formaven 48 professors, dels quals 17 es van inscriure al curs. És a dir, un 35,4% d'inscrits del total del claustre.

	Docents inscrits	%	Docents que acrediten	%
Dones	10	**51,2**	7	**70**
Homes	7	**58,8**	6	**85,7**
Total	**17**	**100**	**13**	**76,5**

Taula 6.3. Resum de l'evolució del curs de formació per sexes.

Dels 17 inscrits, 10 són dones i 7 són homes. Dels 13 que acaben acreditant i per tant fent l'informe final, 7 són dones i 6 són homes.

6.3. Disseny d'avaluació del programa

Qualsevol intervenció necessita de ser avaluada per tal d'obtenir-ne els resultats i realitzar les accions de millora que calguin.

Convé utilitzar instruments estandarditzats i instruments més adreçats a aspectes qualitatius.

El model d'avaluació de programes de Stufflebeam (Stufflebeam i Shinkfield, 1987) s'orienta a la millora, i ho farà mitjançant l'avaluació de quatre aspectes: l'avaluació del context, dels inputs, del procés i del producte.

Relacionat amb aquests quatre aspectes, i sempre sota criteris de rigor, tenim quatre fases: l'elaboració del pla; la recollida d'informació; l'anàlisi i valoració de la informació; i la presentació de resultats (Álvarez i al., 2000) per a la presa de decisions posterior.

6.3.1. Recollida de la informació

Per obtenir i enregistrar la informació necessària per a la tesi s'utilitzaran diferents instruments: qüestionaris en format electrònic, les fitxes d'avaluació de les activitats del programa de les tutories, l'enregistrament en àudio de les entrevistes i el diari d'observacions.

Amb aquestes eines es busca poder recollir la màxima quantitat d'informació rellevant d'una manera sistemàtica i que en quedi constància per tal de poder-ne fer la posterior anàlisi.

En els següents subapartats es farà una descripció de cadascun d'ells.

6.3.1.1. Els qüestionaris

Els qüestionaris que s'aplicaran, tant pel que fa a l'alumnat com pel professorat que rebrà la formació, són:

	Pretest	Postpretest i posttest	Avaluació de la satisfacció
Professorat	TMMS-24 català	TMMS-24+ català	Model CRP adaptat
Alumnat	TMMS-24 català	TMMS-24+ català	

Taula 6.4. Eines a utilitzar a cada col·lectiu.

El TMMS-24+ inclou a més dels 24 ítems del model original de Fernández Berrocal, Extremera i Ramos (2004) un conjunt d'ítems de valoració de com es veuen a final de curs en comparació amb l'inici, o de com veuen aquest curs escolar respecte a l'anterior, tenint en compte diferents aspectes personals i de grup (vegeu Annex 2.7.).

El model d'avaluació de la satisfacció dels docents respecte el curs de formació s'ha creat conjuntament amb el CRP (vegeu l'Annex 2.9.).

6.3.1.2. Les entrevistes

A final de curs es realitzaran un seguit d'entrevistes individuals en profunditat semiestructurades a diverses persones relacionades amb el grup experimental, per tal d'obtenir la màxima informació i poder-la triangular al final del procés de recollida de dades.

S'entrevistaran: tres alumnes escollits de manera aleatòria, un docent que hagi tingut tots els grups de 4t d'ESO, un docent que hagi finalitzat la formació, un docent que no finalitzi la formació, un docent que no hagi realitzat la formació i la directora del centre experimental.

Les entrevistes, semiestructurades, es dissenyaran segons el col·lectiu a que pertanyi la persona a entrevistar. L'objectiu és el de poder obtenir la informació adient per descobrir les diferents percepcions que tindran del procés i quins aprenentatges els haurà aportat. El model de les diferents entrevistes es pot veure a l'Annex 2.10.

Els passos que es faran al respecte seran:

- Disseny de l'estructura i preguntes guia de cada tipus d'entrevista.
- Enregistrament en audio de les entrevistes.
- Transcripció de les entrevistes
- Determinació d'unitats significatives del text.
- Anàlisi descriptiu i interpretatiu.

Les entrevistes es registraran amb la gravadora digital Zoom H4n. Una gravadora amb una gran qualitat de so en qualsevol tipus d'entorn i que permet fer la transcripció sense problemes. Però té l'inconvenient que és una mica aparatosa, i segons com pot intimidar una mica.

6.3.1.3. L'observació

Es desenvoluparà un procés d'observacions rigoroses i sistemàtiques. Procés que ha de permetre portar a terme un seguit de registres realistes i descriptius plasmats en un diari durant tot el procés d'aplicació dels

programes, així com de les entrevistes. Ens hem basat en la capacitat d'observació perseverant (Carrasco i Calderero, 2000), en l'autoobservació i en l'avaluació de 360º.

Cada activitat del programa de tutoria porta una fitxa d'avaluació i d'observació de l'activitat (vegeu l'Annex 1.).

Durant les diferents activitats s'observarà:

- El grau de participació.
- El grau d'implicació en l'activitat.
- El funcionament de l'activitat.
- Els comentaris i reaccions que es produeixin.
- El nivell de comprensió de l'activitat
- El nivell de satisfacció final.
- Els aprenentatges que se'n trauran.

6.3.1.4. El pretest, postpretest i posttest

L'avaluació del programa es farà principalment a partir de tres qüestionaris: el pretest, postpretest i posttest. A més d'entrevistes personals i l'anotació d'observacions en un diari.

Com ja s'ha comentat en el punt 4.8, el **pretest** i el **posttest** són dues mesures que definiran com estaven al principi, abans de qualsevol actuació, i com estan al final després de l'actuació. Amb aquestes avaluacions es podrà veure l'evolució dels diferents individus en el temps. El que es pretén amb el **postpretest** és l'eliminació del possible efecte desinformació que pot existir prèviament a la realització del programa sobre el nivell que pugui tenir la persona. És a dir, amb la informació que es té al final, es tracta de valorar a quin nivell estava a l'inici (postpretest) i quin nivell té actualment (posttest).

Si es compara el pretest i el postpretest, es pot comprovar si hi ha diferències entre com els semblava que estaven a l'inici respecte com els sembla al final, que estaven al principi. Si existeixen diferències podem afirmar que al final es té un grau de coneixement que al principi no es tenia, la qual cosa els ha fet canviar l'escala d'autoavaluació.

Al llarg de l'aplicació es realitzarà un pretest a principis de curs, a l'octubre en el cas de l'alumnat i a principis de novembre pel professorat. El postpretest i el posttest es realitzaran al més de maig, una vegada finalitzat tot el programa. Està previst fer un posttest diferit al cap de dos anys de la finalització del programa (maig de 2015), per tal de veure si es manté la incidència del programa en la intel·ligència emocional al cap d'aquest període de temps.

6.3.2. L'avaluació del context

En el moment d'avaluar el context s'analitzaran les característiques socioeconòmiques, sociolaborals i locals, especialment les relacionades amb els joves, juntament amb totes les variables que permetin perfilar les característiques i necessitats del grup o grups.

6.3.3. L'avaluació diagnòstica inicial

Del pretest que es passa als diferents grups del centre experimental i col·laborador, agrupant els ítems per categories i realitzant la suma dóna un valor per bloc (atenció, claredat i reparació) per a cada alumne. Això, juntament amb la identificació de cada alumne per un pseudònim, ens permetrà que poden conèixer l'evolució del grup i de cada alumne en particular quan comparem les dades amb les del posttest.

A partir d'aquesta avaluació diagnòstica inicial ens podrem fer una mica d'idea del què més necessita el grup. Cosa que ens ajudarà a l'hora de polir el disseny del programa a aplicar.

6.3.4. Fase adequació del qüestionari

Després de descartar el fet de mesurar la Intel·ligència emocional mitjançant tasques d'execució amb models com el MSCEIT, es va decidir anar cap a l'avaluació de la Intel·ligència emocional autoinformada. Es va intentar utilitzar el QDE-SEC, ja que crèiem que era adequat per ser un model fet a Catalunya però en el moment de concretar l'estudi no estava disponible per a investigadors extens a la UB i al GROP.

Llavors es va contactar amb la Universitat de Màlaga i es va optar pel **TMMS-24** (Trait Meta-Mood Scale) desenvolupat per Fernández-Berrocal i

altres (2004), a partir del Model TMMS original de 48 ítems del grup d'investigació de Salovey i altres (1995).

Es va traduir al català el model TMMS-24, confeccionant d'aquesta manera el **TMMS-24 en català.**

El qüestionari original avalua la metacognició dels estats emocionals: la pròpia consciència i la regulació de les pròpies emocions. És un model validat (Fernández Berrocal i al., 2004) format per tres blocs: l'atenció a les emocions, la claredat i la reparació o regulació emocional. I té el mateix objectiu que el model original de 48 ítems: l'avaluació de la percepció individual sobre les pròpies habilitats pel que fa a les emocions.

El qüestionari consisteix en valorar 24 afirmacions amb una escala Likert. Cal contestar si s'està: gens d'acord, una mica d'acord, bastant d'acord, molt d'acord o totalment d'acord.

Els 24 ítems de la versió en català han quedat redactats de la següent manera:

1- Presto molta atenció als meus sentiments
2- Normalment em preocupo molt pel que sento
3- Normalment dedico temps a pensar en les meves emocions
4- Penso que val la pena prestar atenció a les meves emocions i estats d'ànim
5- Deixo que els meus sentiments afectin els meus pensaments
6- Penso en el meu estat d'ànim constantment
7- Sovint penso en els meus sentiments
8- Presto molta atenció a com em sento
9- Tinc clars els meus sentiments
10- Sovint puc definir els meus sentiments
11- Gairebé sempre sé com em sento
12- Normalment conec els meus sentiments respecte a altres persones
13- Sovint m'adono dels meus sentiments en diferents situacions
14- Sempre puc dir com em sento
15- A vegades puc dir quines són les meves emocions
16- Puc arribar a entendre els meus sentiments
17- Tot i que a vegades em sento trist/a, acostumo a tenir una visió optimista
18- Encara que em trobi malament, acostumo a pensar en coses agradables
19- Quan estic trist/a, penso en tots els plaers de la vida
20- Intento tenir pensaments positius encara que em senti malament
21- Si dono massa voltes a les coses, complicant-les, tracto de calmar-me
22- Em preocupo per tenir un bon estat d'ànim
23-Tinc molta energia quan em sento feliç
24- Quan estic enfadat/da, intento canviar el meu estat d'ànim

Taula 6.5. Relació dels ítems del Trait Metamodel Scale-24.
TMMS-24 en català (traducció pròpia).

Les seves propietats psicomètriques mostren la seva validesa i fiabilitat. El TMMS-24 proporciona un inventari adequat per examinar la percepció de la intel·ligència emocional (Fernández Berrocal i al., 2004).

En el posttest es va crear el Model TMMS-24+ com a resultat d'afegir un seguit d'ítems que havien d'opinar, si en comparació a principi de curs o al curs anterior estaven pitjor, igual o millor. Ítems que versaven sobre diferents aspectes treballats, així com posar nota a la tutoria.

Aquests ítems en qüestió són:

A- Respecte l'inici de curs valora (pitjor, igual o millor)
Ara, em conec a mi mateix
Ara, la meva autoestima és
Ara, em sé posar a la pell dels altres
Ara, sé expressar les meves necessitats sense molestar els altres
Ara, em sé relaxar
Ara, la meva relació amb amics i companys/es és
Ara, la meva relació amb la meva família és
Ara, puc controlar els meus impulsos
Ara, les meves notes són
Ara, la meva facilitat per tenir pensaments positius és
Ara, quan una cosa no m'ha sortit com jo volia, em recupero
B- Respecte a cursos anteriors valora (pitjor, igual o millor)
Durant aquest curs els companys/es de classe m'han tractat
Durant aquest curs he tractat els companys/es
C- Respecte a cursos anteriors valora (menor, igual o superior)
Durant aquest curs el nombre de conflictes a l'aula ha estat
D- Respecte a cursos anteriors valora (pitjors, iguals o superiors)
El grup en general ha tret notes
E- Respecte a cursos anteriors valora (menys, igual o més)
Les tutories d'aquest curs m'han agradat
F- Valora de 0 a 10 les activitats de tutoria

Taula 6.6. Relació dels ítems addicionals del TMMS-24+ del posttest.

6.3.4.1. Creació d'un formulari digital

Per tal d'estalviar recursos (paper i reprografia) i per facilitar la gestió del qüestionari, especialment pel que fa al buidatge de les respostes i la posterior organització de les dades, es crearà un formulari amb Google drive.

Malgrat que, de moment, els formularis del Google Drive no permeten fer qüestionaris amb una estètica massa acurada, després possibiliten veure els resultats perfectament organitzats en un full de càlcul, estalviant gran quantitat d'hores de buidatge i evitant possibles errors.

Aquests qüestionaris en línia tenen l'inconvenient que s'ha d'anar convidant als seus usuaris amb un correu electrònic, cosa que suposaria entrar més de tres-centes adreces per enviar-los un correu. Aquest inconvenient es solventarà creant un blog amb un enllaç directe al qüestionari. En el qüestionari es crearà un codi de verificació per evitar possibles intrusions.

6.3.5. L'avaluació del procés

L'avaluació del procés es portarà a terme mitjançant l'anàlisi rigorós de les diferents notes procedents de l'observació per part de l'aplicador durant tot el curs acadèmic, així com dels diferents formadors del curs adreçat al professorat.

6.3.6. L'avaluació del producte

A partir de la memòria final dels docents s'estudiarà si les diferents activitats proposades són adequades al alumnes destinataris i als objectius fixats en cadascuna d'elles.

6.3.7. La satisfacció de l'alumnat

Per tal de conèixer el grau de satisfacció de l'alumnat es realitzaran una sèrie d'entrevistes semiestructurades, així com el buidatge de les anotacions del diari de recerca i l'estudi dels l'ítems sobre la satisfacció de les tutories de 4t d'ESO.

6.3.8. La satisfacció del professorat

El grau de satisfacció del professorat s'esbrinarà respecte dos assumptes, el primer fa referència al curs de formació i el segon al programa d'activitats que rebran a final del curs, i que servirà als docents per a l'aplicació a les seves hores lectives. Tant l'un com l'altre s'avaluaran amb entrevistes semiestructurades a diversos docents, amb les observacions del diari de recerca, amb la memòria final d'aplicació de les activitats, i amb els ítems finals del posttest i dels de l'enquesta de valoració del curs de formació.

6.3.9. La satisfacció de l'equip directiu

Per conèixer la satisfacció de l'equip directiu es realitzarà una entrevista semiestructurada a la directora del centre experimental, on podrà expressar la seva visió com a directora, com a pedagoga i com a participant al curs de

formació. Així com també amb la valoració final del curs de formació que realitzaran la directora i una altra persona de l'equip directiu.

6.3.10. La satisfacció de les famílies

El grau de satisfacció de les famílies s'avaluarà amb una entrevista semiestructurada a la mare d'una alumna del grup experimental. Aquesta mare porta la cantina del centre, fet que li permet tenir una visió més àmplia i disposar de més informació relativa al projecte.

6.3.11. L'avaluació de l'efectivitat

L'efectivitat, tant del programa com del curs de formació per als docents, s'avaluarà a partir de la variació de la puntuació obtinguda en els ítems de cadascun dels blocs que formen part de la intel·ligència autoinformada amb el Trait Metamodel Scale (TMMS-24).

BLOC 4. TREBALL DE CAMP

CAPÍTOL 7– ANÀLISI DE DADES I RESULTATS

Aquest capítol està dividit en quatre apartats. El primer dedicat a la recollida de dades, el segon a l'aplicació dels programes, i els dos últims dedicats a l'anàlisi de l'efectivitat dels programes d'educació emocional creats.

S'estudiarà des de la consistència de la principal eina avaluadora, el TMMS-24, fins a la incidència que els dos programes han tingut en la intel·ligència emocional autoinformada dels seus destinataris. Així com el grau de satisfacció dels agents implicats.

Per a l'anàlisi de les dades quantitatives s'ha utilitzat el programa estadístic SPSS 15.0 i per l'anàlisi de dades qualitatives s'han agrupat fragments de textos semblants, que posteriorment s'han processat manualment. Prèviament a l'anàlisi, s'han depurat les dades que no quedaven aparellades pel pseudònim que van utilitzat els participants.

7.1. Recollida de dades

Els tutors dels cursos implicats van informar personalment les famílies a la reunió d'inici de curs i es va lliurar una circular on s'informava del projecte a les famílies del grup experimental de 4t. A la vegada que se'ls comunicava que l'estudi mantindria en tot moment la plena confidencialitat sobre les dades de la recerca i que si no estaven d'acord en la participació dels seus fills, que ho fessin saber al centre (vegeu l'Annex 2.1.).

El pretest es va fer el mes d'octubre de 2012, a l'hora de tutoria dels diferents grups. El qüestionari el va presentar personalment l'autor de la tesi, juntament amb un aclariment sobre la diferència entre emoció i sentiment (pel que fa al seu origen, intensitat, efectes i durada), atenent al suggeriment del director de l'Institut col·laborador. També se'ls informava que contestessin sincerament, que era un test anònim i que no hi havia respostes bones ni dolentes, sinó les seves pròpies respostes.

Les sessions van tenir una durada de 30 minuts per grup. Si algun dels alumnes no tenia temps suficient, se li deia que l'acabés tranquil·lament i que l'enviés una vegada finalitzat. A cada grup va passar que un parell o

tres de persones no portaven l'ordinador o no els funcionava la connexió a internet. Aquests alumnes van haver de compartir ordinador amb un altra persona del grup, fet que va allargar el seu enviament.

Prèviament es va crear un blog[3], amb l'únic propòsit de fer d'enllaç al qüestionari TMMS-24, però una vegada creat es va aprofitar per tal de dotar-lo de continguts relacionats amb l'educació emocional i les diferents activitats que s'estaven portant a terme. Malgrat estar amagat al públic en general fins al gener de 2013, a mig maig de 2014 el blog havia rebut més de 2.000 visites.

A cada grup els alumnes es connectaven amb el seu ordinador personal al blog, on podien accedir directament al qüestionari TMMS-24 en la seva versió en català. La sessió es feia de manera anònima utilitzant un pseudònim. Pseudònim que escrivien en un paper i tancaven dins d'un sobre amb el seu nom a la part externa, per tal de ser recuperat i poder tornar a fer el qüestionari postpretest i posttest al mes de maig.

Durant l'aplicació del programa, la recollida de dades s'ha fet principalment amb l'observació participant i la comunicació efectiva, tenint en compte el del criteri d'Argyris (1999) per tal d'obtenir la informació més rellevant amb la investigació acció, a partir de les paraules.

La comprovació amb els participants per tal de contrastar permanentment mitjançant la reflexió continuada de cada exercici, i la retroalimentació verbal i no verbal. Durant tot el curs s'han mantingut converses directes amb els alumnes del grup experimental i amb els docents participants en el curs de formació. Així com la coobservació amb els altres formadors durant les sessions del curs adreçat als docents, amb la posterior posada en comú i el conseqüent procés reflexiu. En el diari de camp s'anaven recollint totes aquestes informacions.

D'altra banda, a principis del mes de novembre de 2012 es va passar el pretest al professorat inscrit a la formació, havien de valorar anònimament les 24 afirmacions del TMMS-24 via internet, des de qualsevol ordinador i a

[3] www.somemocio.blogspot.com

l'hora que els anés bé. Malgrat la insistència i diversos recordatoris, només van contestar vuit dels 17 inscrits a la formació.

Al mes de maig de 2013 l'alumnat i el professorat participant a la formació van realitzar el Postpretest i el posttest accedint des d'un altre bloc al darrer qüestionari, ja que el blog inicial ara era obert al públic general. Hi accedien mitjançant el pseudònim que extreien del sobre que ells mateixos havien tancat a l'octubre. Se'ls va tornar a repetir que era un test anònim, que les respostes havien de ser sinceres, que no hi havia respostes correctes o incorrectes, i a l'alumnat se li va recordar altra vegada la diferència entre emoció i sentiment.

Una vegada finalitzat el posttest, varen tornar a introduir el pseudònim en un nou sobre que varen tancar per després personalitzar-lo amb el seu nom, per tal de poder fer un nou test al cap de dos anys i poder comprovar d'aquesta manera si el nivell es manté o ha variat.

El posttest, a més dels 24 ítems inicials, incloïa un seguit d'ítems que els feia posicionar sobre si consideraven que estaven a un nivell inferior, igual o superior en una sèrie d'aspectes que s'havien treballat al llarg del curs, aspectes com ara l'autoconeixement, l'autocontrol, l'empatia, l'assertivitat... (vegeu l'Annex 2.7.).

Als docents de la formació se'ls va passar també al final un qüestionari de satisfacció que es va elaborar conjuntament amb el CRP de la zona. Qüestionari anònim que es contestava per via telemàtica als darrers 15 minuts de l'últim dia de formació, cadascú amb el seu portàtil.

Pel que fa a les entrevistes personal de final de curs, es va prendre una submostra aleatòria del grup experimental de 4t d'ESO. Es va treure un número a l'atzar, amb la intenció d'entrevistar l'alumne que se li havia assignat el número que sortís i els dos següents de la llista. Va sortir el tres. Es volia entrevistar els alumnes 3, 4 i 5 del grup, però finalment només es va poder entrevistar a dos. Es va entrevistar també un dels dos docents que van deixar la formació a mitges, es va optar per entrevistar la persona que va fer més sessions per tal de podés aportar més informació. També es va

entrevistar un dels docents que no va fer la formació i que havia comentat que no en veia la necessitat. També a un docent que va finalitzar la formació i que per les aportacions que va fer a la memòria es va creure que podia ser interessant. Així com un altre docent que va tenir els quatre grups de 4t d'ESO durant tot el curs, entre aquests el grup experimental, i que no va rebre la formació. També a la persona que porta la cantina i que és mare d'una alumna del grup, ja que es va creure que podia aportar una informació més completa i útil per a la triangulació de dades que qualsevol altre familiar. Així com a la directora del centre, per la seva triple implicació: membre de l'equip directiu, psicopedagoga i formada en el curs d'educació emocional.

El conjunt de les transcripcions de les entrevistes es poden veure íntegres als Annexos del 4.1. al 4.8.

De la suma dels vuit valors dels ítems que integren cadascuna de les categories del TMMS-24, s'arriba a les següent taula de resultats del pretest del grup experimental de 4t d'ESO.

Pretest	4t d'ESO Tutoria Experimental	Atenció	Claredat	Reparació
Noies	**Mitjanes**	**21,4**	**19,6**	**22,7**
N=13	(adequat)	25-35	24-34	24-34
	Desv. Tip.	5,24	5,85	4,89
Nois	**Mitjanes**	**21,8**	**23,3**	**24,6**
N=9	(adequat)	22-32	26-35	24-35
	Desv. Tip.	5,61	4,53	7,14

Taula 7.1. Resultats de les mitjanes per categories a 4t d'ESO experimental i nivells proposats pels autors com a adequats.

Del grup experimental de 4t d'ESO (Taula 7.1.), pel que fa als resultats, se'n desprèn que les mitjanes de tots els blocs del TMMS-24 de les noies (atenció, claredat i reparació) estan per sota del nivell considerat com a adequat. Pel que fa als nois , excepte en el bloc de Reparació que està just en la zona baixa del considerat com adequat, la resta, com les noies tampoc arriben als mínims. Per tant, hi ha una clara manca d'atenció a les emocions, una clara manca de claredat i una manca de reparació de les emocions, especialment en les noies.

Del traspàs d'informació dels tutors, també se'n desprenia que l'alumnat té problemes en la gestió de les seves emocions així com que no tenen clar què els està passant.

Pretest	3r Crèdit Experimental	Atenció	Claredat	Reparació
Noies	**Mitjanes**	**26,7**	**25,4**	**25,1**
N=36	(adequat)	25-35	24-34	24-34
	Desv. Tip.	6,09	6,19	6,33
Nois	**Mitjanes**	**23,2**	**25,7**	**27,2**
N=21	(adequat)	22-32	26-35	24-35
	Desv. Tip.	4,69	5,06	5,77

Taula 7.2. Resultats de les mitjanes per categories a 3r d'ESO i nivells proposats pels autors com a adequats.

En el grup experimental de 3r (Taula 7.2.) els nivells, excepte la mitjana de Claredat dels nois que no arriba al mínim considerat com a adequat, la resta està dins la zona adequada, tot i estar en la franja baixa.

Del traspàs d'informació amb els tutors se'n desprèn que és un dels nivells amb més complicació que es recorda en la història del centre, i que tenen moltes dificultats en la claredat i en la gestió de les seves emocions.

7.2. L'aplicació dels programes

El grup experimental de 4t d'ESO està format per 23 alumnes (9 nois i 14 noies). Grup del qual n'era tutor personal, i al qual es va aplicar el programa sencer. A la resta de grups de 4t d'ESO s'hi van fer activitats puntuals. Tanmateix, 67 dels 83 alumnes de 3r d'ESO van cursar un crèdit variable trimestral, impartit personalment per l'autor d'aquesta tesi, en el qual van realitzar vuit de les setze activitats del Programa. Concretament, varen ser les activitats: 2, 6, 7, 8, 9, 11, 13 i 15. Als grups de Batxillerat es van portar a terme activitats puntuals (vegeu Annex 4.8). A finals del tercer trimestre, a les tutories i matèries del professorat participant al Curs de formació d'educació emocional per a docents, una vegada ja finalitzada la recerca, es van fer diverses activitats de transferència a l'aula del programa d'activitats o d'altres activitats realitzades al llarg de la formació.

A continuació exposarem un seguit d'observacions extretes de comentaris fets pels docents a les memòries o bé a les entrevistes. Per preservar l'anonimat s'han utilitzat codis: D9 correspon al docent 9; Ed correspon a

l'entrevista ala directora; A-5 correspon a l'alumne 5; Ea a l'entrevista a un alumne; Em entrevista a una mare; Dc correspon al diari de camp, etc.

Abans i durant el procés d'aplicació dels programes, creiem que ha estat cabdal l'existència de la figura d'un promotor de l'educació emocional dins del centre per tal d'anar preparant el terreny, fes els contactes amb formadors experimentats i expliqués a la resta de docents la importància que té l'Educació emocional.

> *...penso que un professor del centre hagi realitzat les funcions de formador i coordinador del curs ha estat interessant per tal d'anar motivant els companys.* **D9**

Però a la vegada que és un factor motivador, existeix l'inconvenient que no deixa de ser un company, i a vegades pot passar que les opinions d'un company no tinguin suficient força. Cal que vagin acompanyades del total suport de l'equip directiu.

Durant tot el curs 2011-2012 vaig dedicar-me personalment a explicar la importància de l'educació emocional als centres educatius. Es va explicar als companys experiències i bones pràctiques amb resultats satisfactoris.

Vaig explicar al claustre el projecte d'educació emocional que estàvem gestant i que volíem aplicar al curs següent.

De mica en mica es va anar creant consciència i semblava que la gent estava cada vegada més interessada.

> *...mai havia sonat tant la paraula "Educació emocional" a la casa i això és bo.* **Ed** (Annex 4.6)

Això implicava també confeccionar el curs de formació en Educació emocional que esperàvem poder oferir als docents.

Calien tutors per als grups de 3r i 4t d'ESO que estiguessin disposats a formar-se i que es comprometessin a aplicar el programa al curs següent.

La idea era realitzar el curs de formació de manera intensiva a principis de setembre de 2012, i començar l'aplicació de les activitats programa una vegada finalitzat el curs.

Per tal que això hagués estat possible, hauria fet falta una plantilla estable al centre, i poder comptar amb alguns dels docents que estaven motivats pel tema i que finalment no van poder continuar al centre pel fet de ser interins.

A principi de setembre encara no hi havia tota la plantilla assignada, amb la conseqüent incapacitat per tancar horaris i no tenir clar del tot com es repartirien les tutories.

> *Finalment, avui després del claustre he pogut parlat amb tots els que seran tutors de 3r i de 4t d'ESO. Els he explicat el projecte i la formació que es farà d'Educació emocional. Semblaven prou disposats a fer-la, però la veritat és que la majoria d'ells no s'han acabat de definir...*
>
> **Dc, 12/09/2012**

D'altra banda, calia fer les gestions oportunes durant l'estiu per quedar d'acord sobre el calendari amb els formadors que impartirien el curs. Però fins a l'octubre no es va saber del tot segur que el Departament d'Educació certificaria l'assistència del professorat a efectes de formació en centre, així com qui es faria càrrec del finançament.

Després de llargues negociacions amb el Centre de Recursos de la Zona i de contactar amb un nou formador, es va poder establir un programa i un calendari. No sense abans haver de convèncer a l'AMPA del centre per tal que es fes càrrec del cost de la formació, ja que els diners que disposava el centre tenia altres destinacions prioritàries.

> *He tingut una reunió improvisada amb la mare d'una alumna de la meva tutoria que és de l'AMPA. L'he vist i he aprofitat per presentar-li el projecte d'educació emocional amb un Power-Point* que havia preparat per a un claustre*. Li ha encantat! S'ha lamentat que la seva filla ja no faria 4t.*
> *Li he explicat que tot perillava pel tema del finançament. Que el Departament no se'n feia càrrec, que el centre no estava disposat a posar-hi tants diners, que des de direcció em presionaven perquè la formació la fes tota jo personalment, però que crèiem que l'havia de fer algú extern, si més no una part important.*
> *Li he demanat a veure si ho podia explicar a l'AMPA, i que si calia els ho podia anar a explicar jo personalment.*
> *Hem quedat que ella se encarregarà de convèncer-los. Sé que ho farà!*
>
> **Dc, 19/6/2012**

> *Avui divendres 28-09 acabo de rebre el link per tal que la gent interessada faci les inscripcions al curs telemàticament. El termini s'acaba demà passat. Evidentment no hi seran a temps. De totes maneres jo ho comunicaré a la gent. Estic nerviós. No hi seran a temps i no sé com ho haurem de fer.* **Dc, 28/09/12**

Una vegada conegudes les dates, que s'haurien de canviar diverses vegades al llarg del curs, es va passar a fer la campanya d'acabar de convèncer a possibles interessats, i a recordar-ho als que s'havien interessats prèviament.

> *Acabo de rebre un correu de la directora dient que tot està arreglat i tancat. Tenim el vistiplau del CRP. Uf! Quin pes m'acabo de treure de sobre. Feia dies que ho veia perillar tot plegat.* **Dc, 11/10/2012**

La primera sessió del curs de formació es va poder realitzar finalment el 7-11-2012 i la següent no es va poder fer fins el 9-1-2013. Fet que va provocar que la cinquena sessió no es portés a terme fins el 6-2-2013 i amb un canvi de formador com a conseqüència d'un accident. A les hores quan el professorat estava en condicions de començar a aplicar el programa, el curs estava molt avançat per aplicar-lo. Els tutors de 3r anaven molt plens i els altres dos tutors 4t van decidir no apuntar-se al curs.

D'altra banda, el curs experimental de 4t d'ESO del qual jo era el tutor, vàrem començar amb les tutories emocionals a l'octubre, després de la reunió amb les famílies i de fer el pretest. Així com en un dels crèdits variables que jo impartia a 3r d'ESO a grups diferents a cada trimestre, on una part important del seu contingut va ser l'educació emocional, ja que pel calendari previst degut a l'endarreriment, a la disponibilitat del claustre i dels formadors, feia preveure que la formació no acabaria fins al febrer.

El professorat que va finalitzar el curs, es va limitar a posar en pràctica en alguna de les seves hores, algunes activitats del programa que es va crear, i a realitzar una memòria final del curs i de la seva aplicació. Tot plegat es posava en comú en la sessió de tancament el 10-4-2013.

> *Avui hem fet l'última sessió del curs de formació d'Educació emocional. Ha estat genial! Segurament la millor sessió d'Educació emocional que he assistit durant aquests anys que hi estic ficat. I el millor és que l'han feta*

> *ells. Jo només l'he conduïda... Cada participant ha anat explicant la seva experiència a l'aula.* **Dc, 10/04/2012**

Pel que fa a l'alumnat no hi ha hagut excessives dificultats. La gran majoria d'ells estan més que disposats a fer les diferents activitats d'educació emocional que se'ls proposen.

> *A la segona dinàmica ja estaven molt més receptius. He intentat que sempre es mantingués l'anonimat i penso que això els ha fet sentir molt còmodes... La participació ha estat molt bona... Els ha agradat molt.* **D4**

> *La participació ha estat molt alta i amb bons resultats. Els ha agradat molt*. **D5**

L'alumnat veu que són uns aprenentatges que els poden ser molt útils a la vida.

> *... crec que ens ha ajudat a que quan ens enfadem amb els altres a saber-nos controlar, a saber com se sent l'altre, i saber si has fallat tu o l'altre i com has de reaccionar en aquell moment.* **A-5 Ea**(Annex 4.1)

A algun dels alumnes els pot fer vergonya de sortir a davant dels altres, o de parlar obertament d'algun tema que els dol. També hi ha algun alumne que li fa mandra posar-se a pensar en segons què, que no té completament resolt.

> *Jo crec que* (ens costa tant participar) *pel que pensarà la gent.* **A-5**

Aquesta vergonya, aquesta mandra o la incapacitat de fer algun dels exercicis en un moment donat, cal respectar-la i no forçar-los mai a treballar.

La principal dificultat que troba el professorat, a l'hora d'aplicar alguna de les activitats del dossier, és la inseguretat que suposa el fet de ser un tema nou per a ells. Per aquest motiu, el fet de fer un curs de formació en educació emocional creiem que és imprescindible.

> *Jo havia fet un disseny pel PAT de 3r que incorporava activitats d'Educació emocional, i moltes vegades és que els tutors no se senten prou segurs per tirar-ho endavant, es troben mancats de formació i acaba fracassant per això.* **Ed** (Annex 4.6)

Cal perdre la por, i a partir de l'experimentació s'anirà trobant la forma més adequada de presentar les diferents activitats a l'alumnat. És importantíssim donar la sensació de seguretat, de què se sap el que s'està fent, i obrir-se a la vegada que s'obren també ells.

La segona vegada que es fa una activitat, pràcticament sempre funciona més bé que la primera. Com tot, és qüestió d'experiència.

> *En el segon grup ha anat molt millor, possiblement perquè l'he introduïda millor gràcies a l'experiència del dia anterior.*
> *En general els alumnes han estat molt participatius.* **D8**

Per tal de poder implementar un programa d'educació emocional cal que els docents, i especialment l'equip directiu, creguin en els seus beneficis positius.

El suport incondicional de direcció, el fet de fer una aposta ferma en aquest sentit, passa perquè el promotor no sigui un únic professor sinó també el mateix equip directiu.

> *A nivell de centre caldrà fer-ne una valoració i acordar la seva incorporació parcial o total al Pla d'Acció Tutorial...* **D9**

> *He parlat amb la directora sobre la valoració del curs. M'ha dit que cal que anem a una. Que ara veu que el difícil serà implementar-lo, que els assistents al curs no són pesos pesats de l'institut.*
> *Estem d'acord: cal la decidida implicació de la directiva.*
> **Dc, 22/04/2013**

Les famílies també tenen un paper clau. Des del finançament del curs, per part de l'AMPA, al suport i interès per tot el que s'està portant a terme al centre. En definitiva, és en beneficis dels seus fills i de les seves relacions interpersonals.

> *Potser sí que (el finançament) hauria de radicar en l'AMPA com un servei més. I l'institut amb els problemes econòmics que té... amb el govern d'avui dia... és difícil dir que hauria de radicar des del Departament d'Ensenyament com a una activitat més. És una cosa que potser hauria de radicar més en l'AMPA...*
> **Em** (Annex 4.7)

Moltes vegades ens adonem que els problemes que sorgeixen a l'escola vénen de casa i de les relacions familiar. Amb un nivell alt d'intel·ligència emocional per totes bandes, segurament, les coses serien molt diferents.

7.3. Efectivitat del Programa d'activitats per l'alumnat de 3r i 4t d'ESO

Per tal de mesurar l'efectivitat del programa d'activitats d'educació emocional hem optat per utilitzar un disseny empiricoanalític. Un disseny quasiexperimental amb grups experimentals i col·laboradors, no equivalents. Amb pretest, postpretest i posttest. I amb la previsió de fer un test diferit al cap de dos anys de la finalització de l'actuació.

Tanmateix, la l'avaluació de l'efectivitat s'ha complementat amb una anàlisi qualitativa.

De l'institut col·laborador s'han perdut bastants registres, ja que el dia del posttest faltaven alguns alumnes i també per alguns errors deguts a no coincidència de pseudònims, de grup o de sexe. Del grup experimental de 4t d'ESO només se n'ha perdut un. El d'una noia que es va incorporar al grup més tard. Del grup experimental de 3r d'ESO, també se'n van perdre alguns degut a no coincidència dels pseudònims i a absències el dia del passi del posttest.

Iniciem l'anàlisi dels resultats, amb els Test de Normalitat de Kolmogorov-Smirnov o amb el de Shapiro-Wilk en el cas que el nombre d'observacions no arriba a 30, per tal de comprovar si les respostes als diferents ítems del pretest i posttest es comporten segons una distribució normal. Particularitat que s'ha tingut en compte a l'hora d'escollir els diferents contrastos que hem realitzat.

El resultat de les proves de normalitat en el pretest de tots dos grups, tant l'experimental com el col·laborador, així com en el global de tot l'alumnat, i en tots els tests, han donat unes diferències significatives en tots els ítems i amb una significació de gairebé 0,000 en tots. (Vegeu Annex 5.2.). Fets que ens indiquen que les distribucions de les respostes no s'ajusten a la normalitat, i que per tant caldrà optar per proves no paramètriques.

7.3.1. Fiabilitat del model

La consistència del model TMMS-24 ha estat qüestionada darrerament. Diversos autors (Martín-Albo i al., 2010; Salguero i al, 2010; Gorostiaga i al, 2011; López-Aristregui, 2013) han proposat eliminar alguns dels ítems en determinats contextos i proposen models reduïts per tal de millorar-lo. Com són el TMMS-23, TMMS-22, TMMS-18 o el TMMS-12.

Per aquest motiu hem cregut interessant realitzar una anàlisi amb l'**alfa de Cronbach**, que ens ha servit per comprovar si l'instrument amb què estem avaluant recopila informació defectuosa, cosa que per tant ens portaria a conclusions errònies, o bé si es tracta d'un instrument fiable que fa mesuraments estables i consistents. L'alfa de Cronbach és un coeficient de correlació al quadrat que mesura l'homogeneïtat mitjana de les preguntes, i de les correlacions entre tots els ítems, per veure si efectivament, s'assemblen.

El TMMS-24, malgrat que no proporciona una puntuació global del nivell d'intel·ligència emocional autopercebuda sinó que dóna una puntuació per a cada un dels tres blocs que la composen (atenció, claredat i reparació), és una de les escales més utilitzades en recerca. Tant en publicacions en revistes científiques d'impacte com en llibres d'articles de congressos i en tesis doctorals. A l'estat espanyol, el trobem almenys 152 recerques entre els anys 2004 i 2012 (López-Aristregui, 2013).

Hem comprovat, si en el nostre cas era convenient la reducció d'algun ítem. A la taula 7.3. a partir de la prova *Reliability* es fan un seguit de càlculs per tal de trobar la nova alfa de Cronbach si s'elimina un ítem en concret.

A la taula podem veure l'alfa de Cronbach de cada un dels tres blocs (atenció, claredat i reparació) amb els vuit ítems que componen cada bloc i l'alfa en ser eliminat individualment cada un dels ítems, mantenint la resta. Aquest mateix test s'ha realitzat en cada un dels tres tests que es van passar al llarg del curs (pretest, postpretest i posttest).

A la taula 7.3. es pot apreciar que els valors alfa que pren cada un dels blocs en els diferents tests sempre són superiors a 0,75 i per tant es poden

considerar resultats acceptables (Rincón i altres, 1995) o alts (Bisquerra, 1987). Podem apreciar que tots menys un estan per sobre de 0,82. El bloc que dóna més baix és el de claredat en el pretest que dóna 0,781.

Aquests resultats són molts semblants que els que Fernández-Berrocal, Extremera i Ramos (2004) van trobar a la validació de l'escala amb una alfa de Cronbach de 0,84 per l'atenció, 0,83 per a la claredat i 0,80 per a la reparació. Igualment, presentava una fiabilitat test-retest adequada (atenció= 0,60; claredat= 0,70 i reparació= 0,83). Amb un N= 292 pràcticament idèntic al d'aquest treball N=260.

TMMS-24	Ítem	Pretest Alfa de Cronbach del bloc sencer i eliminant un ítem		Postpretest Alfa de Cronbach del bloc sencer i eliminant un ítem		Posttest Alfa de Cronbach del bloc sencer i eliminant un ítem	
Atenció	01 TMMS	,869	,847	,878	,867	,890	,876
	02 TMMS		,845		,855		,874
	03 TMMS		,848		,858		,873
	04 TMMS		,857		,867		,879
	05 TMMS		,877		,880		,894
	06 TMMS		,853		,868		,885
	07 TMMS		,844		,854		,866
	08 TMMS		,850		,855		,867
Claredat	09 TMMS	,781	,762	,847	,828	,848	,830
	10 TMMS		,747		,827		,831
	11 TMMS		,762		,831		,821
	12 TMMS		,763		,837		,841
	13 TMMS		,779		,824		,832
	14 TMMS		,756		,824		,821
	15 TMMS		,761		,829		,830
	16 TMMS		,754		,831		,835
Reparació	17 TMMS	,825	,794	,846	,818	,850	,818
	18 TMMS		,792		,813		,813
	19 TMMS		,793		,817		,829
	20 TMMS		,776		,808		,810
	21 TMMS		,807		,837		,841
	22 TMMS		,827		,824		,831
	23 TMMS		,834		,861		,862
	24 TMMS		,810		,839		,842

Taula 7.3. Resultats del nivell de consistència interna del model TMMS-24 eliminant un dels ítems

Amb aquesta anàlisi, tal com es pot observar a la taula 7.4, ens adonem que eliminant els ítems 5 i 23 la fiabilitat de l'escala d'atenció i de reparació augmentaria. Però en cap cas més de 0,015. Considerem que es tracta d'un increment molt petit. Pel que fa al bloc de Claredat si traiem algun ítem baixaria la fiabilitat.

TMMS-22	Ítem	Pretest Alfa de Cronbach del bloc sencer i eliminant un ítem		Postpretest Alfa de Cronbach del bloc sencer i eliminant un ítem		Posttest Alfa de Cronbach del bloc sencer i eliminant un ítem	
Atenció	01 TMMS	,877	,857	,880	,870	,894	,878
	02 TMMS		,854		,856		,877
	03 TMMS		,859		,858		,875
	04 TMMS		,867		,870		,884
	06 TMMS		,866		,874		,896
	07 TMMS		,854		,857		,869
	08 TMMS		,858		,854		,868
Claredat	09 TMMS	,781	,762	,847	,828	,848	,830
	10 TMMS		,747		,827		,831
	11 TMMS		,762		,831		,821
	12 TMMS		,763		,837		,841
	13 TMMS		,779		,824		,832
	14 TMMS		,756		,824		,821
	15 TMMS		,761		,829		,830
	16 TMMS		,754		,831		,835
Reparació	17 TMMS	,834	,804	,861	,837	,862	,833
	18 TMMS		,799		,829		,827
	19 TMMS		,802		,831		,841
	20 TMMS		,781		,824		,822
	21 TMMS		,818		,857		,859
	22 TMMS		,845		,848		,852
	24 TMMS		,821		,859		,860

Taula 7.4. Resultats del nivell de consistència interna del model TMMS-22 eliminant un dels ítems

Comprovem ara, si una vegada eliminats els ítems 5 i 23, si eliminant algun altre ítem podria augmentar una mica més la fiabilitat (vegeu taula 7.4.).

Ens adonem que exceptuant la eliminació del ítem 22 en el pretest que faria pujar una mica la consistència en la reparació. Concretament 0,011 més. L'eliminació de la resta d'ítems, no faria augmentar la consistència del model.

Si resumim la consistència interna dels models TMMS-24, TMMS-23, TMMS-22 i TMMS-18 amb **Alfa de Cronbach** (N=260) dels nostres tres tests, obtenim els resultats que mostren la taula 7.5.

Pretest (N=260)	Atenció	Claredat	Reparació
TMMS-24	,869	,781	,825
TMMS-23	,869	,781	,834
TMMS-22	,877	,781	,834
TMMS-18	,866	,741	,821
Postpretest (N=260)	**Atenció**	**Claredat**	**Reparació**
TMMS-24	,878	,847	,846
TMMS-23	,878	,847	,861
TMMS-22	,880	,847	,861
TMMS-18	,874	,803	,859
Posttest (N=260)	**Atenció**	**Claredat**	**Reparació**
TMMS-24	,890	,848	,850
TMMS-23	,890	,848	,862
TMMS-22	,894	,848	,862
TMMS-18	,896	,800	,860

Taula 7.5. Resultats per blocs de la consistència interna dels diferents models.

Observant la taula7.5. ens adonem que les diferències de la consistència interna del model TMMS-24, puja una mica a l'eliminar els ítems 5 i 23 (TMMS-22), però en el nostre cas baixa si eliminem els ítems 5, 6, 14, 15, 23 i 24 (TMMS-18) com proposava Lopes da Silveira (2013).

Per tant, tot i que l'alfa de Cronbach dels respectius blocs puja una mica eliminant els ítems 5 i 23, però en cap cas més de 0,015, opinem que és més adequat, si més no en el nostre estudi, agafar el model TMMS-24 degut a la seva àmplia utilització en investigació. Malgrat això, en futurs estudis seria interessant començar a plantejar la utilització del TMMS-22.

Hem analitzat a continuació (taula 7.6) els paràmetres dels dos centres docents per separat, i ens adonem que continua essent el bloc de la Claredat del l'únic paràmetre que no arriba a 0,800.

Pretest TMMS-24	Atenció	Claredat	Reparació
Col·laborador	0,880	0,763	0,822
Experimental	0,861	0,769	0,828

Taula 7.6. Resultats del nivell de consistència interna del model TMMS-24 per centres

Comprovem que entre els dos centres educatius les diferències són mínimes, i que en cap d'ells la consistència interna de la claredat en el pretest no arriba al 0,800. Però sí que hi arriba en el Postpretest i en el Posttest, com s'ha vist abans.

Podem assegurar, doncs, que el model TMMS-24 és un model amb una bona consistència interna en cadascun dels seus tres blocs, i per tant les mesures que hem efectuat amb aquest, i les conclusions a que podem arribar a partir d'elles seran vàlides.

7.3.2. Estudi de correlacions

El coeficient de correlació de Pearson és un índex que mesura la relació lineal entre dues variables quantitatives. És a dir, en quin grau aquestes variables estan associades: al variar l'una quant varia l'altra.

És interessant veure com els tres blocs estan interrelacionats entre si. Estudi que el podem fer a partir de les Correlacions dels blocs (atenció, claredat i reparació) en els diversos tests que s'han passat (pretest, postpretest i posttest). En les tres taules següents podem veure la seva anàlisi en el pretest, postpretest i posttest del global dels 260 alumnes.

		Pretest ítems Atenció	Pretest ítems Claredat	Pretest ítems Reparació
Pretest ítems Atenció N=260	Coeficient de correlació	1,000	,186(**)	,019
	Sig. (bilateral)	.	,003	,762
Pretest ítems Claredat N=260	Coeficient de correlació	,186(**)	1,000	,407(**)
	Sig. (bilateral)	,003	.	,000
Pretest ítems Reparació N=260	Coeficient de correlació	,019	,407(**)	1,000
	Sig. (bilateral)	,762	,000	.

** La correlació és significativa al nivell 0,01 (bilateral).

Taula 7.7. Resultats de les correlacions entre blocs al Pretest

En el primer test realitzat el mes d'octubre (taula 7.7.) es veu que estan correlacionats de forma significativa, tant l'atenció amb la claredat tot i que de forma molt dèbil 0,186 de coeficient de correlació, com la Claredat amb la Reparació, aquesta amb una forta correlació 0,407 i amb molta significació P=0,000. D'altra banda, la correlació de l'Atenció amb la Reparació és pràcticament és nul·la 0,019 i no significativa.

Pel que fa al Postpretest realitzat ell maig, obtenim els següents resultats:

		Postpretest ítems Atenció	Postpretest ítems Claredat	Postpretest ítems Reparació
Postpretest ítems Atenció N=260	Coeficient de correlació	1,000	,318(**)	,253 (**)
	Sig. (bilateral)	.	,000	,000
Postpretest ítems Claredat N=260	Coeficient de correlació	,318(**)	1,000	,454(**)
	Sig. (bilateral)	,000	.	,000
Postpretest ítems Reparació N=260	Coeficient de correlació	,253(**)	,454(**)	1,000
	Sig. (bilateral)	,000	,000	.

** La correlació és significativa al nivell 0,01 (bilateral).

Taula 7.8. Resultats de les correlacions entre blocs al Postpretest

Es pot comprovar a la taula 7.8. que, en aquest cas, tots els blocs estan correlacionats significativament. Atenció amb Claredat amb 0,318, Atenció amb Reparació una mica menys 0,253. I la que té més correlació és Claredat amb Reparació 0,454, una mica per sobre de la que hi ha en el Pretest.

		Posttest ítems Atenció	Posttest ítems Claredat	Posttest ítems Reparació
Posttest ítems Atenció N=260	Coeficient de correlació	1,000	,213(**)	,234(**)
	Sig. (bilateral)	.	,001	,000
Posttest ítems Claredat N=260	Coeficient de correlació	,213(**)	1,000	,448(**)
	Sig. (bilateral)	,001	.	,000
Posttest ítems Reparació N=260	Coeficient de correlació	,234(**)	,448(**)	1,000
	Sig. (bilateral)	,000	,000	.

** La correlació és significativa al nivell 0,01 (bilateral).

Taula 7.9.Resultats de les correlacions entre blocs al Posttest

En relació al Posttest (taula 7.9), podem observar que també existeixen correlacions significatives entre tots els blocs. De la mateixa manera que en els altres tests, la correlació més forta es dóna entre la Claredat i la

Reparació 0,448, les altres dues Atenció amb Claredat 0,213 i Atenció amb Reparació 0,234 molt més dèbils però també significatives.

Per tant, podem afirmar que la Claredat correlaciona fortament amb la Reparació, que Atenció correlaciona de manera lleugera amb Claredat i que la que menys correlació té és l'Atenció amb la Reparació. Però amb les correlacions no podem afirmar en quin sentit són ni podem fer cap tipus de predicció de l'una a partir de l'altre (Palmer i altres, 2003b).

Hi ha poques diferències entre les correlacions observades entre els tres tests, així com tampoc amb els resultats d'altres investigacions. En els diferents estudis es poden observar correlacions significatives de Claredat amb Reparació. Així com que Atenció sol correlacionar significativament amb Claredat, i a vegades també Atenció amb Reparació. És una realitat estadística que es repeteix (López Aristregui, 2013: 54).

7.3.3. Contrast de les hipòtesis generals

H1- L'aplicació del programa d'activitats d'educació emocional, millora de manera significativa la intel·ligència emocional autoinformada de l'alumnat.

Si analitzem els resultats de les sumes dels vuit ítems que corresponen a cada un dels grups que formen el model (A=Atenció, C=Claredat, R=Reparació), arribem a la taula 7.10. en la que podem observar, per sexes, la mitjana de la suma de cada grup d'ítems, amb la seva corresponent desviació típica. Es pot veure separadament cada nivell, tant del grup experimental com del grup col·laborador, per a cada test.

A la taula 7.10. podem veure les mitjanes i desviacions típiques dels grups de 3r d'ESO dels dos centres.

3r ESO		PRETEST			POSTTEST			POSTPRETEST		
Col·laborador		A	C	R	A	C	R	A	C	R
Noies	**Mitjanes**	**27,7**	**23,7**	**25,4**	**26,9**	**23,8**	**24,3**	**25,9**	**22,7**	**23,1**
N=28	Desv. Tip.	5,62	5,84	5,93	6,81	6,11	7,00	7,45	5,08	6,17
Nois	**Mitjanes**	**22,9**	**23,9**	**24,0**	**23,0**	**26,1**	**25,1**	**21,6**	**24,5**	**23,5**
N=29	Desv. Tip.	5,51	4,21	5,38	6,73	6,32	7,59	5,58	6,06	7,16
Experimental		A	C	R	A	C	R	A	C	R
Noies	**Mitjanes**	**26,7**	**25,4**	**25,1**	**27,7**	**23,7**	**22,5**	**24,4**	**22,0**	**20,0**
N=36	Desv. Tip.	6,09	6,19	6,33	6,28	7,72	7,74	5,60	4,93	5,22
Nois	**Mitjanes**	**23,2**	**25,7**	**27,2**	**25,7**	**27,2**	**26,5**	**21,2**	**24,1**	**24,2**
N=21	Desv. Tip.	4,69	5,06	5,77	5,96	5,44	6,93	5,20	6,16	6,52

Taula 7.10. Resultats de les mitjanes de la suma d'ítems de cada bloc a 3r d'ESO per instituts

A la taula 7.11. podem veure les mitjanes i desviacions típiques dels grups de 4t d'ESO dels dos centres.

4t ESO		PRETEST			POSTTEST			POSTPRETEST		
Col·laborador		A	C	R	A	C	R	A	C	R
Noies	**Mitjanes**	**29,1**	**25,0**	**23,7**	**32,5**	**24,5**	**26,6**	**28,9**	**24,5**	**26,3**
N=15	Desv. Tip.	4,15	5,43	7,58	5,85	7,27	7,47	6,29	7,18	7,37
Nois	**Mitjanes**	**23,0**	**26,1**	**25,1**	**23,3**	**23,2**	**24,0**	**22,3**	**24,2**	**22,6**
N=43	Desv. Tip.	6,29	5,36	6,89	6,97	5,50	6,59	6,00	5,34	6,73
Experimental		A	C	R	A	C	R	A	C	R
Noies	**Mitjanes**	**21,4**	**19,6**	**22,7**	**25,6**	**21,6**	**25,0**	**19,3**	**17,2**	**21,7**
N=13	Desv. Tip.	5,24	5,85	4,89	4,81	6,50	5,35	4,48	4,29	6,61
Nois	**Mitjanes**	**21,8**	**23,3**	**24,6**	**26,4**	**29,0**	**25,2**	**24,1**	**24,4**	**23,7**
N=9	Desv. Tip.	5,61	4,53	7,14	6,29	6,25	4,44	5,11	5,50	4,82

Taula 7.11: Resultats de les mitjanes de la suma d'ítems de cada bloc a 4t d'ESO per instituts

De l'observació de l'anterior taula se'n desprenen tres característiques:

- Com era d'esperar, coincidint amb altres investigacions, hi ha diferències entre nois i noies. Les noies tenen el factor Atenció més alt que els nois, i els nois els factors Claredat i Reparació més alt que les noies.

- Tant els grups experimentals com els grups col·laboradors, en general, tenen el posttest més alt que el pretest, pràcticament en els tres grups (Atenció, Claredat i Reparació).

- Tant els grups experimentals com els grups col·laboradors, en general, tenen el postpretest més baix que el pretest, pràcticament en els tres grups (Atenció, Claredat i Reparació).

Ara caldrà comprovar si aquestes diferències són significatives estadísticament.

Si analitzem les diferències pel que fa al sexe, amb la prova U de Mann-Whitney arribem a la taula 7.12., segons el test, el grup i les categories (atenció, claredat i reparació). En aquesta taula tenim un resum dels resultats.

	Pretest			Posttest			Postpretest		
4 EXP N=22	**A**	**C**	**R**	**A**	**C**	**R**	**A**	**C**	**R**
U Mann-Whitney	53,5	32	52,5	56,5	24,5	54,5	25	15	50
Wilcoxon	114,5	123,0	143,5	147,5	115,5	99,5	116	106	141
Z	-0,336	-1,777	-0,403	-0,134	-2,278	-0,268	-2,243	-2,293	-0,569
Sig. Exac. Unilat.	0,377	0,039	0,353	0,454	0,011	0,403	0,012	0,001	0,294
3CV EXP N=57	**A**	**C**	**R**	**A**	**C**	**R**	**A**	**C**	**R**
U Mann-Whitney	216,5	366,5	299,5	325	274,5	260,5	271,5	286	234,5
Wilcoxon	447,5	1032,5	965,5	556	940,5	926,5	502,5	952,5	900,5
Z	-2,677	-0,191	-1,301	-0,876	-1,715	-1,947	-1,766	-1,525	-2,379
Sig. Exac. Unilat.	0,003	0,427	0,098	0,192	0,044	0,026	0,039	0,065	0,008

Taula 7.12. Resultats dels contrastos de l'existència de diferències dels resultats dels blocs per sexe.

A la taula 7.12. al 4t d'ESO experimental, es pot veure que existeixen diferències significatives entre sexes en claredat i són estadísticament significatives en els tres tests (Sig. Exac.unilateral.<0,05). Així com l'atenció en el Postpretest. La resta de diferències no són significatives estadísticament, la qual cosa significa que són degudes a altres factors.

Pel que fa al grup de 3r d'ESO experimental, en el posttest les diferències en la claredat i la reparació són significatives estadísticament, com també l'atenció en el pretest i postpretest, i la reparació en el postpretest.

Podem calcular el paràmetre r (taula 7.13.), paràmetre que ens indica el tant per cent de variació de l'atenció, claredat o reparació, que es deu al fet de la diferència entre nois i noies. A la taula podem observar els resultats d'aquest paràmetre.

	$r = \frac{\lvert Z \rvert}{\sqrt{n}} x\ 100$		
	A	C	R
Posttest 4t-exp		48,6%	
Pretest 4t-exp		37,9%	
Postpretest 4t-exp	47,8%	48,9%	
Posttest 3r-CV exp		22,7%	25,8%
Pretest 3r-CV exp	35,4%		
Postpretest 3r-CV exp	23,4%		31,5%

Taula 7.13. Resultats dels tants per cent de variació que s'explica per la diferència entre sexes.

Observem que una part important de les diferències dels resultats entre nois i noies es deuen al fet de pertànyer a gèneres diferents. Concretament a 4t d'ESO experimental, en el Postpretest s'explica pràcticament la meitat de la diferència de l'Atenció i de la Claredat. I a 3r d'ESO, en el postpretest pràcticament una quarta part de la claredat i un terç de la claredat.

A la Taula 7.14 podem observar un resum dels casos d'alumnes que s'autoinformen amb nivells considerats com a adequats o excel·lents en els tres blocs a la vegada (atenció, claredat i reparació) per sexes i en cada centre educatiu, i que per tant podríem considerar que tenen una intel·ligència emocional autoinformada adequada en tots els aspectes.

Nivell	N		Pretest tot adequat o excel·lent	%	Posttest tot adequat o excel·lent	%	Preposttest tot adequat o excel·lent	%
Total 3 INS COL	29	Nois	3	10,3	6	20,7	5	17,2
	28	Noies	8	28,6	6	21,4	5	17,9
	57	**Total**	**11**	**19,3**	**12**	**21,1**	**10**	**17,5**
Total 3 EXP	33	Nois	7	21,2	11	33,3	6	18,2
	42	Noies	12	28,6	7	16,7	3	7,1
	75	**Total**	**19**	**25,3**	**18**	**24,0**	**9**	**12,0**
Total 4 INS COL	43	Nois	11	25,6	13	30,2	9	20,9
	15	Noies	5	33,3	4	26,7	5	33,3
	58	**Total**	**16**	**27,6**	**17**	**29,3**	**14**	**24,1**
Total 4 INS EXP	36	Nois	7	19,4	8	22,2	4	11,1
	34	Noies	6	17,6	7	20,6	5	14,7
	70	**Total**	**13**	**18,6**	**15**	**21,4**	**9**	**12,9**
4 EXP	9	Nois	1	11,1	2	22,2	0	0,0
	13	Noies	1	7,7	2	15,4	1	7,7
	22	**Total**	**2**	**9,1**	**4**	**18,2**	**1**	**4,5**

Taula 7.14. Percentatges d'alumnes per sexes i grups amb els resultats adequats en tots tres blocs

Podem comprovar que aproximadament només un de cada quatre o un cada cinc alumnes, depenent del curs i del test, s'autoavalua dins dels intervals considerats com adequats o excel·lents dels tres blocs.

Es pot veure que el grup de 4t d'ESO experimental, en ombrejat a la part inferior de la taula 7.14., parteix de només el 9,1% d'observacions amb els tres nivells adequats en el pretest i dobla aquest percentatge en el posttest fins el 18,2%, i si tenim en compte el Postpretest passa del 4,5% al 18,2%. Percentatge que encara queda molt per sota del nivell dels altres grups de 4t d'ESO. Segurament perquè han fet conscient la seva no competència emocional. Però cal tenir present que a 4t d'ESO experimental quatriplica la percepció que tenien de fer-ho bé ara, respecte l'inici. A 3r d'ESO el percentatge es duplica. Mentre que podem observar que la percepció dels grups col·laboradors pràcticament es manté.

7.3.3.1. Significació de les diferències

El fet de tenir les dades dels diferents alumnes personalitzades de manera anònima amb un pseudònim, ens permet analitzar l'evolució de les seves respostes en el temps, la qual cosa ens ha permès contrastar si les diferències existents entre els grups són o no són significatives estadísticament.

En primer lloc comprovem l'existència o no de diferències significatives entre el pretest i el postpretest. És a dir, entre el nivell que creien tenir a l'octubre i el nivell que, posteriorment, creien que efectivament tenien a l'octubre se'ls va preguntar al maig. En cas d'haver-hi diferències estadísticament significatives, es farà l'estudi sobre el postpretest i el posttest, és dir com creuen que estaven al principi i com creuen que estan al final, preguntat tot en acabar el programa. En cas de no existir diferències significatives entre el pretest i el postpretest, l'estudi es faria sobre el pretest i el posttest.

Al tenir les dades dels diferents grups (experimental i col·laborador) aparellades i pel fet d'haver d'utilitzar contrastos no paramètrics, utilitzem la Prova de Wilcoxon.

A la taula 7.15 es pot veure el resum dels contrastos dels tres blocs (atenció, claredat i reparació) del grup experimental de 4t d'ESO amb les diferències, estadístics i significacions. Donat el fet que en aquest cas no hi ha diferències significatives entre el pretest i el postpretest en cap dels tres blocs, ja que les significacions són >0,05, estudiarem el posttest agafant el pretest de referència.

El fet que no hi hagi diferències significatives en el grup experimental pot ser degut a que van realitzar el pretest una vegada informats de la importància de les emocions, i d'explicar-los que formarien part d'una tutoria experimental d'educació emocional. Per tant, considerem raonable pensar que l'avaluació postpretest no difereixi significativament de la del Pretest.

GRUP EXPERIMENTAL 4t ESO Tutoria								
Pretest			Posttest			Postpretest		
A	C	R	A	C	R	A	C	R
21,55	21,14	23,45	25,95	24,64	25,09	21,27	20,18	22,50

			%	Z	Sign. Asin. Bilateral.	Canvis
Posttest-Pretest	A	Casos Pretest>Posttest	13,6	-3,027	0,001	**Significatius**
		Casos Pretest<Posttest	**86,4**			
		Casos Pretest=Posttest	0,0			
	C	Casos Pretest>Posttest	31,8	-2,033	0,042	**Significatius**
		Casos Pretest<Posttest	**68,2**			
		Casos Pretest=Posttest	0,0			
	R	Casos Pretest>Posttest	18,2	-1,768	0,077	No Significatius
		Casos Pretest<Posttest	**63,2**			
		Casos Pretest=Posttest	18,2			
Postpretest-Pretest	A	Casos Pretest>Postpretest	54,5	-0,444	0,657	No Significatius
		Casos Pretest<Postpretest	31,8			
		Casos Pretest=Postpretest	13,7			
	C	Casos Pretest>Postpretest	54,5	-0,692	0,489	No Significatius
		Casos Pretest<Postpretest	36,4			
		Casos Pretest=Postpretest	9,1			
	R	Casos Pretest>Postpretest	59,1	-0,959	0,337	No Significatius
		Casos Pretest<Postpretest	36,4			
		Casos Pretest=Postpretest	4,5			

Taula 7.15. Resultats dels contrastos de variacions dels resultats de cada alumne en el grup de 4t experimental

Si comparem el Pretest amb el Posttest trobem diferències significatives en l'Atenció i en la Claredat, ja que les seves significacions són <0,05. Mentre que les diferències en la Reparació no són significatives.

Si ens fixem a la taula 7.16, pel que fa al grup col·laborador de 4t d'ESO de l'institut on no s'ha fet cap actuació, podem observar que tampoc hi ha diferències significatives entre el Pretest i el Postpretest. Fet coherent, ja que no s'hi ha realitzat cap actuació i l'alumnat disposa de la mateixa informació al final que al principi. Per tant, en aquest cas també agafarem el Pretest per tal de veure si les diferències amb el Posttest són significatives.

Ens podem adonar que a la columna de la significació, al contrari del que passava al grup experimental, les diferències dels tres blocs (atenció, claredat i reparació) són no significatives, ja que totes tenen valors >0,05. Fet totalment coherent, ja que no s'ha portat a terme cap programa d'educació emocional.

GRUP COL·LABORADOR 4t ESO								
Pretest			Posttest			Postpretest		
A	C	R	A	C	R	A	C	R
24,55	25,81	24,69	25,69	25,76	24,67	24,02	24,29	23,57

			%	Z	Sign. Asin. Bilateral.	Canvis
Posttest-Pretest	A	Casos Pretest>Posttest	29,3	-1,945	0,052	No Significatius
		Casos Pretest<Posttest	58,6			
		Casos Pretest=Posttest	12,1			
	C	Casos Pretest>Posttest	44,8	-0,056	0,955	No Significatius
		Casos Pretest<Posttest	48,3			
		Casos Pretest=Posttest	6,9			
	R	Casos Pretest>Posttest	39,7	-0,343	0,728	No Significatius
		Casos Pretest<Posttest	48,3			
		Casos Pretest=Posttest	12,0			
Postpretest-Pretest	A	Casos Pretest>Postpretest	46,6	-0,564	0,573	No Significatius
		Casos Pretest<Postpretest	44,8			
		Casos Pretest=Postpretest	8,6			
	C	Casos Pretest>Postpretest	58,6	-1,745	0,081	No Significatius
		Casos Pretest<Postpretest	36,2			
		Casos Pretest=Postpretest	5,2			
	R	Casos Pretest>Postpretest	55,2	-1,735	0,083	No Significatius
		Casos Pretest<Postpretest	43,1			
		Casos Pretest=Postpretest	1,7			

Taula 7.16. Resultats dels contrastos de variacions dels resultats de cada alumne en el grup de 4t col·laborador

Pel que fa al grup experimental de 3r d'ESO que va cursar un Crèdit Variable amb contingut d'educació emocional, ens adonem que en aquest

cas sí que existeixen diferències significatives entre el Pretest i el Postpretest, com es pot observar la significació dels tres blocs (atenció, claredat i reparació) <0,05 (vegeu taula 7.17.). També coherent, ja que al final disposen de més informació que al principi.

Per tant, tal com ja s'ha argumentat anteriorment, s'ha fet l'estudi sobre el postpretest i el posttest. D'aquesta manera es veu la incidència real del programa, ja que els criteris que tenen al final per autoavaluar-se són uns altres ben diferents dels que tenien al principi.

GRUP EXPERIMENTAL 3r ESO Crèdit Variable								
Pretest			Posttest			Postpretest		
A	C	R	A	C	R	A	C	R
25,44	25,54	25,84	26,93	25,00	23,98	23,23	22,75	21,54

			%	Z	Sign. Asin. Bilateral.	Canvis
Postpretest-Posttest	A	Casos Posttest>Postpretest	80,7	-4,956	0,000	**Significatius**
		Casos Posttest<Postpretest	12,3			
		Casos Posttest=Postpretest	7,0			
	C	Casos Posttest>Postpretest	**56,1**	-2,446	0,014	**Significatius**
		Casos Posttest<Postpretest	29,9			
		Casos Posttest=Postpretest	14,0			
	R	Casos Posttest>Postpretest	**63,2**	-2,906	0,004	**Significatius**
		Casos Posttest<Postpretest	22,8			
		Casos Posttest=Postpretest	14,0			
Postpretest-Pretest	A	Casos Pretest>Postpretest	**66,7**	-2,864	0,004	**Significatius**
		Casos Pretest<Postpretest	28,1			
		Casos Pretest=Postpretest	5,2			
	C	Casos Pretest>Postpretest	**64,9**	-2,894	0,004	**Significatius**
		Casos Pretest<Postpretest	28,1			
		Casos Pretest=Postpretest	7,0			
	R	Casos Pretest>Postpretest	**70,2**	-4,421	0,000	**Significatius**
		Casos Pretest<Postpretest	19,3			
		Casos Pretest=Postpretest	10,5			

Taula 7.17. Resultats dels contrastos de variacions dels resultats de cada alumne en el grup de 3r experimental

A aquest grup no se'ls va parlar prèviament sobre les emocions, van contestar el qüestionari a l'octubre i posteriorment, depenent del grup, amb alguns mesos de diferència van iniciar el Crèdit. Quan es va passar el

postpretest i el posttest al mes de maig, tots ells havien finalitzat la part dedicada a les emocions.

Veiem que les diferències entre el posttest i el postpretest i el posttest són significatives en els tres blocs (atenció, claredat i reparació), amb una significació <0,05.

A la taula 7.18 podem veure les dades relatives al grup col·laborador de 3r d'ESO. Podem comprovar que les diferències entre el Pretest i el Postpretest no són significatives, ja que la significació dels tres blocs és >0,05.

Cosa totalment raonable ja que no s'ha fet cap mena d'actuació en aquest grup i tenen la mateixa informació al final que al principi.

GRUP COL·LABORADOR 3r ESO								
Pretest			Posttest			Postpretest		
A	C	R	A	C	R	A	C	R
25,25	23,81	24,68	24,88	24,95	24,68	23,68	23,60	23,30

			%	Z	Sign. Asin. Bilateral.	Canvis
Posttest-Pretest	A	Casos Pretest>Posttest	47,4	-0,302	0,763	No Significatius
		Casos Pretest<Posttest	45,6			
		Casos Pretest=Posttest	7,0			
	C	Casos Pretest>Posttest	40,4	-1,254	0,210	No Significatius
		Casos Pretest<Posttest	52,6			
		Casos Pretest=Posttest	7,0			
	R	Casos Pretest>Posttest	50,9	-0,196	0,844	No Significatius
		Casos Pretest<Posttest	40,4			
		Casos Pretest=Posttest	8,7			
Postpretest-Pretest	A	Casos Pretest>Postpretest	57,9	-1,866	0,062	No Significatius
		Casos Pretest<Postpretest	33,3			
		Casos Pretest=Postpretest	8,8			
	C	Casos Pretest>Postpretest	47,4	-0,413	0,679	No Significatius
		Casos Pretest<Postpretest	42,1			
		Casos Pretest=Postpretest	10,5			
	R	Casos Pretest>Postpretest	57,9	-1,809	0,070	No Significatius
		Casos Pretest<Postpretest	29,1			
		Casos Pretest=Postpretest	14,0			

Taula 7.18. Resultats dels contrastos de variacions dels resultats de cada alumne en el grup de 4t col·laborador

Al no haver-hi diferències significatives, hem agafat el Pretest per tal de comprovar si les diferències entre el Pretest i el Posttest són significatives. I ens adonem que en tots tres blocs, les diferències són no significatives. Totes les seves significacions són >0,05. Per tant, en el grup control no es detecta una millora significativa.

Cal tenit present dues particularitats del grup experimental de 3r d'ESO:

- Han rebut el crèdit variable en trimestres diferents.
- Cada un dels tres grups del cedit variable estava format per alumnat de diferents grups classe.

A partir d'aquestes particularitats ens sorgeix un interrogant:

I-1.1 Existeixen diferències significatives entre els resultats dels diferents grups experimentals de 3r d'ESO que han rebut el Crèdit variable amb activitats d'educació emocional?

De l'anàlisi per trimestres hem obtingut:

	Trimestre en què s'ha fet el CV experimental	N	Rang mitjà
Posttest ítems Atenció	1r Trimestre	19	32,76
	2n Trimestre	15	28,90
	3r Trimestre	23	25,96
	Total	**57**	
Posttest ítems Claredat	1r Trimestre	19	33,79
	2n Trimestre	15	23,27
	3r Trimestre	23	28,78
	Total	**57**	
Posttest ítems Reparació	1r Trimestre	19	39,00
	2n Trimestre	15	29,83
	3r Trimestre	23	20,20
	Total	**57**	

Taula 7.19. Resultats dels rangs promig del Posttest dels tres blocs per trimestre

Estadístics de contrast(a,b)

	Posttest ítems Atenció	Posttest ítems Claredat	Posttest ítems Reparació
Xi-quadrat	1,758	3,387	13,454
Gl	2	2	2
Sig. asintòt.	,415	,184	,001

a Prova de Kruskal-Wallis
b Variable d'agrupació: Trimestre en què s'ha fet el CV Experimental

Taula 7.20. Resultats de la significació de les diferències entre trimestres per bloc.

Al comprovar l'existència de diferències significatives del posttest segons el trimestre de recepció del crèdit variable a 3r d'ESO (Taula 7.20.), hem pogut observar, a partir de la prova de Kruskal-Wallis, diferències només significaves en el bloc de la reparació, amb una significació de 0,001.

A la taula 7.19. podem veure els rangs mitjans, i ens podem adonar dels valors molt més alts del grup del primer trimestre en els tres blocs (atenció, claredat i reparació). Comprovem si aquestes diferències són significatives.

A la taula 7.20. veiem que són significatives en la reparació a favor del primer trimestre.

Cal destacar que aquest primer grup va mostrar una actitud molt positiva durant tot el crèdit. Amb una gran implicació i motivació a l'hora de fer el crèdit. Hi havia un grup de noies que el va aprofitar moltíssim. Cal dir que aquest crèdit el varen triar en primera opció.

Aleshores podem afirmar que: **1.1 Existeixen diferències significatives entre els resultats del primer grup de 3r d'ESO que ha rebut el Crèdit variable amb activitats d'educació emocional.**

Ens sorgeix també l'interrogant si aquesta diferència significativa va lligada al treball fet en alguna de les tutories de grup i no només a la feina feta al crèdit variable. Aleshores definim el següent nou interroganti:

I-1.2 Existeixen diferències significatives entre els resultats dels alumnes dels diferents grups classe?

Si analitzem les diferències segons els grups, per tal de veure si les tutories de cada grup han tingut algun efecte sobre els resultats, podem observar les següents diferències a la taula 7.21.

	Grup	N	Rang mitjà
Posttest ítems Atenció	A	16	27,16
	B	14	20,54
	C	15	32,60
	D	12	36,83
	Total	57	
Posttest ítems Claredat	A	16	34,22
	B	14	26,75
	C	15	30,13
	D	12	23,25
	Total	57	
Posttest ítems Reparació	A	16	33,16
	B	14	29,25
	C	15	28,10
	D	12	24,29
	Total	57	

Taula 7.21. Resultats dels rangs promig del Posttest dels quatre grups

Estadístics de contrast(a,b)

	Posttest ítems Atenció	Posttest ítems Claredat	Posttest ítems Reparació
Xi-quadrat	7,249	3,360	2,023
gl	3	3	3
Sig. asintòt.	,064	,339	,568

a Prova de Kruskal-Wallis
b Variable d'agrupació: Grup

Taula 7.22. Resultats de la significació de les diferències entre els quatre grups

A la taula 7.22. descobrim que no hi ha diferències significatives entre els diferents grups en cap dels tres blocs (atenció, claredat i reparació) ja que les seves significacions són totes >0,05.

Per tant arribem a la conclusió que, en principi, el treball que s'està fent des de les diferents tutories no incideixen de manera significativa en cap dels quatre grups, pel que fa a intel·ligència emocional. Les tutories de cada grup no han tingut a veure amb les diferències significatives que existien entre trimestres. Llavors, podem afirmar **1.2**: **No existeixen diferències significatives entre els resultats dels alumnes dels diferents grups classe.**

Ens queda ara comprovar unes noves incògnites, saber si han millorat en els grups experimentals tots els aspectes que crèiem que podien millorar. D'aquí sorgeixen I-1.3. i I-1.4.

I-1.3. Han millorat significativament tots els aspectes que s'esperaven del grup experimental de tutoria de 4t?

El model **TMMS-24+** aplicat com a posttest contenia, a més dels 24 ítems del model TMMS-24, diversos ítems sobre com es veien referent a diferents aspectes, a final de curs comparat amb el principi o amb el curs anterior. Aspectes com: autoconeixement, autoestima, empatia, assertivitat, relacions interpersonals, autocontrol, el nivell de notes, pensament positiu, resiliència, tracte cap els altres, tracte rebut i ambient a l'aula. Les categories són: pitjor, igual o millor.

Hem realitzat un estudi de les freqüències relatives de les respostes sobre els diferents ítems. Trobem els següents resultats dividits en els nivells de 4t d'ESO i de 3r d'ESO, i a la vegada en el grup col·laborador i en el grup experimental.

A la taula 7.23 hi tenim marcades en gris les dades del grup experimental en comparació amb el grup col·laborador,que destaquen com a força diferents, tant per a millor com per a pitjor. Però cal veure quines d'aquestes diferències són significatives i quines no.

Realitzem els contrastos amb U de Mann-Whitney (taula 7.24)per poder veure quines diferències, entre el grup experimental i el grup col·laborador, són estadísticament significatives. Aquelles que la seva significació <0,05.

	Autoconeixement	Autoestima	Empatia	Assertivitat	Relaxació	Relació amb els amics	Relació amb la família	Autocontrol	Les meves notes han estat	Pensament Positiu	Resiliència	Els altres m'han tractat	He tractat els altres	Ambient a l'aula	En general les Notes de la classe han estat	La tutoria en comparació ha estat
4Col N=58	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
Pitjor	1,7	3,4	1,7	3,4	6,9	3,4	-	5,2	6,9	6,9	6,9	-	1,7	20,7	25,9	31,0
Igual	56,9	43,1	69,0	74,1	55,2	34,5	62,1	72,4	56,9	55,2	63,8	58,6	62,1	58,6	58,6	46,6
Millor	41,4	53,4	29,3	22,4	37,9	62,1	37,9	22,4	36,2	37,9	29,3	41,4	36,2	20,7	15,5	22,4
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

4 Exp N=22	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
Pitjor	9,1	18,2	4,5	13,6	4,5	-	-	-	13,6	4,5	4,5	-	-	-	-	4,5
Igual	50,0	31,8	40,9	63,6	54,5	36,4	77,3	77,3	72,7	68,2	68,2	54,5	50,0	18,2	50,0	54,5
Millor	40,9	50,0	54,5	22,7	40,9	63,6	22,7	22,7	13,6	27,3	27,3	45,5	50,0	81,8	50,0	40,9
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Taula 7.23. Freqüències relatives de les respostes
dels ítems finals del Posttest de 4t d'ESO per grups

Volem remarcar que l'alumnat del grup de la tutoria experimental de 4t d'ESO creuen tenir individualment el nivell de notes comparat amb les d'altres anys, bastant per sota del que manifesta el grup col·laborador, en canvi tenen molt clar que les notes en general del grup són molt millors que les d'anys enrere. El 50% creuen que en general han millorat.

L'ambient de l'aula és percep com a molt millor en el grup experimental, un 81,8% del grup així ho manifesta.

A la taula 7.24. podem observar les diferències i el seu grau de significació. En negreta i amb el fons ressaltat, hi tenim les diferències estadísticament significatives: les notes de cadascú, les notes del grup, l'ambient de la classe, la tutoria respecte altres cursos i la nota amb què puntuen la tutoria.

L'empatia, una de les competències més treballades durant tot el curs, surt amb unes diferències no significatives, amb una significació de 0,065. És difícil treballar l'empatia en plena adolescència.

Concepte de l'Ítem	Z	Sign. Asin. Bilateral.
Autoconeixement	-,376	,707
Autoestima	-,787	,431
Empatia	-1,844	,065
Assertivitat	-,660	,509
Relaxació	-,330	,741
Relació amb els amics	-,230	,818
Relació amb la família	-1,276	,202
Autocontrol	-,387	,699
Les meves notes han estat	**-2,019**	**,043**
Pensament positiu	-,670	,503
Resiliència	-,019	,985
Els altres m'han tractat	-,327	,744
He tractat els altres	-1,176	,239
L'ambient Aula	**-4,876**	**,000**
En general les Notes de la classe	**-3,644**	**,000**
La tutoria en comparació	**-2,079**	**,038**
Nota de tutoria	**-3,368**	**,001**

Taula 7.24. Resum de les diferències significatives de les preguntes finals del Posttest de 4t d'ESO

Per tant podem afirmar que: **1.3. No han millorat significativament tots els aspectes que s'esperaven dels treballats.**

Ens queda ara contestar un darrer interrogant en relació al grup experimental de 3r d'ESO:

I-1.4. Han millorat significativament tots els aspectes que s'esperaven dels treballats al crèdit variable a 3r d'ESO?

Pel que fa a les respostes dels ítems Posttest del **TMMS-24+** de l'alumnat de 3r. D'ESO tenim la taula 7.25. de freqüències relatives, separades per grup experimental i grup col·laborador.

Si observem la taula 7.25. que fa referència a les valoracions dels grup de tercer, veiem les diferències entre el grup experimental i el grup col·laborador d'aquest mateix nivell. En gris, les diferències més destacades del grup experimental en comparació amb el grup col·laborador.

	Autoconeixement	Autoestima	Empatia	Assertivitat	Capacitat de Relaxació	Relació amb els amics	Relació amb la família	Autocontrol	Les meves notes han estat	Pensament Positiu	Resiliència	Els altres m'han tractat	He tractat els altres	Clima d'aula	Les Notes, en general, de la classe	La tutoria en comparació
3Col N=57	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
Pitjor	3,5	8,8	1,8	5,3	14,0	3,5	17,5	19,3	22,8	7,0	7,0	1,8	-	15,8	31,6	42,1
Igual	57,9	52,6	57,9	77,2	61,4	49,1	56,1	61,4	43,9	63,2	64,9	61,4	64,9	59,6	64,9	45,6
Millor	38,6	38,6	40,4	17,5	24,6	47,4	26,3	19,3	33,3	29,8	28,1	36,8	35,1	24,6	3,5	12,3
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

3Exp CV N=57	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
Pitjor	7,0	15,8	1,8	-	28,1	1,8	14,0	22,8	8,8	10,5	17,5	8,8	5,3	19,3	31,6	36,8
Igual	33,3	49,1	54,4	70,2	47,4	31,6	56,1	49,1	56,1	50,9	59,6	54,4	42,1	38,6	54,4	17,5
Millor	59,6	35,1	43,9	29,8	24,6	66,7	29,8	28,1	35,1	38,6	22,8	36,8	52,6	42,1	14,0	45,6
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Taula 7.25. Freqüències relatives de les respostes de les preguntes finals del Posttest de 3r d'ESO per grups.

Concepte de l'Ítem	Z	Sign. Asin. Bilateral.
Autoconeixement	-1,885	,059
Autoestima	-,765	,444
Empatia	-,367	,714
Assertivitat	-1,920	,055
Relaxació	-1,080	,280
Relació amb els amics	**-2,079**	**,038**
Relació amb la família	-,565	,572
Autocontrol	-,435	,664
Les meves notes han estat	-1,082	,279
Pensament positiu	-,596	,551
Resiliència	-1,334	,182
Els altres m'han tractat	-,469	,639
M'han tractat els altres	-1,489	,136
L'ambient Aula	-1,219	,223
En general les Notes de la classe	-,763	,446

Taula 7.26. Resum de les diferències significatives de les preguntes finals del Posttest de 3r d'ESO.

Dels contrastos amb U de Mann-Whitney, referent a les diferències anteriors sobre cada ítem, podem observar que només surten diferències estadísticament significatives en l'ítem de Relació amb els amics, amb una

significació <0,05. La resta de diferències no són significatives entre els dos grups, tal com podem apreciar en la taula 7.26.

La relació amb els amics, clarament és millor en el grup experimental de 3r. El 66,7% d'alumnes opinen que la relació entre els companys és millor comparada amb l'any anterior, en front del 47,4% del grup col·laborador. La resta d'ítems mostren diferències no significatives entre els dos grups.

Per tant, els efectes tan positius que vèiem que tenia la totalitat del programa impartit a tutoria sobre l'ambient de l'aula i en els resultats acadèmics, amb la impartició al crèdit variable no hi són.

Per tant, podem concloure que: **1.4. No han millorat significativament tots els aspectes que s'esperaven dels treballats al crèdit variable.**

D'altra banda, podem afirmar que a 4t d'ESO: l'aplicació del programa ha produït canvis significatius en la intel·ligència emocional autoinformada del grup. Concretament han estat en dos dels tres blocs que composen el TMMS-24: en l'Atenció i en la Claredat. Així com en l'ambient de classe, en el nivell de notes. Mentre que en el grup col·laborador no existien aquestes diferències.

Del grup experimental de 3r d'ESO, en el qual s'han aplicat la meitat de les activitats del programa en un Crèdit variable, també ha produït canvis significatius en la intel·ligència emocional autoinformada del grup. Aquesta vegada en els tres blocs: Atenció, Claredat i Reparació. Mentre que en el grup col·laborador no existia cap diferència significativa.

Pot semblar una incongruència que aplicant menys activitats es millorin més aspectes, però cal tenir en compte que són grups d'alumnes diferents i que es porten un any d'edat de diferència.

Amb els contrastos efectuats s'ha arribat a la conclusió que només han existit diferències significatives respecte el grupcol·laborador en: el nivell de les notes personals assolides respecte cursos anteriors, el nivell general de les notes de la classe i l'ambient de l'aula.

En la resta d'ítems no s'aprecien millores significatives respecte el grup col·laborador, tot i que són aspectes que s'han treballat no tenen una percepció significativament més alta que el grup on no s'ha actuat. Aquest fet pot ser degut al fet que el grup col·laborador hagués contestat amb l'efecte de desitjabilitat social. Tothom vol haver millorat en autoconeixement, autocontrol, empatia, etc. Durant un curs escolar.

En vista d'aquests resultats, podem afirmar que: **L'aplicació del programa millora l'ambient de l'aula i el nivell de notes de la classe.**

A més així ho corroboren els professors del grup (vegeu Annexos 4.5. i 4.7.).

D'aquí podem afirmar la hipòtesi inicial: **H1: L'aplicació del programa d'educació emocional, millora de manera significativa la intel·ligència emocional autoinformada de l'alumnat.**

Pel que fa a la hipòtesi **H2- El grau de satisfacció de l'alumnat en relació a les activitats de tutoria ha millorat significativament.**

La tutoria en comparació altres anys, al grup experimental creuen que ha estat millor en un 40 %, un només un 4,5% manifesten que és pitjor, i la resta opina que és semblant que altres anys. Al grup col·laborador un 31% creu que ha estat pitjor, un 46,6% semblant, i el 22,4% opina que ha estat millor.

La nota mitjana que donen a la tutoria és més alta al grup experimental que en el grup col·laborador, o que en els grups no experimentals de l'institut experimental (Taula 7.27.).

Concretament, la nota que posa l'alumnat a les tutories del grup experimental respecte els grups col·laboradors difereixen molt, tal com es pot veure en la següent taula:

	N	Mínim	Moda	Màxim	Mitjana	Desv. Tip.
4 experimental	22	2	8	9	6,86	1,552
4t Institut Col·laborador	58	0	0	10	4,43	3,061
4t No exper. dins Institut Experimental	48	0	0	9	4,21	3,142

Taula 7.27. Estadístics descriptius de la nota que els alumnes donen a la tutoria

La nota mitjana amb què valoren les tutories el grup experimental és de 6,86, malgrat l'existència d'un *out-lier*, un dels alumnes valora la tutoria amb un dos, mentre que la resta de dades estan molt agrupades al voltant de la mitjana.

Si traiem el *out-lier*, la mitjana queda molt més ajustada a la realitat i amb una desviació típica encara més reduïda. Concretament, una mitjana de 7,10 i una desviació d'1,136.

	N	Mínim	Màxim	Mitjana	Desv. Tip.
4-B experimental (sense *out-lier*)	21	5	9	7,10	1,136

Taula 7.28. Mitjana de la nota atorgada a la tutoria sense l'*out-lier*.

Si desglossem el grup sense el *out-lier* en noies i nois:

	N	Mínim	Màxim	Mitjana	Desv. Tip.
Noies	13	5	8	6,85	1,144
Nois (sense *out-lier*)	8	6	9	7,50	1,069

Taula 7.29. Mitjanes de la nota atorgada a la tutoria per sexe, sense l'*out-lier*.

Veiem que els nois puntuen més alt la tutoria experimental que les noies.

Si ho analitzem, tal com podem observar a la taula 7.30, ens adonem que aquestes diferències entre sexes no són significatives, ja que la significació asintòtica bilateral és > 0,05. És a dir que **la valoració de la tutoria que fan nois i noies no difereix significativament**.

		N	Rangs mitjans	Suma de rangs
Nota que es mereix la Tutoria (0-10)	Noia	13	9,69	126,00
	Noi	8	13,13	105,00
	Total	21		

Estadístics de contrast(b)

	Nota que es mereix la Tutoria (0-10)
U de Mann-Whitney	35,000
W de Wilcoxon	126,000
Z	-1,294
Sig. asintòt. (bilateral)	,196

b Variable de agrupació: Sexe

Taula 7.30. Mitjanes de la nota atorgada a la tutoria per sexe, sense l'*out-lier*.

D'altra banda, interessa veure la mitjana de notes que els alumnes de quart donen a les seves respectives tutories, en els grups no experimentals del mateix institut 4,21 i de l'institut col·laborador 4,43. Amb unes desviacions tipus del doble que la del grup experimental.

Podem comprovar respecte al 4t d'ESO de l'institut col·laborador que la diferència és significativa estadísticament segons les proves de significació, ja que la significació asintòtica bilateral és 0,001 (Taula 7.31.).

	Institut	N	Rang promig	Suma de rangs
Nota que es mereix la Tutoria (0-10)	4 Col·laborador	58	35,16	2039,00
	4 Experimental	22	54,59	1201,00
	Total	80		

	Nota que es mereix la Tutoria (0-10)
U de Mann-Whitney	328,000
W de Wilcoxon	2039,000
Z	-3,368
Sig. Asintò. bilateral.	0,001

Taula 7.31. Contrast de significació de les diferències entre grups de valoració de les tutories

Si fem una anàlisi gràfica de les freqüències de les notes, ens adonem que les diferències, exposades anteriorment, s'observen perfectament.

Grup 4t ESO Experimental:

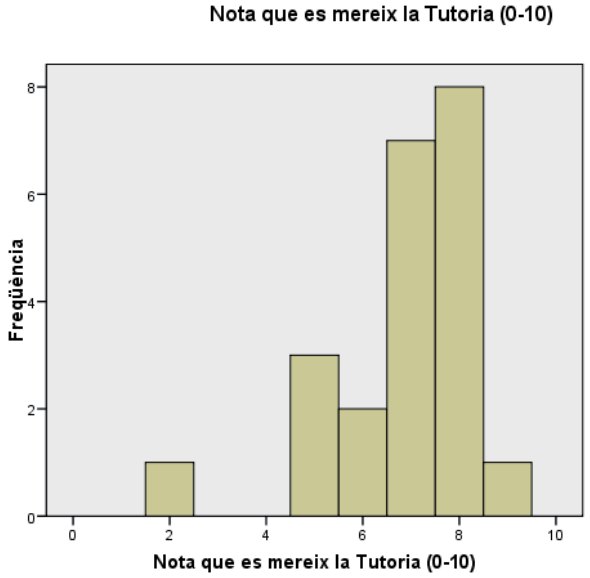


Figura 7.1. Freqüència en la valoració de la tutoria per part de l'alumnat del grup experimental

Grup 4t ESO Col·laborador:

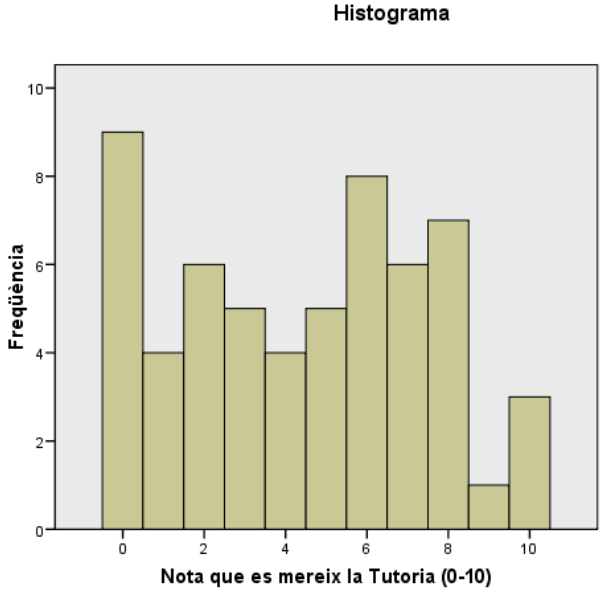


Figura 7.2. Freqüència en la valoració de la tutoria per part de l'alumnat del grup col·laborador

Les valoracions de la resta de grups no experimentals de 4t d'ESO de l'Institut on s'ha experimentat és poden observar a la següent figura:

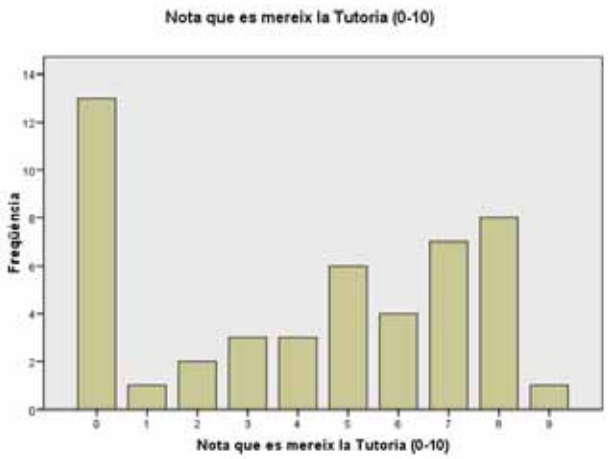


Figura 7.3. Freqüència en la valoració de la tutoria per part de l'alumnat del grup no experimental de l'institut on s'ha experimentat

Es pot observar que el valor més repetit a la tutoria experimental (figura 7.1) és el 8, mentre que a la resta de tutories (figures 7.2 i 7.3) és el 0. A la vegada que també es pot veure la major dispersió de les valoracions en els grups no experimentals.

Per tant, com era d'esperar, en efectuar el contrast sobre els resultats de la nota que concedeixen a la tutoria hem trobat que les diferències són significatives (Taula 7.31.).

Aleshores, es pot afirmar la hipòtesi que **H2- El grau de satisfacció de l'alumnat en relació a les activitats de tutoria ha millorat significativament.**

7.4. Efectivitat de la formació del professorat

A l'hora de mesurar l'efectivitat del curs de formació d'educació emocional hem optat per utilitzar un disseny empiricoanalític. Un disseny quasiexperimental amb un grup experimental. No hem cregut necessari comptar amb un grup col·laborar. Amb pretest, postpretest i posttest.

Així mateix, l'avaluació de l'efectivitat es complementa amb una anàlisi qualitativa a partir de les opinions que han mostrat en les memòries i en les entrevistes portades a terme a diversos docents.

Iniciem l'anàlisi dels resultats, amb els Test de Normalitat de Kolmogorov-Smirnov o amb el de Shapiro-Wilk en el cas que el nombre d'observacions

no arriba a 30, per tal de comprovar si les respostes als diferents ítems del pretest i posttest es comporten segons una distribució normal. Particularitat que s'ha tingut en compte a l'hora d'escollir els diferents contrastos que hem realitzat.

El resultat de les proves de normalitat en el pretest de tots dos grups, tant l'experimental com el col·laborador, han donat unes diferències significatives en tots els ítems i amb una significació de gairebé 0,000 en tots. (Vegeu Annex 5.2). Cosa que ens indica que no s'ajusta a la normalitat. En el Postttest i en el postpretest sí que s'ajusta, però pel fet de tractar-se de pocs elements s'ha d'optar per les proves de contrast no paramètriques.

7.4.1. Aplicació de la formació

De forma paral·lela al procés del treball de camp es va portar a terme un registre d'observació dels diferents fets i dels detalls del que anava succeint.

En aquest apartat es realitza una breu síntesi dels aspectes més destacables de cada sessió del curs de formació. Un informe més detallat es pot veure a l'Annex 4.9.

A les diferents sessions, a partir del que es va poder obsevar, se'n pot destacar:

Sessió	Observacions
1	- Dos docents amb dificultats per expressar emocions (un d'ells és l'única sessió que farà) - Dos docents manifesten una actitud de tancament i fan altres feines amb l'ordinador durant l'exposició teòrica - La resta de docents molt atents i participatius - En un exercici provocador els docents eviten el conflicte de manera no massa assertiva.
2	- Els dos docents continuen amb una actitud tancada, tot i que no fan feina amb l'ordinador (un d'ells abandonarà després d'aquesta sessió) - Fugida davant de la possibilitat d'haver de treballar davant del grup per part de dos docents - El formador pressiona subtilment aspectes de millora. - Bona participació del grup

3	- Manifesten molta satisfacció pel fet de treballar la regulació emocional. - Molta participació. - Un docent tancat al principi, manifesta començar a veure l'aplicabilitat. - Ha faltat força gent. Segurament degut al càlcul del 80% de l'assistència. - S'ha generat un molt bon ambient i apareixen mostres de gratitud.
4	- Es mostren entusiasmats. Gran ambient de col·laboració. - Un docent manifesta tenir la creença que no té habilitats socials. A partir d'aquí es veuen petits grans canvis en la seva manera de relacionar-se.
5	- Fa la sessió un nou formador degut a una incidència. - L'estil més incisiu del formador no ha acabat de convèncer. - Dos docents abandonen l'aula abans d'acabar la sessió. Després manifesten haver-se sentit qüestionats.
6	- El grup, amb els dos formadors inicials, fa balanç. - Manifesten estar molt relaxats després de la sessió de bols tibetans. - Fan la valoració telemàtica del curs i es manifesten obertament molt satisfets.

Taula 7.32. Observacions destacades de les sessions formatives

Del resum d'observacions de la taula 7.32. se'n desprèn que hi havia un petit grup de tres docents que inicialment no estaven massa convençuts de realitzar el curs. Dos van abandonar molt aviat i el tercer es va anar integrant a les diferents dinàmiques.

Destaca també l'existència de dos docents que eviten haver de treballar davant del grup utilitzant estratègies de fugida. La resta de membres del grup, participen i gaudeixen de les diferents activitats que es van proposant.

Sembla ser que els docents prefereixen un estil de formació molt subtil per tractar segons quins temes, més que no pas un estil més directe i incisiu.

7.4.2. Valoració personal del curs de formació

La memòria de valoració final realitzada pels docents, es pot dividir en quatre àmbits:

- Valoració del curs.
- Valoració del Programa d'activitats proposat.
- Participació de l'alumnat.

- Utilitat per a l'alumnat.
- Reflexions personals.

Les diferents aportacions realitzades en cadascun d'aquests blocs, es poden consultar a l'annex 5.4. Aquí recollim una síntesi dels aspectes més remarcables:

Els docents destaquen la utilitat del curs de formació, no només en la vesant de la docència, sinó també en la seva vida personal. Apunten que els ha fet reflexionar i que ha augmentat el seu autoconeixement. Destaquen que la participació a les diferents activitats els ha fet millors companys, que han millorat les relacions i que ha creat un millor ambient de treball.

> *Aquest curs treballa sobre aspectes claus a la vida de les persones... crec que milloren per una banda la relació entre els mateixos alumnes i també en la relació amb el professorat, fent conscients aspectes relacionals que condicionen l'ambient de les aules. Així mateix, propicien la motivació i crec que milloren el rendiment general de l'alumnat.* **D6**

També valoren molt positivament la metodologia empreada, es manifesten agraïts d'haver-lo fet i opinen que la resta de companys també l'haurien de fer.

Al finalitzar el curs, se'ls va proporcionar el programa d'activitats (vegeu l'Annex 1.). Programa que consideren com una bona eina de treball per l'aula, especialment per a les tutories. Tanmateix, alguns docents manifesten que no acaben de veure l'encaix a les seves matèries.

> *La utilitat de tot això li veig molt en el cas dels tutors, i penso que segurament també es pugui aplicar a les classes, però no veig la manera, en quan aplicar-ho a l'aula.* **D7**

Alhora, apunten que el veuen molt útil, adequat a l'edat, ben seqüenciat, amb orientacions i activitats ben variades.

> *Per a mi, el dossier aportat és d'un gran valor... recull i adapta activitats d'educació emocional... aporta el valor afegit d'estar molt ben pensat per a l'alumnat a què va dirigit.(...) és: adequat a l'edat, ben seqüenciat, presenta orientacions d'aplicació de cada activitat i orientacions generals d'actuació en educació emocional.(...)Per tant, penso que es tracta d'un Programa d'activitats molt útil per als tutors de tercer i quart d'ESO.* **D9**

Podem afirmar, doncs, que el grau de satisfacció que mostren els docents a partir dels seus comentaris a la memòria final vers la formació i el programa d'activitats és molt elevat, i concorda perfectament amb les valoracions que fan en l'enquesta de satisfacció final (vegeu Annex 5.1.).

> *Valoro molt positivament la docència rebuda i sobretot la metodologia activa emprada, en gairebé totes les sessions formatives.* **D6**

Una vegada finalitzada la formació, els docents havien de realitzar a l'aula alguna de les activitats proposades al programa o alguna que ells mateixos creessin. De l'experiència, gairebé tots ells en destaquen el grau de participació i la l'alta resposta de l'alumnat, tot i que alguns manifesten haver trobat certa refractància al principi, però que al final han acabat contents i participant tots.

> *La classe té 27 alumnes, per a mi masses. Ha costat molt que es posessin en situació de fer silenci.*
> *Primer han estat molt reacis... després tots han participat i inclús se'ls ha fet curt.* **D4**

Expliquen que les activitats els han funcionat bé, malgrat a alguns d'ells els ha faltat temps per a les conclusions finals.

> *Ha funcionat molt bé. No han mostrat cap rebuig i han estat atents (...)*
> *Ha faltat temps per a les conclusions...* **D17**

Assenyalen que els sembla que les sessions han estat d'utilitat per a l'alumnat: han proporcionat moments d'introspecció i de reflexió, han facilitat la relació entre ells, han propiciat comentaris molt interessants, han millorat la seva autoestima i han proporcionat vocabulari nou.

> *Sí, ha estat molt útil. Han reflexionat sobre aspectes de la seva personalitat que els porta problemes i els agradaria millorar. Han sortit comentaris molt interessants.* **D9**

D'aquí podem corroborar, que en general, els docents veuen que les activitats són de gran utilitat per a l'alumnat que les porta a terme.

Alguns docents acaben fent unes reflexions personals molt interessants com:

> *"Una part important de la nostra vida té lloc a la feina i per això és imprescindible gaudir-ne" diu Luís Maldonado i ho comparteixo totalment. Per això tot el que em pugui ajudar a aconseguir-ho, benvingut sigui.* **D2**

Per saber gaudir de la feina, a part d'una actitud adequada, cal que hi hagi un bon ambient de treball. L'educació emocional ajuda a crear-lo.

Interessant reflexió, també la que fa un altre docent:

> *...si volem que els nostres alumnes s'interessin pel que els diem, ensenyem, transmetem, fóra bo que nosaltres també tinguéssim interès per allò que fan, els passa, els agrada o els irrita.*
> *Voldria acabar amb una paraula: REFLEXIÓ.* **D5**

L'interès sincer pels altres, i en aquest cas per l'alumnat, és un aspecte fonamental per millorar una relació i crear un espai de confiança amb el clima adequat.

I una reflexió final: no tothom comença un curs d'educació emocional amb les mateixes expectatives:

> *...reconec que les meves expectatives inicials no eren molt altes. Però amb el pas de les sessions m'he format una nova opinió en quant a l'educació emocional.* **D8**

7.4.3. Anàlisi de les mitjanes d'Atenció, Claredat i Reparació

Pel que fa a l'anàlisi de l'efectivitat de la formació dels docents, es pot veure un buidatge de les mitjanes dels diferents blocs del TMMS-24, separant els docents per sexes (taules 7.33. i 7.34.):

Docents		PRETEST		
		A	C	R
Dones	**Mitjanes**	**27,14**	**25,85**	**24,57**
N= 7	Desv. Tip.	6,34	5,11	5,56
Homes	**Mitjanes**	**22**	**33**	**30**
N= 1	Desv. Tip.	-	-	-

Taula 7.33. Resultats dels tres blocs per sexes del Pretest del TMMS-24

Docents		POSTTEST			POSTPRETEST		
		A	C	R	A	C	R
Dones	**Mitjanes**	**30,3**	**29,3**	**29,1**	**28,0**	**25,17**	**25,17**
N= 6		2,73	2,58	8,82	4,05	1,94	7,41
Homes	**Mitjanes**	**24,5**	**29,0**	**30,0**	**24,0**	**23,3**	**27,3**
N= 4		4,51	6,27	5,72	11,17	11,41	9,29

Taula 7.34. Resultats dels tres blocs per sexes del Posttest i del Postpretest del TMMS-24

Si comprovem si existeixen diferències significatives entre el Pretest de les professores i el Postpretest amb U Mann-Whitney pel fet de no tenir-les aparellades, obtenim la taula 7.35., de la qual se'n desprèn que no hi ha diferències significatives entre el pretest i el postpretest, ja que totes les significacions són >0,05.

Rangs	TEMPS	N	Rang promig	Suma de rangs
Atenció	Dona Pretest	7	6,64	46,50
	Dona Postpretest	6	7,42	44,50
	Total	13		
Claredat	Dona Pretest	7	6,71	47,00
	Dona Postpretest	6	7,33	44,00
	Total	13		
Reparació	Dona Pretest	7	6,71	47,00
	Dona Postpretest	6	7,33	44,00
	Total	13		

Estadístics de contrast(b)	PREA	PREC	PRER
U de Mann-Whitney	18,500	19,000	19,000
W de Wilcoxon	46,500	47,000	47,000
Z	-,359	-,289	-,288
Sig. asintót. (bilateral)	,720	,772	,773
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	,731(a)	,836(a)	,836(a)

a No corregits per als empats.
b Variable d'agrupació: TEMPS

Taula 7.35. Resultats de les proves U de Mann-Whitney dels tres blocs entre el Pretest i el Postpretest del TMMS-24 de les professores

7.4.4. Estudi de diferències significatives

A la taula 7.35. s'ha pogut veure que no existeixen diferències entre el pretest i el postpretest de les professores. Degut a la poca resposta masculina del primer test i l'afegit de no tenir dades aparellades entre el Pretest efectuat al novembre i el Postpretest de maig, per no coincidència de molts dels pseudònims utilitzats pels docents, ja que els docents van manifestar que no els calia introduir els pseudònims de l'enquesta en un sobre tancat. Adduïen que se'n recordarien sense cap problema. Però al

maig, excepte una professora, la resta van entrar pseudònims no coincidents, cosa que va fer perdre l'aparellament de dades amb el Pretest.

Per aquest motius l'estudi de diferències es farà entre el postpretest i el posttest.

La detecció de necessitats inicials del grup de docents que es va apuntar al curs es va fer mitjançant el qüestionari TMMS-24. Es va enviar un correu electrònic a cada participant on se li demanava que emplenés el qüestionari que s'enllaçava en el mateix correu. Dels 17 docents que es van apuntar inicialment a la formació només vuit el van contestar. A remarcar que només un home el va contestar un dels vuit inicialment inscrits.

	Docents Fem.	%	Docents Masc.	%	Total	%
Inscrits	10	**58,8**	7	**41,2**	17	**100**
Acrediten	7	**70,0**	6	**85,7**	13	**76,5**
No comencen	1	10	-	-	1	5,9
Abandonen	1	10	1	14,3	2	11,8
No lliuren memòria	1	10	-	-	1	5,9

Taula 7.36. Resum de l'evolució del curs de formació per sexes

Com es pot veure a la taula 7.36., dels 17 inscrits, acaben acreditant el curs (assistència a la formació més memòria de transferència a l'aula) 13. És a dir un 76,5% dels inscrits.

Això significa que el 27,1% del claustre té la formació assolida.

Per sexes: es pot apreciar que els docents masculins inscrits han estat més perseverants en el curs, el 85,7% dels inscrits acrediten, en front del 70% de les professores inicialment inscrites. Els professors que abandonen ho fan després de les sessions inicials.

Pel que fa a l'assistència de les persones que acrediten:

	Docent Fem.	%	Docent Masc.	%
Assisteixen a totes les sessions	3	42,9	5	83,3
Fallen a una sessió	4	57,1	1	16,7
Acrediten	**7**		**6**	

Taula 7.37. Resum de l'assistència al curs per sexes

A la taula 7.37. podem veure que els homes han estat molt més regulars pel que fa a l'assistència del curs.

El pretest només el van contestar 8 docents en total: 7 dones i només 1 home. Per tant els resultats masculins no es poden considerar representatius. A la taula 7.38. es poden veure el resultats per sexes de les sumes d'ítems de cada bloc (atenció, claredat i reparació):

Pretest Docents Dones N= 7	Atenció	Claredat	Reparació
Mitjana	**27,14**	**25,85**	**24,57**
Desv. Tip	6,336	5,113	5,563
Adequat a cada bloc	25-35	24-34	24-34
Pretest Docents Homes N= 1	**Atenció**	**Claredat**	**Reparació**
Mitjana	**22**	**33**	**30**
Desv. Tip	-	-	-
Adequat a cada bloc	22-32	26 -35	24-35

Taula 7.38. Resultat del pretest dels docents per categories i valors considerats adequats.

Docent	Atenció	Claredat	Reparació
H-A	22	33	30
D-A	**23**	32	25
D-B	30	**23**	30
D-C	**36**	34	32
D-D	**20**	24	**22**
D-E	**21**	**20**	**19**
D-F	26	24	27
D-G	34	24	**17**

Taula 7.39. Resultats individualitzats dels tres blocs del TMMS-24.

Al tabular els resultats individuals dels 8 docents (Taula 7.39.) podem observar: que, si bé globalment les mitjanes del grup estan dins del considerat com a adequat en cadascuna de les tres categories, hi ha només dues persones (una home i un dona), els docent Home-A i la docent Dona-F que estan en la zona adequada en totes tres categories (atenció, claredat i reparació). És a dir només el 14,3% de les docents femenines i el docent masculí, que en ser l'únic que respon a l'enquesta, no és representatiu dels altres docents masculins.

Pel que fa a la resta de docents, una docent té un excés d'atenció a les seves emocions (D-C), tres docents tenen mancança en l'atenció a les seves

emocions (D-A, D-D i D-E), a dues docents els manca claredat de les seves emocions (D-B i D-E) i els manca reparació a tres docents (D-D, D-E i D-G). Destacar que a la docent D-E no arriba als mínims de cap dels tres blocs i D-D no arriba al mínim d'Atenció ni de Reparació.

En general doncs, de les persones que han contestat el qüestionari (47,1% de les inscrites inicialment a la formació), si ens fixem en les mitjanes podem afirmar que l'atenció en general és correcta, però que caldria incidir especialment en la Claredat i en la Reparació de les emocions, ja que les mitjanes estan en el límit de la part baixa considerada com a acceptable.

A partir d'aquests resultats han sorgit nous interrogants com són:

I-1.5. El curs de formació en educació emocional que han rebut els docents ha millorat de manera significativa la seva intel·ligència emocional autoinformada.

Si fem les oportunes comprovacions amb el test dels rangs amb signes de Wilcoxon, podem observar que hi ha diferències significatives entre el postpretest i el posttest. Concretament als blocs de Claredat i de Reparació, al ser les seves significacions asintòtiques bilaterals <0,05. Al bloc d'Atenció les diferències existents són no significatives, tal com podem comprovar a la taula 7.40. El bloc d'atenció era justament el bloc que estava en un nivell considerat com adequat per més membres del grup.

Rangs

		N	Rang promig	Suma de rangs
Postpretest-Posttest Atenció	Rangs negatius	7	5,00	35,00
	Rangs positius	2	5,00	10,00
	Empats	1		
	Total	10		
Postpretest-Posttest Claredat	Rangs negatius	8	5,31	42,50
	Rangs positius	1	2,50	2,50
	Empats	1		
	Total	10		
Postpretest-Posttest Reparació	Rangs negatius	7	4,86	34,00
	Rangs positius	1	2,00	2,00
	Empats	2		
	Total	10		

Estadístics de contrast(b)

	PPA - PTA	PPC - PTC	PPR - PTR
Z	-1,508(a)	-2,374(a)	-2,254(a)
Sig. asintòt. (bilateral)	,132	,018	,024

a Basat en els rangs positius.
b Prova dels rangs amb signe de Wilcoxon

Taula 7.40. Resultats de les proves de les diferències de rangs per Wilcoxon dels tres blocs entre el Postpretest i el Posttest de TMMS-24.

Pel que fa als ítems addicionals del TMMS-24+ del **posttest** que es feien per saber com es veien en aquell moment, relatiu a diferents aspectes, respecte abans de començar el curs de formació. Prèviament s'ha testat amb U Mann-Whitney per veure si hi havia diferències segons la variable sexe, i s'ha vist que no en cap dels ítems. Per tant l'anàlisi es farà conjuntament (vegeu annex 5.2.).

Les opcions de resposta eren: pitjor, igual o millor.

La resposta pitjor no apareixia en cap de les respostes dels docents referents a cap dels ítems. Cap dels docents manifesta haver empitjorat sobre els aspectes que se'ls demanava.

Ítem	Igual	Millor
Autoconeixement	30 %	70 %
Autoestima	50 %	50 %
Empatia	40 %	60 %
Assertivitat	70 %	30 %
Relació companys	100 %	0 %
Relació alumnes	40 %	60 %
Autocontrol	50 %	50 %
Pensament positiu	60 %	40 %
Resiliència	50 %	50 %
Capacitat de relaxació	50 %	50 %

Taula 7.41 Percentatges en la percepció de canvi en els diferents ítems.

A la taula 7.41. podem veure un resum dels percentatges de docents que han contestat estar al final de la formació: igual o millor que abans de començar-la. Podem comprovar que excepte en la relació amb els companys que consideren que està igual que abans, i en l'assertivitat que un un 30% consideren que l'han millorat, a la resta d'aspectes avaluats, la

majoria de docents consideren que han millorat: un 70% manifesten que han millorat l'autoconeixement; un 60% l'empatia, i també un 60% la relació amb l'alumnat.

Per tant, podem afirmar **1.5 El curs de formació en educació emocional que han rebut els docents ha millorat de manera significativa la seva Intel·ligència emocional autoinformada.**

Però ara se'ns obre de nou un interrogant: l'existència de diferències significatives entre homes i dones.

I-1.6. Existeixen diferències significatives entre els nivells finals d'Atenció, Claredat i Reparació dels professors i professores que han realitzat el curs de formació en educació emocional.

Al comprovar si hi ha diferències de gènere en el Posttest, obtenim les taula 7.42. Podem observar-hi que les úniques diferències significatives entre gèneres en el Posttest són en el bloc de l'Atenció. On és molt més elevada en les dones, amb una significació <0,05. La resta de diferències entre gèneres en Claredat i Reparació són no significatives.

Estadístics descriptius

Rangs

	Sexe:	N	Rang promig	Suma de rangs
Posttest Atenció	Dona	6	7,08	42,50
	Home	4	3,13	12,50
	Total	10		
Posttest Claredat	Dona	6	5,83	35,00
	Home	4	5,00	20,00
	Total	10		
Posttest Reparació	Dona	6	5,50	33,00
	Home	4	5,50	22,00
	Total	10		

Estadístics de contrast(b)

	PTA	PTC	PTR
U de Mann-Whitney	2,500	10,000	12,000
W de Wilcoxon	12,500	20,000	22,000
Z	-2,032	-,433	,000
Sig. asintòt. (bilateral)	,042	,665	1,000
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	,038(a)	,762(a)	1,000(a)

a No corregits per als empats.
b Variable d'agrupació: Sexe

Taula 7.42. Resultats de les proves de les diferències de gènere per U de Mann-Whitney dels tres blocs entre el Postpretest i el Posttest del TMMS-24.

És a dir, que en els blocs en què justament hi ha hagut millora no hi ha diferències significatives entre sexes, però sí que existeixen diferències degudes al sexe en el bloc d'Atenció, on les docents estan molt per sobre que els homes, tal com sol passar en la majoria de recerques. (Thayer i al., 2003; Fernández Berrocal i Extremera, 2008; Gorostiaga i al., 2011)

A partir de la resolució d'aquestes dos interregonts podem concloure que:

El curs de formació en educació emocional que han rebut els docents millora de manera significativa la seva Intel·ligència emocional autoinformada (tant en els homes com en les dones).

Si comprovem l'existència de diferències entre sexes en el Postpretest amb U de Mann-Whitney, obtenim les següents significacions.

Estadístics de contrast(b)

U de Mann-Whitney	PTA	PTC	PTR
Sig. asintòt. (bilateral)	,257	,257	1,000

b Variable d'agrupació: Sexe

Taula 7.43. Resultats de les proves de les diferències de gènere per U de Mann-Whitney dels tres blocs entre el Postpretest del TMMS-24.

En el Postpretest, podem veure que no existeixen diferències significatives entre sexes, ja que totes les significacions asimptòtiques bilaterals són

>0,05. És a dir que homes i dones informen tenir, abans de començar el curs, uns nivells semblants d'atenció, claredat i reparació.

Recordem que en acabar el curs, amb el posttest informen tenir valors significativament més alts les dones que els homes en atenció, i valors semblants en claredat i reparació. Tot i quetant homes com dones han millorat significativament en claredat i reparació.

Per tant, **podem concloure que a final del curs les professores informen tenir més atenció a les seves emocions que els professors, i que tant professors com professores han millorat significativament la claredat i la reparació.**

7.4.5. Estudi de correlacions

A l'hora de realitzar l'estudi de les correlacions entre els tres blocs: atenció, claredat i reparació, obtenim els resultats que queden reflectits a les dues taules següents.

A la Taula 7.44., en referència al posttest, podem observar que no hi ha cap correlació significativa. Totes les correlacions entre els diferents blocs són no significatives, ja que el seva significació bilateral és >0,05.

		Posttest ítems Atenció	Posttest ítems Claredat	Posttest ítems Reparació
Posttest ítems Atenció N=10	Coeficient de correlació	1,000	,375	-,044
	Sig. (bilateral)	.	,285	,904
Posttest ítems Claredat N=10	Coeficient de correlació	,512	1,000	,617
	Sig. (bilateral)	,130	.	,057
Posttest ítems Reparació N=10	Coeficient de correlació	-,044	,617	1,000
	Sig. (bilateral)	,904	,057	.

Taula 7.44. Correlacions entre els tres blocs del Posttest del TMMS-24.

		Postpretest ítems Atenció	Postpretest ítems Claredat	Postpretest ítems Reparació
Postpretest ítems Atenció	Coeficient de correlació	1,000	,898(**)	,538
N=10	Sig. (bilateral)	.	,000	,109
Postpretest ítems Claredat	Coeficient de correlació	,898(**)	1,000	,650*
N=10	Sig. (bilateral)	,000	.	,042
Postpretest ítems Reparació	Coeficient de correlació	,538	,650*	1,000
N=10	Sig. (bilateral)	,109	,042	.

**La correlació es significativa al nivell 0,01 (bilateral).
* La correlació es significativa al nivell 0,05 (bilateral).

Taula 7.45. Correlacions entre els tres blocs del Postpretest del TMMS-24.

Pel que fa al Postpretest (taula 7.45), l'Atenció correlaciona molt fortament 0,898 amb la Claredat, amb una significació bilateral de 0,000. La correlació de la Claredat amb la Reparació també és molt forta 0,650 amb una significació de 0,042. I la correlació d'Atenció amb Reparació no és significativa estadísticament, ja que sig >0,05.

7.4.6. Valoració final de la formació

Relatiu a la **valoració** que fan els **docents del curs de formació,** podem veure els estadístics principals i les freqüències dels resultats a les taules i figures següents.

En les taules de freqüències s'ha intentat simplificar-ne la confecció al màxim i només s'han posat les categories més altes. Es poden veure els resultats globalment a l'Annex 5.1.

Com es pot apreciar a la taula 7.46., la valoració feta pels docents dels diferents aspectes relacionats amb la formació, els quals havien de puntuar del 0 al 10, és molt alta. Les mitjanes de tots ells són molt properes al 8, o fins i tot al 9. Totes amb poca desviació típica.

Ítem	Mitjana	Mediana	Moda	Desv. Tip.
Comunicació d'objectius	8,70	9,50	10	1,703
Respon a necessitats educatives?	8,50	8,00	8 i 10	1,703
Continguts són adequats?	8,18	8,00	8	1,921
Estratègies pedagògiques adequades?	7,91	8,00	8	1,921
S'ha potenciat l'intercanvi d'experiències?	8,73	9,00	9	0,647
Material adequat?	8,40	9,00	9 i 10	1,743
Aplicabilitat a la tasca docent	7,82	8,00	8	2,136
Incidència en canvis i millores previstes?	6,82	7,00	6	0,874
Millora la pràctica docent?	7,82	8,00	6, 8 i 9	1,402
Valoració global	7,82	8,00	9	1,722

Taula 7.46. Resum d'estadístics de l'avaluació final de la formació.

Les mitjanes més altes són les que fan referència al fet de potenciar l'intercanvi d'experiències i el treball col·laboratiu 8,73; la comunicació d'objectius 8,70; al fet de respondre a necessitats educatives 8,50 i l'adeqüació del material proporcionat 8,40. La mitjana més baixa, 6,82 és la que fa referència a la incidència que del curs en canvis i millores previstes. Cosa lògica ja que la valoració es feia tot just després de l'última sessió de formació.

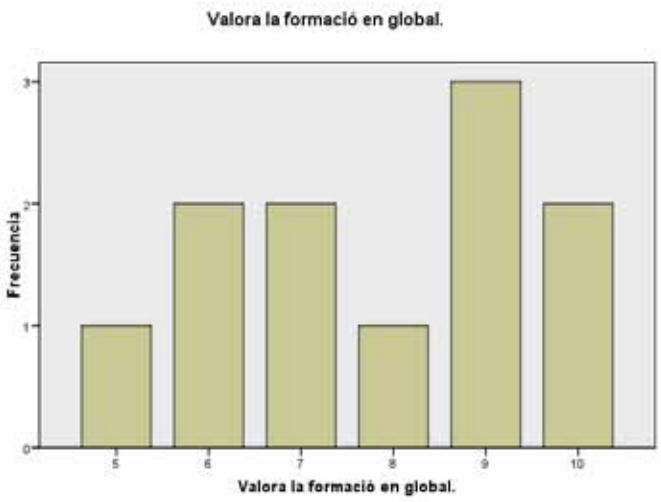


Figura 7.4. Gràfic de la freqüències de les notes de valoració de la formació

La valoració global que fan del curs, dóna una mitjana de 7,82. La mediana és un 8 i la nota més repetida és el 9, com es pot apreciar ala figura 7.4.

L'avaluació contenia també uns ítems avaluables amb una escala Likert de cinc categories: gens, poc, normal, força i molt.

A la taula 7.46 podem veure que les valoracions que fan dels diferents ítems són realment molt altes, especialment les relacionades amb els formadors F1 i F2, l'adquisició de coneixements dels fonaments de l'educació emocional i en la transferència en l'avaluació del funcionament de les activitats. Valoracions en què més d'un 80% del professorat contesta que ho valora amb força o molt.

Ítem	Força	Molt	Força o Molt
Grau d'adquisició del coneixement dels fonaments?	54,5 %	27,3 %	81,8 %
Practicar tècniques de desenvolupament emocional	54,5 %	18,2 %	72,7 %
Disseny i/o aplicació de pràctiques	36,4 %	36,4 %	72,8 %
Avaluar funcionament d'activitats	45,5 %	18,2 %	63,7 %
Domini continguts del formador F1	45,5 %	54,5 %	100 %
Domini continguts del formador F2	18,2 %	72,7 %	90,9 %
Domini continguts del formador F3	63,6 %	9,1 %	72,7 %
Capacitat comunicació i dinamització del formador F1	54,5 %	45,5 %	100 %
Capacitat comunicació i dinamització del formador F2	9,2 %	81,8 %	100 %
Capacitat comunicació i dinamització del formador F3	18,2 %	9,1 %	27,3 %
Has assolit els indicadors de transferència en la recollida d'activitats d'aula?	36,4 %	36,4 %	72,8 %
Has assolit els indicadors de transferència en l'avaluació del funcionament de les activitats?	63,6 %	18,2 %	81,8 %
Creus que has assolit els indicadors de transferència en la incorporació al PAT?	54,5 %	18,2 %	72,7 %

Taula 7.48. Resum de les feqüències relatives en l'avaluació final de la formació.

A les dues preguntes següents feien referència a la necessitat de continuïtat i a la detecció de noves necessitats, com es pot apreciar a la taula 7.49. la totalitat dels docents van contestar que la formació necessitava continuïtat i que s'havien detectat noves necessitats formatives.

Ítem	No	Sí
Creus que aquesta formació necessita continuïtat?	-	100 %
S'ha detectat noves necessitats formatives?	-	100 %

Taula 7.49. Resum de les feqüències relatives en l'avaluació final de la formació.

I finalment, es demanava si recomanarien la formació en educació emocional que havien rebut.

Ítem	No, no crec que sigui massa útil	Sí, crec que és bastant útil	Sí, crec que és molt útil
Recomanaries aquesta formació al professorat que no l'ha realitzat?	9,1 %	54,5 %	36,4 %

Taula 7.50. Resum de les recomanacions de fer el curs de formació.

Tots els docents, excepte un, van contestar que recomanarien als docents que no han fet el curs, que el fessin. És a dir el 91,9%. Del total de docents, el 54,5% opinen que és bastant útil i el 36,4% que és molt útil.

A la pregunta oberta a veure **què pensaven de l'Educació emocional després del curs de l'Educació emocional.** Van contestar:

- Dota de recursos per assolir objectius i millorar relacions.
- És molt útil: millora relacions, redueix la conflictivitat i fomenta la pau.
- És un pilar fonamental per a la tasca docent.
- És útil i necessària a l'aula.
- És útil per a millorar les relacions entre alumnes, i entre alumnes i professors.
- Pot facilitar el treball a les aules.
- Té futur.

Finalment queda per validar l'última hipòtesi:

H3- El professorat que ha rebut la formació en educació emocional s'autoinforma capaç d'aplicar el programa a les seves classes.

Dins del qüestionari d'avaluació final del curs de formació, hi havia una pregunta que feia referència a si es veien capaços de dissenyar activitats i d'aplicar el programa a les seves tutories. (Vegeu apartat 7.2.2.)

D'aquelles dades se'n desprèn que els docents que han acabat el curs opinen que han pogut dissenyar i/o aplicar activitats d'educació emocional, força o molt un 72,7% i poc un 27,3%.

Per tant, opinem (basant-nos en aquests percentatges i en les nostres observacions de camp) que no tot el professorat que ha acabat el curs és capaç d'aplicar el programa d'educació emocional a les seves classes. Alguns d'ells també ho manifesten. Però podem afirmar que: **Més del 70% del professorat que ha acabat la formació en educació emocional es veu capaç d'aplicar el programa d'activitats a les seves classes.**

En general, creiem que la incidència d'aquest curs de formació per a docents i l'aplicació de les activitats d'educació emocional a 3r i a 4t d'ESO han incidit de manera significativa en la intel·ligència emocional dels seus destinataris. A la vegada que el grau de satisfacció, tant del professorat com de l'alumnat, ha estat molt elevat.

BLOC 5. CONCLUSIONS

CAPÍTOL 8– CONCLUSIONS

En aquest capítol es presenten les conclusions més rellevants del treball i també les barreres i les limitacions que ha tingut al llarg del seu desenvolupament. El capítol es conclou amb una aproximació a les possibles investigacions que es podrien derivar d''aquesta recerca.

8.1. Les conclusions

Els objectius inicials d'aquesta tesi s'han assolit globalment. S'ha pogut fer una revisió dels principals avenços conceptuals en educació emocional. La conceptualització, l'estat de la qüestió i les propostes metodològiques que se'n derviven són essencials per poder dissenyar, aplicar i avaluar un programa d'educació emocional adreçat, en aquest cas, a l'alumnat de 3r i de 4t d'ESO. Degut a l'especificitat i a la relativa novetat del marc de referència sobre les emocions en el context educatiu, ha calgut capacitar al professorat del centre experimental amb un curs de formació.

S'ha creat i aplicat el programa **EMMA** d'educació emocional d'acord amb els protocols establerts i l'esmentada fonamentació. Amb aquest programa i el curs de formació en educació emocional per als docents, s'han pogut incidir i millorar les diferents dimensions que conformen el constructe de la intel·ligència emocional. També s'ha pogut mesurar el grau de satisfacció del professorat i de l'alumnat referent a les activitats d'educació emocional que, en general, ha estat elevada en tots dos col·lectius. Tanmateix, s'han identificat les dificultats a l'hora d'implementar i portar a terme el programa, per després fer propostes de millora.

Les conclusions que vénen a continuació es presenten dividides en diferents àmbits relacionats amb: els instruments de mesura, els resultats de l'aplicació dels programa, el curs de formació per als docents, el professorat del centre, l'equip directiu, i l'AMPA i les famílies.

Tot seguit es considera cadascun d'aquests àmbits de manera específica, seguint cert ordre cronològic.

Els instruments de mesura

L'anàlisi del principal instrument de mesura que hem utilitzat en aquest estudi, el model TMMS-24, permet afirmar que té una bona consistència interna en cadascun dels seus tres blocs (atenció, claredat i reparació), i per tant les mesures que hem efectuat i les conclusions a que hem arribar a partir d'aquest instrument poden considerar-se com a vàlides.

El programa adreçat als joves

Un programa, a més de ben estructurat, ha de presentar les seves activitats de manera que siguin engrescadores per als joves, cal que aquestes activitats siguin suficients per generar canvis, però alhora han de ser limitades en funció del temps disponible i d'altres necessitats que calgui afrontar amb aquests joves. És sensiblement diferent aplicar un programa d'educació emocional a l'aula que portar a terme activitats d'educació emocional a l'aula. En el context de l'ensenyament a secundària, hem creat el programa d'activitats a partir del marc teòric, confeccionant un recull de 16 activitats per a cada nivell, buscant una gran diversitat metodològica i de continguts, amb una seqüenciació adient al format del constructe de l'educació emocional, tenint en compte l'edat dels seus destinataris i responent a les seves necessitats reals.

D'acord amb els resultats obtinguts i després de la seva anàlisi es pot afirmar que amb la formació adient i la correcta aplicació d'un programa d'educació emocional validat, els resultats són satisfactoris: s'aprecien millores a l'ambient, una disminució de la conflictivitat, l'alumnat veu incrementada la seva intel·ligència emocional, i conseqüentment milloren els resultats acadèmics. Cosa que fa més difícil l'aparició de la síndrome d'estar cremat en els docents.

D'altra banda, l'aplicació d'un programa amb activitats variades es considera amè: s'ho passa bé l'alumnat i gaudeix el docent de la feina que s'està fent. Els resultats són visibles ràpidament. Les relacions entre els alumnes i entre els alumnes i els docents milloren. I quan s'aconsegueix un ambient relaxat i de col·laboració, l'alumnat s'interessa i aprèn amb més facilitat.

Els resultats de l'aplicació del programa

El programa EMMA ha tingut una gran acceptació entre l'alumnat i també per part del professorat. Els docents assistents al curs de formació, als quals es va lliurar el Programa EMMA d'activitats, el consideren una bona eina de treball per l'aula, especialment per a les tutories.

A més de tenir bona acollida, ha resultat ser eficaç a partir de les evidències recollides i contrastades convenientment. Se'n desprèn que:

L'aplicació del programa d'educació emocional, ha millorat de manera significativa la intel·ligència emocional autoinformada de l'alumnat. Concretament ha millorat de manera significativa l'atenció i la claredat de les emocions al grup experimental de 4t d'ESO i la l'atenció, la claredat i la reparació en els grups experimentals de 3r d'ESO. Si bé, en un dels grups de tercer el nivell assolit en reparació emocional és més elevat encara que el dels altres dos grups. D'aquí podem concloure que la motivació i la implicació dels membres d'un grup a l'hora de realitzar les activitats té una importància cabdal en els resultats que després s'obtindran.

El grau de satisfacció de l'alumnat respecte a les activitats de tutoria ha millorat significativament en comparació a cursos anteriors. La valoració que fa l'alumnat de les activitats d'educació emocional realitzades a tutoria és molt elevada en comparació a les activitats de tutoria dels grups en els quals no s'ha portat a terme el programa. I a la vegada, la satisfacció ha millorat en comparació a la d'anys anteriors.

A la tutoria del grup experimental de 4t d'ESO, l'alumnat li concedeix de mitjana un 7,1 amb una desviació típica de 1,136 i una moda de 8. Mentre que al 4t d'ESO de l'Institut col·laborador li concedeixen 4,43 de mitjana, amb una desviació típica de 3,061 i una moda de 0. Notes semblants obtenen les tutories no experimentals de 4t del centre experimentador: 4,21 de mitjana, amb una desviació típica de 3,142 i una moda de 0.

Queda clar el fet que l'alumnat reclama a crits un canvi radical en l'enfocament tradicional de les tutories. Fan manifesta la seva queixa generalitzada d'haver d'emplenar un munt de formularis que, segons ells, no serveixen per a res. I només dediquen la resta d'hores de tutoria a donar voltes sobres els problemes del dia a dia, i a fer deures o a estudiar en època d'exàmens.

Ha millorat de manera significativa la percepció que tenen de l'ambient de l'aula. S'ha vist com anava millorant l'ambient de l'aula dia a dia. Al llarg del curs hi va haver molt bona relació entre companys, i entre l'alumnat i els docents del grup. Pràcticament no hi va haver incidents durant el curs, tot i haver alumnes que arribaven amb l'etiqueta de disruptius.

Han millorat de manera significativa la percepció que tenen de les notes del grup en general i de les seves notes en particular. L'alumnat del grup experimental de 4t d'ESO és conscient que les seves notes, a nivell personal han millorat, però és conscient que també han millorat a nivell de tot el grup classe. El fet de gaudir d'un molt bon ambient de treball, d'ajuda mútua i de respecte, ha propiciat un clar increment dels resultats acadèmics. Observació que comparteixen els docents del grup.

El què més ha millorat ha estat l'ambient de l'aula, el 81% dels alumnes del grup experimental de 4t d'ESO opinen que ha millorat respecte d'altres anys. El 63% opinen que **han millorat les relacions amb els seus amics**, el 54% **manifesten tenir més empatia** que abans del curs. El 50% estan convençuts **haver tractat millor els altres** i el 45% opinen que **els altres els han tractat millor a ells.** I el 41% declaren tenir **més capacitat de relaxació que abans.** Moltes d'aquestes diferències, tot i ser manifestes, en alguns casos no han donat significatives a l'hora de comparar-se amb el que ha declarat el grup col·laborador, que informen haver millorat en un diverses de competències emocionals sense haver estat treballades a priori. Segurament deu ser degut a l'efecte de desitjabilitat social d'aquest grup.

El curs de formació per als docents

Per tal de poder realitzar amb èxit activitats d'educació emocional a l'aula, cal una formació prèvia. Per aquest motiu es va dissenyar un programa de formació per als docents que incloïa: marc teòric, consciència emocional, regulació de les emocions, autoestima, habilitats socials i experiències a l'aula.

Es va confeccionar un programa molt pràctic, responent a la premissa que per educar les emocions s'ha de fer des de l'emoció. Per després poder portar a l'aula el que havien après.

De la formació rebuda els docents en destaquen la seva utilitat i valoren molt positivament els formadors, la metodologia emprada, l'intercanvi d'experiències i els materials lliurats.

Podem afirmar que **el grau de satisfacció que mostren els docents vers la formació i el programa d'activitats és molt elevat**, i concorda perfectament amb les valoracions que fan en l'enquesta de satisfacció final. Comenten que les activitats que han experimentat a l'aula els han funcionat bé, i **creuen que les sessions han estat d'utilitat per a l'alumnat.**

El fet de rebre un curs d'educació emocional ben dissenyat provoca un increment en la intel·ligència emocional de qui el rep. Podem afirmar que **el curs de formació ha millorat de manera significativa, en els docents que el van rebre, la seva intel·ligència emocional autoinformada.** Concretament va incrementar la seva claredat i la reparació emocional.

També, **la gran majoria dels docents reconeixen haver guanyat en autoconeixement, en empatia i haver millorat la relació amb l'alumnat.**

Però no tot el professorat que ha acabat el curs és capaç d'aplicar el programa d'educació emocional a les seves classes. Alguns d'ells així ho manifesten. Però podem afirmar que: **més del 70% del professorat que ha acabat la formació en educació emocional se sent capacitat d'aplicar el programa d'activitats a les seves classes.**

El professorat del centre

Malgrat que hom disposi de la formació adequada, que disposi d'un programa adequat, que tingui la motivació necessària i que perdi la por, **implementar un programa d'educació emocional en un institut públic de secundària no és una tasca fàcil**.

L'educació emocional a secundària, ara per ara, encara és vista amb reticència per una part important del professorat, especialment pel col·lectiu més veterà i amb destinació definitiva al centre. Hi ha la visió que la matèria de cadascú és la més important, i que la feina de docent consisteix exclusivament en transmetre coneixements. Força docentes tenen el convenciment que d'educar les emocions dels joves se n'ha d'encarregar les famílies. D'altra banda, la mobilitat del col·lectiu més novell, que generalment té una visió més àmplia del concepte d'educació, fa que la formació que s'imparteixi pugui quedar diluïda al cap de poc temps per la geografia catalana.

D'altra banda, després d'experiències com aquesta, comença a córrer la veu de la bondat d'aquest tipus d'activitats, i fa que alguns docents canviïn el punt de vista que tenien inicialment. Es tracta d'una tasca de taca d'oli, que de mica en mica es va escampant.

L'equip directiu

El fet que una part del claustre encara vegi l'educació emocional amb certa reticència, degut algunes vegades al desconeixements dels seus efectes tan positius, fa que la majoria d'equips directius dels centres de secundària no s'acabin de decidir per l'educació emocional. Freqüentment, veuen clar que l'educació emocional és una aposta de futur, però no s'atreveixen de fixar-ho al Projecte de direcció , al PAT (Pla d'Acció Tutorial) o al PEC (Projecte Educatiu de Centre). En molts casos els sembla molt interessant suggerir als tutors que facin algunes activitats d'educació emocional, però troben massa agosarat dissenyar un Pla d'Acció tutorial que se centri en la millora de la intel·ligència emocional de l'alumnat del centre.

Les AMPA i les famílies

Les AMPA i les famílies acostumen a percebre l'educació emocional com a un projecte molt positiu per a l'alumnat i per a les famílies mateix. Però a les AMPA, els pot costar decidir pel fet d'haver de dedicar diners per a una formació adreçada al professorat, ja que la majoria de centres no disposen de recursos i el Departament d'Ensenyament, actualment, no es fa càrrec del finançament de cap curs de formació.

A partir de totes aquestes circumstàncies se'ns obren algunes reflexions:

- Fins a quin punt l'alumnat té el deure de treballar les seves emocions o el dret de no treballar-les?

- Fins a quin punt és efectiva la formació del professorat si no hi ha una voluntat total d'implicació per part dels docents o per part de l'equip directiu? Si un centre fixa com a prioritària l'educació emocional, fins quin punt el professorat es pot negar a participar-hi, i fins a quin punt té dret a no participar-hi?

- És evident que caldria fer també una formació per a les famílies, però des d'on s'hauria d'oferir, en quin horari s'hauria de portar a terme i qui hauria d'assumir-ne els costos?

8.2. Barreres i limitacions de la recerca

Qualsevol procés investigació es troba sempre amb diferents barreres, és a dir, problemes, impediments, incidents que afecten al desenvolupament de l'estudi. Així com també amb un seguit de limitacions que condicionaran el format de la recerca al qual s'haurà d'adaptar el disseny del treball de camp.

Tal com s'ha fet en l'apartat anterior, es presenten les barreres i les limitacions estructurades segons els diferents àmbits sobre els que ha tractat aquesta recerca.

Relacionat amb el curs de formació per als docents

Una de les primeres barreres amb que ens vàrem trobar va ser el finançament del curs de formació. En el moment de plantejar la formació i l'aplicació del programa, el Departament d'Ensenyament no finançava cap curs de formació del professorat degut a la situació econòmica del moment. El centre tenia altres prioritats econòmiques pels seus recursos escassos, i es va haver de convèncer l'AMPA del centre per tal que es fes càrrec del cost de la formació.

Una altra barrera va estar el fet que només una part del claustre, el 28%, va rebre el curs de formació. No tots els tutors de 4t d'ESO van realitzar la formació, i dos tutors de 3r d'ESO no van finalitzar-la. Cal poder comptar amb el màxim nombre de docents del centre, especialment de la plantilla estable. Cal que decideixin involucrar-se en el projecte. Sense la implicació de tots és impensable traslladar un programa al PAT i posteriorment al PEC.

Un altra problema afegit va estar el de contactar amb els formadors i haver de fixar el calendari a corre-cuita, ja que els Serveis territorials no van incloure la formació que proposàvem en el Pla de formació de zona fins a l'últim moment. La disponibilitat dels formadors, el calendari ja fixat de reunions del centre i l'endarreriment dels Serveis territorials, van fer que la formació s'allargués fins ben entrat el curs escolar, quan ja era impossible aplicar sencer el programa. A la meitat de la formació hi va haver un nou problema: un dels formadors va tenir un accident i va haver de ser substituït per un altre.

Amb relació als diferents agents

Per part de **l'alumnat** hi ha hagut molt poques barreres. En comptades ocasions, algun d'ells, en un moment donat els ha fet vergonya sortir davant dels altres a actuar o treballar segons quins continguts. Però en general, veuen que aquests són uns aprenentatges que els poden ser molt útils a la vida. Aquests sentiments o la percepció d'incapacitat en un moment donat de fer algun dels exercicis per part d'algú, s'ha de respectar i no forçar mai ningú a treballar sense ganes.

Pel que fa a la relació i interacció amb el **professorat**, una dificultat que hem detectat és que una part del professorat a l'hora d'aplicar alguna de les activitats del programa, ha patit certa inseguretat ja que es tracta d'un tema nou per a ells. Amb l'experimentació s'anirà trobant la forma més adequada de presentar les diferents activitats i de motivar a l'alumnat. És molt important donar la sensació de seguretat, de què se sap el que s'està fent. Cal obrir-se davant l'alumnat a la vegada que també s'obren ells. La segona vegada que es fa una activitat, pràcticament sempre, funciona més bé que la primera. Com tot, és qüestió d'experiència, d'assaig i error. Realitzar un curs de formació en educació emocional, creiem que més que aconsellable és imprescindible.

Pel que fa a les limitacions:

Els instruments de mesura

Mesurar la intel·ligència emocional exclusivament amb l'autoinforme suposa una limitació metodològica. Estaria bé fer-ho també amb algun test d'habilitats, com podria ser el Mayer-Salovey-Caruso Emocional Intelligence Test-MSCEIT. Fet que donaria una major validesa per als resultats i evidenciaria les diferències entre ambdues mesures. Però el MSCEIT té dos grans inconvenients: que cal pagar llicència per la seva utilització, i el fet que no és gens fàcil per als joves respondre les preguntes que s'hi formulen. Per tant, caldria que es fes algun tipus d'adaptació per a aquest col·lectiu. O bé disposar d'un instrument mixte per a adolescents d'autoinforme i prova d'execució.

El curs de formació per als docents

La principal limitació ha estat no poder impartir la formació a tot l'equip docent de tercer i quart d'ESO a principis de setembre i haver pogut aplicar el programa d'activitats a totes les tutories d'aquests nivells. Cal esmentar també que la durada del curs de formació, originàriament, s'havia pensat que fos de 30 hores de durada, més cinc hores de treball personal. Però les limitacions pressupostàries del centre i les exigències dels Serveis Educatius del Departament d'Ensenyament van condicionar-ne el format final de 18

hores, repartides en sis sessions, més set hores de treball personal de transferència a l'aula i de confecció de la memòria.

L'hora de tutoria

Sovint, la classe està tan engrescada amb l'activitat que l'hora de tutoria queda curta i s'ha de renunciar a una part de temps de les conclusions finals. Sempre queda el recurs d'agafar, al dia següent, deu minuts de la classe de la matèria del tutor, amb el compromís de després treballar de valent per tal de recuperar-los. L'ideal fóra que les classes de tutoria fossin de 90 minuts, o bé que estiguessin situades abans de l'esbarjo, per si fes falta agafar alguns minuts per acabar alguna activitat.

El professorat

El fet que el promotor de l'Educació emocional al centre hagi estat exclusivament un docent del mateix centre, enlloc de fer-se també, decididament, des de la direcció, pot haver limitat o dificultat en certa mesura la marxa del programa. Els diferents formadors haurien de ser externs, ja que el grau de confiança dels companys/es sol ser elevat, fet que complica que portin a terme les activitats d'aplicació a l'aula i que lliurin dins dels terminis pactats la memòria final del curs.

Les famílies

Hagués estat interessant haver pogut portar a terme alhora un programa de formació en educació emocional per a les famílies de l'alumnat, per poder fer un treball conjunt des dels dos àmbits.

Estem convençuts que la formació adreçada a les famílies és clau per poder treballar conjuntament els diferents aspectes de l'educació emocional. L'escola ha d'educar, però cal que ho faci conjuntant amb les famílies.

La durada de la recerca

La durada de la recerca també ha estat un limitant i no ha permès, tot i que està previst, poder aplicar un posttest diferit dos anys per tal de poder comprovar si els efectes del programa perduren en el temps.

8.3. Propostes

Volem finalitzar el treball fent un seguit de propostes relacionades amb diferents àmbits i agents implicats en una possible futura recerca a partir de l'experiència d'aquesta tesi.

Amb relació als diferents agents

En cas de repetir una recerca d'aquest tipus cal assegurar-se de comptar prèviament amb la motivació i el compromís dels **tutors** dels diferents grups classe implicats, per tal que es pugui portar a terme la formació i poder-la aplicar posteriorment a l'aula. Per anar bé, que es pugui fer paral·lelament en més d'un centre per poder comparar el procés i els resultats obtinguts. Així com disposar de més d'un centre col·laborador per poder evitar possibles eventualitats.

Cal comptar amb la ferma voluntat de **l'equip directiu** per integrar posteriorment el programa al PAT i al PEC. La direcció juntament amb el promotor de l'educació emocional hauran de fer una tasca prèvia de conscienciació de la necessitat d'aquesta innovació. Prèviament, cal tenir clar com s'obtindrà el finançament per fer front al cost de la formació adreçada als docents que posteriorment hauran d'aplicar el programa.

Les **famílies** també s'haurien d'implicar en l'educació emocional pròpia i la dels seus fills. Seria convenient que les AMPA, conjuntament amb les Administracions locals, realitzessin cursos de formació per a les famílies per poder anar tots en una mateixa direcció. Els centres, les famílies i la societat en general s'estalviarien molts maldecaps.

Referent a **l'alumnat**, cal que s'obrin sense cap mena de vergonya o por a l'educació emocional, ja que al cap de ben poc poden començar a gaudir dels seus beneficis.

Relacionat amb el programa d'activitats

Cal disposar d'un programa d'activitats, revisar-lo i realitzar els retocs oportuns per tal d'adaptar-lo tant com es pugui a les característiques i a les

necessitats dels seus destinataris. El programa s'ha d'entendre com a una eina flexible.

Pot ser molt interessant, plantejar-se de gravar les sessions en vídeo a més de tenir les observacions per escrit en un diari. D'aquesta manera no s'escaparien possibles petits detalls, i a més pot servir com a document per a altres cursos.

Cal insistir en l'emplenament dels fulls d'avaluació de cadascuna de les activitats del programa portades a terme, ja que ajudaran en la presa de decisions i posteriors revisions.

Amb referència als instruments de mesura

Seria bo revisar novament la literatura sobre el marc metodològic per veure si s'ha creat alguna nova eina mixta d'avaluació (autoinforme i mesures d'execució). De no ser així, caldria plantejar-se el fet d'aplicar el TMMS-22 en lloc del TMMS-24, ja que té una fiabilitat una mica més elevada malgrat, que de moment, no ha generat gairebé literatura d'investigació.

Amb relació a la Difusió dels resultats

Conve difondre els resultats per fer que, de mica en mica, els efectes de l'educació emocional es vagin fent patents entre el professorat de secundària. A la vegada, donada la seva bondat, caldria afavorir la màxima difusió del programa per tal que fos aplicat en el major nombre de centres, de manera que l'educació emocional vagi entrant als centres de secundària.

Relacionat amb els centres docents

En vista dels resultats obtinguts en aquesta experiència, convé que els instituts no vulguin quedar enrere i que les direccions apostin de forma decidida per incorporar l'educació emocional als seus projectes de direcció.

Els centres, de qualsevol nivell del sistema educatiu, poden plantejar-se programes d'educació emocional atesos els potencials beneficis de la seva incorporació. En cas d'existir l'espai de les tutories, pot aprofitar-se aquest

espai per treballar l'educació emocional. I quan sigui possible pot plantejar-se un pas més, desenvolupar accions de forma transversal.

Relatiu a l'Administració educativa

L'Administració hauria de tenir un paper proactiu i promocionar l'educació emocional, oferint cursos de formació des de les CRP de la zona i implementant-la com a matèria obligatòria en els graus d'Educació, en els mestratges adreçats a la docència, i com a matèria optativa en la resta de graus.

Referent als mitjans de comunicació

Els mitjans de comunicació parlen molt poc d'educació emocional, convindria que se'n parlés més. A la televisió i a la ràdio hi té molt poca presència: TV3, Bricolatge emocional (2010); TV3, Summa positiva (2013); Catalunya Ràdio, L'ofici de viure (2007-2014). Els dos primers eren programes televisius setmanals de 30 minuts de durada, i el programa de Catalunya Ràdio, programa de molt d'èxit que encara s'emet, té una durada d'una hora de dilluns a divendres.

8.4. Futures línies de recerca

El fet d'haver realitzat un treball d'aquest tipus, fa que s'obrin diverses línies de recerca. Una tesi doctoral, més que no pas un final del camí, és l'inici de diverses vies de recerca que esperen ser estudiades.

Una de les grans incògnites que s'obren, pel fet d'haver fet les enquestes anònimes, és si en el cas de secundària obligatòria existeix una relació directa entre els resultats de l'autoinforme d'intel·ligència emocional i els resultats acadèmics en les proves de competències bàsiques. La majoria d'estudis existents en aquest terreny se centren en els estudis universitaris.

Un altre aspecte que considerem de màxima importància en aquests moments és la creació, el desenvolupament i la validació d'un model mixt d'autoinforme i test d'habilitats, pensat per al col·lectiu d'adolescents. Per poder mesurar amb la màxima fiabilitat sense deixar-ho completament en mans de certa subjectivitat de l'autoinformació.

Una possible direcció a investigar és l'avaluació de la incidència que pugui tenir un programa d'educació emocional adreçat conjuntament als joves i a les seves famílies, per tal de comprovar si es produeix un efecte multiplicador en el nivell d'intel·ligència emocional assolida. La relació entre determinades variables d'identificació de les unitats familiars (estatus socioeconòmic, posició en la família, nivell instructiu) i la intel·ligència emocional és també un camp a estudiar amb més deteniment.

També la mesura de la intel·ligència emocional d'una mostra representativa dels diferents nivells de la població escolar de Catalunya i del professorat tindria interès científic i aplicat. Veure'n el repartiment geogràfic, els nivells segons l'edat de l'alumnat i l'evolució que pugui tenir en el temps.

Podria ser interessant avaluar la incidència que té en el clima laboral del centre un curs d'educació emocional adreçat al professorat. Així com, establir si existeix una relació directa entre el nivell d'intel·ligència emocional dels docents i el seu compromís a la feina.

Descobrir si les activitats extraescolars com la pràctica de l'esport, la dansa, la música, la pintura, etc. tenen alguna relació amb el nivell d'intel·ligència emocional de qui les practica. Fet que ofereix de nou força possibilitats d'anàlisi i d'acció sòcioeducativa.

Finalment, ha sorgit durant el procés la hipòtesi de la incidència que tenen les tècniques de relaxació i el ioga en el nivell d'intel·ligència emocional de l'alumnat que les practica. Incidència que també podria ser objecte d'estudi.

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA REFERENCIADA

Abarca Castillo, M. M. (2003). *La educación emocional en la educación primaria: curriculum y práctica.* Barcelona: Universitat de Barcelona. Tesi Doctoral.

Achterberg, J.; Dossy, B. i Kolkmeier, L. (1994). *Rituals of healing: Using imagery for Health and wellness.* Nova York: Bantam Books.

Acosta Vera, J. M. (2005): *El Tiempo, la PNL y la inteligencia emocional: los ciento veinte errores que cometemos*. Barcelona: Gestión 2000.

Ader, R. (2007). *Psychoneuroimmunology*. Amsterdam: Elsevier Academic Press.

Alcántara, J. A. (1990). Cómo educar la autoestima. Barcelona: CEAC.

Álvarez González, M. (Coord.) (2001). *Diseño y evaluación de programes de educación emocional.* Madrid: Escuela española.

Álvarez, M.; Bisquerra, R.; Fita, E.; Martínez, F. i Pérez Escoda, N. (2000). Evaluación de programes e educación emocional. Revista de Investigación Educativa (RIE), vol. 18, núm. 2, 587-599.

Álvarez González, M., Riart, J., Martínez Muñoz, M. i Bisquerra, R. (2010). El modelo de programes. Dins de Bisquerra, R. (coord.) (2010). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. (8a. edició) Las Rozas, Madrid: Wolters Kluver, pp. 85-102.

Álvarez Pérez, L. i González Castro, P. (2006). Los nuevos retos de la psicología escolar: la orientación. *Papeles del psicólogo,* vol 27 (3), pp. 185-191.

Alvira, F. (1982). La perspectiva cualitativa y cuantitativa en las investigaciones sociales. *Estudios de Psicología*, *11*, 34-36.

Amador, I. (1989). *Guía práctica de relajación*. Madrid: EDAF

Amutio, A. (1998). *Nuevas perspectivas sobre relajación.* Bilbao: Desclée Brower.

Amutio, A. (1999). *Teoría y pràctica de la relajación.* Barcelona: Martínez Roca.

Amutio, A. (2006). *Relajación y meditación.* Madrid: Biblioteca Nueva.

Anguera, M. T. (1985) *Manual de prácticas de observación.* Mèxic: Trillas.

Argyle, M. (1987). *Psicología de la felicidad*. Madrid: Alianza.

Argyris, C. (1999). *Conocimiento para la Acción*. Madrid: Diaz Santos.

Armengol, C. (2000). La innovació i el canvi de cultura o canvi de cultura i innovació. Què va ser primer? *Educar, 27, pp. 151-179.*

Armon-Jones, C. (1986a). The social function of emotion. En R. Harré, *The Social Construction of Emotions,* pp. 54-82. Oxford: Blackwell.

Armon-Jones, C. (1986b). The thesis of constructionism. En R. Harré, *The Social Construction of Emotions*, pp. 32-56. Oxford: Blackwell.

Arnold, M. B. (1960). *Emotion and personality*. Nova York: Columbia University Press.

Arsenio, W. F. i Fleiss, K. (1996). Typical and behaviorally disruptive children's understanding of the emotional consequences of socio-moral events. *British Journal of Developmental Psychology, 14*, 173-186.

Auriol, B. M., Bassano, J. L., Doyon, B. M. i Josserand, P. (1987). De l'audiogramme aux Chakras Tantiques. Analyse factorielle de la sensibilité spectrale et d'une projection de la personnalité. *Psychologie Médicale, 19,1,* 75-79.

Averill, J. R. (1980): A constructivist view of emotion. En R. Plutchik i H. Kellerman (eds.), *Emotion: Theory, Research and Experience. Theories of Emotion* (Vol. 1). Nova York: Academic Press.

Azcona, C. (2011). *Cólico del lactante.* Recurs digital a: http://www.cun.es/area-salud/perfil/infancia/colico-lactante-0 (última consulta 09-05-2014)

Aymerich, R., Lluró, J. M. i Roca, E. (2011). *Junts a l'aula? Present i futur del model d'educació comprensiva a Catalunya.* Barcelona: Fundació Bofill.

Bach, E. (2002). Educar les emocions dels professionals de l'educació. *Revista Catalana de Pedagogia*, 1, 123-134.

Bach, E. i Darder, P. (2003). *Sedueix-te per seduir.* (2a. Edició). Barcelona: Edicions 62.

Bachard, K. A. (2003). Does Emotional Intelligence Assist in the Prediction of Academic Success? *Educational and Psychological Measurement*, 63, pp. 840-858.

Baker, S. B. i Shaw, M. C. (1987). *Improving counseling through primary prevention. Columbus, Ohio: Merrill Pub. Co.*

Baldwin, M. (1992). Relational schemas and the processing of social information. *Psychological Bulletin*, *112*, 461-484.

Bandler, R. i Grinder, J. (1979). Frogs Into Princes: Neuro Linguistic Programming. Utah: Real People Press

Bandler, R. i Grinder, J. (1982) *Reframing: Neuro-Linguistic Programming and the Transformation of Meaning*. Utah: Real People Press

Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción. Fundamentos sociales*. Barcelona: Martínez Roca.

Bárcena, H. (2008). *El sufisme.* Barcelona: Fragmenta.

Bard, P. (1928). A diencephalic mechanism for the expression of rage with special reference to the sympathetic nervous system. *American Journal of Physiology*, *84*,490-513.

Bar-On, R. (1997). *Bar-On Emotional Quotien Inventory (EQ-i): Technical manual.* Toronto: Multi-Health Systems.

Bar-On, R. (2000). Emotional and Social Intelligence: Insights from the emotional Quotient Inventory. Dins de R. Bar-On i J. D. A. Parker, *The handbook of Emotional Intelligenge Theory Development, Assesment and Application at Home School and in the workplace.* p. 192-214. San Francisco: Jossey-Bass

Barr, M. J. i Keating, L. A. (1985). *Developing Effective Student Service Programs.* San Francisco: Jossey-Bass.

Bechara, A., Tranel, D i Damasio, A. R. (2000). Poor judgement in Spite of High Intellect: Neurological Evidence for emotional Intelligence. Dins de R. Bar-On i J. D. A. Parker, *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace*, p. 192-214. San Francisco: Jossey-Bass.

Berge, Y. (1985). *Vivir tu cuerpo.* Madrid: Narcea.

Bernstein, D. A. i Borkovec, T. D. (1973). *Progressive Relaxation Trainning: a manual for the helping professions*. Illinois: Research Press.

Bisquerra, R. (1987). *Introducción a la estadística aplicada a la investigación educativa.* Barcelona: PPU.

Bisquerra, R. (coord.) (1998) *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica.* Barcelona: Praxis.

Bisquerra, R. (2008). *Educación emocional y benestar.* (6a. edició). Las Rozas, Madrid: Wolters Kluver.

Bisquerra, R. (2002). Educació emocional: una proposta per al desenvolupament de competències per a la vida. *Revista Catalana de Pedagogia,* 1, 95-122.

Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa, 21, 1*, 7-43.

Bisquerra, R. (2005). Educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. 19(3). pp. 95-114.*

Bisquerra, R. (2009). Psicopedagogía de las emociones. Madrid: Síntesis

Bisquerra, R. (coord.) (2010). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica.*(8a. edició) Las Rozas, Madrid: Wolters Kluver.

Bisquerra, R. (2012). Orientación, tutoria y orientación emocional. Madrid: Síntesis.

Bisquerra, R. i Álvarez, M. (2010). Concepto de orientación e intervención psicopedagógica. Dins de Bisquerra, R. (coord.). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica.*(8a. edició) Las Rozas, Madrid: Wolters Kluver.

Blasco, J. L., Bueno, V., Navarro, R. i Torregrosa, D. (2002). *Educació emocional: propostes per a la tutoria.* Generalitat Valenciana. Conselleria de Cultura i Educació.

Blascovich, J. i Tomaka, J. (1991). «Measures of self-esteem». A: Robinson, J.P.; Shaver, P.R. i Wrightsman, L.S. (eds.). *Measures of personality and social psychological attitudes*, vol. I. San Diego, CA: Academic Press.

Blay, A. (1982). *Autorrealización I: La realización del Yo central.* Barcelona: Cedel.

Blay, A. (1988). *Relajación y energía.* Barcelona: Ediciones Índigo.

Bloomfield, H. (1992) *El silencio sanador.* (2a ed.) Barcelona: Kairós.

Bourbeau, L. (2000). *Les 5 blessures qui empêchent d'être soi-même*. Canadà: E.T.C. Editions

Boyatzis, R. i Burckle, M. (1999). *Psycometric properties of ECI: Technical Note*. Boston: The Hay/McBer Group.

Boyatzis, R., Goleman, D. i Rhee, K. (2000). *Clustering competence in emotional intelligence. Insights from the emotional competence inventori (ECI).* Dins de R. Bar-On i J. D. A. Parker (Ed.). *Handbook of emotional intelligence.* pp. 343-362. San Francisco: Jossey-Bass.

Brackett, M. A. i Salovey, P. (2006). Measuring emotional intelligence with the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). *Psicothema. 18, supl.*, pp. 34-41.

Branden, N. (1989). *Cómo mejorar su autoestima.* Barcelona: Paidós.

Branden, N. (1995). *Los seis pilares de la autoestima.* Barcelona: Paidós.

Buck, R. (1985). Prime theory: An integrated view of motivation and emotion. *Psychological Review, 92*, 389-413. (Reproduït a L. Mayor. *Psicología de la emoción*. València: Promolibro).

Buck, R. (1988). *Human motivation and emotion*. Nova York: Wiley.

Buck, R. (1991). Motivation, emotion and cognition: A developmental-interactionist view. A K. T. Strongman (Ed.), *International review of studies on emotion*. Vol I. (pp. 101-142). Chichester: Wiley.

Cabello, R., Ruiz-Aranda, D. i Fernández Berrocal, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *REIFOP*, 13, (1). pp. 41-49. [Recurs electrònic]. Disponible a: http://aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1268615555.pdf (última consulta 09-05-2014)

Cabero, M. (2012). *Invertir en felicitat. Psicologia i Coaching aplicats a la felicitat.* Barcelona: UOC.

Cáceres, M. i García Cruz, R. (2002). Fuentes de rigor en la investigación qualitativa. [Recurs electrònic]. Disponible a http://www.bibliociencias.cu/gsdl/collect/revistas/index/assoc/HASH0197/ef6fd6bc.dir/doc.pdf (última consulta 09-05-2014)

Calle, R. (1978) *Yoga, Zen y Control Psicosomático*. Madrid: Pirámide.

Calvete, E., Estévez, A., Landín, C., Martínez, Y., Cardeñoso, O., Villardón, L. i Villa, A. (2005). Self-talk and affective problems in colege students: valence of thinking and cognitive content spicificity. *The Spanish Journal Psuchology, 8(1), 56-67.*

Camps, V. (2011a). *Creer en la educación. La assignatura pendiente.* Barcelona: Quinteto.

Camps, V. (2011b). *El gobierno de las emociones.* Barcelona: Herder.

CNE (2002). *Conferència Nacional d'Educació. Debat sobre el sistema educatiu català. Conclusions i propostes*. Barcelona: Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya.

Cano, A. (1997). Modelos explicativos de la emoción. A E. Fernández-Abascal. *Psicología general: Motivación y emoción* (pp. 127-161). Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.

Cannon, W. B. (1927). The James-Lange theory of emotions: A critical examination and an alternative theory. *American Journal of Psycology, 39*,106-124.

Carpena, A. (2013). *Creixement emocional a l'aula*. Dins de Darder, P. (Coord.) (2013). *Aprendre i ensenyar amb benestar i empatia. La formació emocional del professorat.* Barcelona: Octaedro, pp. 69-101.

Carr, A. (2004). *Positive psychology: The science of hapiness and human strengths*. Londres: Brunner-Routledge.

Carrasco, J. i Calderero, J. (2000). *Aprendo a Investigar en Educación*. Madrid: Rialp.

Carriedo, E. (2004). *Las campanas de Shambala. Guía del uso y disfrute de los cuencos tibetanos y de la voz.* Madrid: Manakel.

Carrión, S. (2001*). Inteligencia emocional con PNL. Guía práctica de PNL para conseguir: salud, inteligencia y bienestar emocional.* Madrid: EDAF.

Cases, I. (2007). *La educación emocional del professorado. Un paraguas contra la lluvia del estrés. Buenos Aires: Lumen.*

Cases, R. (2001). Masaje y relajación. Una propuesta de consciencia corporal. *Revista de Innovación Educativa,* 109, 26-29.

Cases, R. (2003). *El treball de centrament a l'escola. Intel·ligència emocional a través del cos.* Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya. [Recurs electrònic]. Disponible a http://www.xtec.es/sgfp/llicencies/200304/memories/810m.pdf (última consulta 09-05-2014).

Castanyer, O. (2011). *La asertividad: expresión de una sana autoestima.* Bilbao: Desclée Brower. (33a. ed.)

Cattell, R. B., Eber, H. W. i Tatsouka, M. M. (1970). *Handbook for the sixteen personality Factor Questionaire.* Champaign: Institute for personality and Ability Testing.

Cava, M. J. i Musitu, G. (2000). *La potenciación de la autoestima en la escuela.* Barcelona: Paidós.

Charbonneau, D. i Nicol, A. M. (2002). Emotional intelligence and prosocial behaviors in adolescents. *Psychological Reports*, *(90), 2*, 361-370.

Cherniss, C. (2000). Social and Emotional Competence in the Workplace. Dins de R. Bar-On i J. D. A. Parker, *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace*, p. 433-459. San Francisco: Jossey-Bass.

Comellas, M. J. (Coord.) (1999). La tutoría en la ESO. Estudio de su valoración en una población de Barcelona (prov.). Educar, núm. 24, pp. 111-128.

Conangla, M. M. i Soler, J. (2003). *El arte de transformar positivamente las emociones. La ecología emocional*. Barcelona: Amat.

Cook, T. D. i Reichardt Ch. S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa.* Madrid: Morata.

Cooper, A. i Petrides, K. V. (2010). A psychometric analysis of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire-Short Form (TEIQue-SF) using Item Response Theory. Journal of Personality Assessment, 92, 449-457. Studies 1 and 2.

Craig, G. (2008). *Manual oficial de E.F.T.* [Recurs electrònic]. Disponible a http://www.findthelightwithin.com/eft_manual_esp.htm (última consulta el 09-05-2014).

Craze, R. (2007). *La Técnica Alexander*. Barcelona: Paidotribo.

Cristóbal, P. (1996). *Controlar las emociones: técnicas para alcanzar el equilibrio vital.* Madrid: Temas de hoy.

Csikszentmihalyi, M. (2011). *Fluir. Una psicología de la felicidad.* Barcelona: Kairós

Cuadrado, M. i Pascual, V. (Coord.) (2009). *Educación emocional. Programa de actividades para Educación Secundaria Obligatoria.* Las Rozas, Madrid: Wolters Kluver. 4a. ed.

Damasio, A. R. (1996). *El error de Descartes. Emoción, razón y el cerebro humano*. Barcelona: Crítica.

Damasio, A. (2001a). *El error de Descartes.* Barcelona: Crítica.

Damasio, A. (2001b). *La sensación de lo que ocurre: Cuerpo y emoción en la construcción de la consciencia.* Madrid: Debate.

Darwin, C. (1872). *The Expression of Emotion in Man and Animals*. Nova York: Appleton Century Crofts.

Darwin, C. (1984). *La expresión de las emociones en los animales y en el hombre*. Madrid: Alianza.

Day, C. (1999). *Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning*. Londres: Routledge.

Day, J. (1995). *Visualización creativa para niños.* Madrid: Libros del comienzo.

Deci, E. L. (1975). *Intrinsic Motivation, Perspectives in Social Psychology*. Londres: Plenium Press.

Declaració Universal dels Drets Humans (1948). ONU.
[Recurs electrònic] (última consulta 09-05-2014).
http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=cln

Defontaine, J. (1982). *Manual de psicomotricidad y relajación*. Barcelona:Masson.

Delgado, J. A. (2006). *El Plan de Acción Tutorial.* Universidad de Granada. [Recurs electrònic] (última consulta 09-05-2014). http://www.ugr.es/~filosofia/recursos/mejora/2006/3.tutorias/tutorias-2.pdf

Delors, J. (1996). *Educació: hi ha un tresor amagat dins.* Barcelona: Centre UNESCO Catalunya. [Recurs electrònic] (última consulta 09-05-2014). http://www.unescocat.org/ca/recursos/publicacions/educacio-hi-ha-un-tresor-amagat-a-dins.

Departament d'Ensenyament (2013). Documents per a l'organització i la gestió dels centres. Orientació i acció tutorial a l'ESO. [Recurs electrònic] (última consulta 09-05-2014). http://educacio.gencat.cat/documents/IPCNormativa/DOIGC/CUR_Orientacio_ESO.pdf

DIEC (2011). Diccionari de la Llengua Catalana de l'Institut d'Estudis Catalans. (2a edició). Barcelona:2011

Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psycological Bulletin*, 95, 542-575.

Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J. y Griffin, S. (1985). The Satisfaction with Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, *49*, 71-75.

Dorsch, F. (1978). *Diccionario de Psicología.* Barcelona: Herder.

Dürckeim, K. G. (1989). *Hara, centro vital del hombre.* Bilbao: Mensajero.

Echebarría, A. i Paez, D. (1989): *Emociones: perspectivas psicosociales*. Madrid: Editorial Fundamentos.

Edelson, S. (2008). Visión global del autismo. Center for the Study of Autism. Salem. Oregón. [Verió electrònica]. Disponible a: http://www.oregonautism.com/downloads/Autism_Overview-Spanish.pdf (Última consulta 26-02-2012).

Ekman, P. (1973). Cross-cultural studies of facial expression. A P. Ekman (Ed.), *Darwin and facial expression: A century of research in review* (pp. 169-222). Nova York: Academic Press.

Ekman, P. (1981). La expresión de las emociones. *Mundo científico, 1*, 44-52.

Emoto, M. (2003). *Mensajes del agua.* Barcelona: La Liebre de Marzo.

Epstein, S. (1973). «The self-concept revisited: or a theory of a theory». *American Psichologist*, 404-416. Traduït al castellà a Fierro, A. *Lecturas de psicología de la personalidad*. Madrid: Alianza, 1981.

Escola Catalana (1998). L'afectivitat a l'escola (Monogràfic), 348 (març).

Escola Catalana (2000). Les emocions (Monogràfic), 371 (juny).

Extremera, N., Duran, A. i Rey, L. (2007). Perceived emotional intelligence and dispositional optimism-pessimism: Analyzing their role in predicting psychological adjustment among adolescents. *Personality and Individual Differences, 42*, pp. 1069-1079.

Extremera, N. i Fernández Berrocal, P. (2002). Educando emociones. La educación de la inteligencia emocional en la escuela y en la familia. Dins de Fernández Berrocal, P. i Ramos, N. (Eds.) (2005). *Corazones inteligentes.* Barcelona: Kairós. (2a ed.) pp. 353-375.

Extremera, N. i Fernández Berrocal, P. (2003). La intel·ligència emocional en el contexto educativo: Hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación, núm. 332.* pp. 97-116.

Extremera, N. i Fernández Berrocal, P. (2004a). La importancia de desarrolar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación. núm. 33. pp. 1-9*

Extremera, N. i Fernández Berrocal, P. (2004b). Uso de las medidas de habilidades el ámbito de la inteligencia emocional. Ventajas e inconvenientes con respecto a las medidas de auto-informe. Boletin de Psicologia. núm. 80. pp. 59-77. [Recurs electrònic] (última consulta 09-05-2014). http://www.uv.es/seoane/boletin/previos/N80-3.pdf

Extremera, N. i Fernández Berrocal, P. (2004c). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa. Vol. 6, Núm. 2.*

Extremera, N. i Fernández Berrocal, P. (2012). Una guía práctica de los instrumentos actuales de evaluación de la inteligencia emocional. Dins de Mestre, J. M. i Fernández Berrocal, P. (Coord.). *Manual de inteligencia emocional*. Madrid: Pirámide.

Extremera, N., Fernández Berrocal, P., Mestre, J. M. i Guil, R. (2004). Medidas de evaluación de la inteligencia emocional. Revista latinoamericana de Psicologia. Vol. 36, núm. 2, pp. 209-228.

Extremera, N., Fernández Berrocal, P. i Salovey, P- (2006). Spanish version of the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). Version 2.0: Reliabilities, age and gender differences. *Psicothema 2006. Vol. 18, supl., pp. 42-4.* . [Recurs electrònic] (última consulta 09-05-2014). http://www.psicothema.com/pdf/3274.pdf

Eysenck, H. J. (1982). *A model for Intelligence*. Nova York: Springer

Fauré, E., Herrera, F., Kaddoura, A., Lopes, H., Petrovski, A. V. Rahnema, M. i Champion F. (1972). *Learingn to be. The world of education today and tomorrow.* UNESCO. [Recurs electrònic] (última consulta 09-05-2014). http://unesdoc.unesco.org/images/0000/000018/001801e.pdf

Federació de Moviments de reneovació Pedagògica de Catalunya (2011). Compromís ètic del professorat.

Feldman, J. R. (2002). *Autoestima ¿Cómo desarrolarla?* Madrid: Narcea.

Fernández Abad (2004). Atenció. Dins Mestre i Palomero (Eds.) *Procesos psicológicos básicos.* pp. 49-75. Madrid: McGraw-Hill.

Fernández-Abascal, E. G. (Coord.). (1995). *Manual de motivación y emoción.* Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces.

Fernández-Abascal, E. G. (1997). *Motivación y emoción.* Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.

Fernández-Abascal, E.G.; Palmero, F. i Martínez-Sánchez, F. (2002). Introducción a la psicología de la motivación y la emoción. A F. Palmero, E.G. Fernández-Abascal, F. Martínez i M. Chóliz. *Psicología de la motivación y la emoción*. Madrid: McGraw Hill.

Fernández-Berrocal, P., Alcaide, R., Domínguez, E., Fernández-McNally, C., Ramos, N. S., i Ravira, M. (1998). Adaptación al castellano de la escala rasgo de metaconocimiento sobre estados emocionales de Salovey i al.: datos preliminares. *Libro de Actas del V Congreso de Evaluación Psicológica.* Málaga.

Fernández-Berrocal, P. and Extremera, N. (2008). A review of trait meta-mood research. Dins A. M. Columbus (Ed.), Advances in Psychology Research, Vol. 55 (pp. 17-55). New York, NY: Nova Publishers.

Fernández Berrocal, P., Extremera, N. I Ramos, N. S. (2004). Validity and reliability of spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports, 94, 751-755.*

Fernández Berrocal, P. i Ramos, N. (Eds.) (2005). *Corazones inteligentes.* Barcelona: Kairós. (2a ed.)

Filella, G.; Ribes, R., Agulló, M. J. i Soldevila, A. (2002). Formación del profesorado: asesoramiento sobre educación emocional en centros escolares de infantil y primaria. *Educar*, 30, 159-167.

Fitgerald, E. T. (1966). The measurement of openness to experience: A study of regression on service of the ego. *Journal of Personality and Social Psychology, 4,* 655-663.

Fordyce, M. W. (2004a). Desarrollo de un programa para aumentar la felicidad personal. Disponible a http://www.fun-humanismo-ciencia.es/felicidad/ninos/ninos17.htm (última consulta 09-05-2014).

Fordyce, M. W. (2004b). Educación para la felicidad. Disponible a http://www.fun-humanismo-ciencia.es/felicidad/ninos/ninos3.htm (última consulta 09-05-2014).

Frankl, V. E. (2004). *El hombre en busca del sentido.* Barcelona: Herder.

Frijda, N. H. (1986). *The Emotions*. Cambridge: Cambridge University Press.

Frijda, N. H. (1988). The laws of emotion. *American Psychologist*, *43*, 349-358.

Frijda, N. H. (Ed.). (1993). *Appraisal and beyond: The issue of cognitive determinants of emotion*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.

Fuentes, M. J. (2001). Compartir sentimientos. Dins de Fernández Berrocal, P. i Ramos, N. (Eds.) (2005). *Corazones inteligentes.* Barcelona: Kairós. (2a ed.) pp. 269-287.

Fux, M. (2007). *Ser danzaterapeuta hoy.* Madrid: Lumen.

Gaja, R. (2001). *Aprèn a estimar-te. Guia bàsica per a millorar l'autoestima.* Barcelona: Pòrtic

Galvao, M. (2006). *Hacia el centro.* [Document electrònic]. Disponible a http://es.shvoong.com/books/245083-hacia-el-centro/
(última consulta 09-05-2014)

García Debesa, D. (2011). *Ioga i educació. Un aprenentatge per a la vida.* Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat.

Garcia, R., Jover, G. I Escámez, J. (2010). Ética profesional docente. Madrid: Síntesis.

Gardner, H. (1983): *Frames of mind. The theory of multiple intelligences*. Nova York: Basic Books.

Gardner, H. (1993): *Multiple intelligences: The theory in practice*. Nova York: Basic Books.

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

Gardner, H. (2001): *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.

Gardner, H. (2011). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica.* (1a edició Biblioteca Howard Gardner). Fuenlabrada. Madrid: Paidós.

Garrido, I. (2000). *Psicología de la emoción*. Madrid: Síntesis.

Gaynor, Mitchell L. (2001). *Sonidos que curan.* Barcelona: Urano.

Gendlin, E. T. (2008). *Focusing.* Bilbao: Mensajero.

Gergen, K. J. (1985). The social constructionist movement in modern psychology. *American psychologist*, 40, 266-275.

Gergen, K. J. i Davis, K. E. (1985): *The social constructionist movement in modern psychology*. Nova York: Springer-Verlag.

Gilligan, C., Ward, J. V. i McLean Taylor, J. (1988). *Mapping the Moral Domain*. Cambridge: Harvard University Press.

Gimeno, A. (2003). *Un modelo de integración en la dimensión corporal en psicoteràpia* (2 vols.). Barcelona: Instituto Erich Fromm.

Ginés, J. (2006). La orientación educativa con la aprovación de la LOE. *Comunidad escolar, XXIV, 790, juny.*

Goetz, J. P. y LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.

Goldman, J. (2010). *Los 7 secretos de los sonidos sanadores.* Madrid: Gaia.

Goldman, J. (2011). *Sonidos sanadores. El poder de los armónicos.* Móstoles, Madrid: Gaia.

Goldstein, A. P., Sprafkin, R. P., Gershaw, N. L. i Klein, P. (1989). *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia*. Barcelona: Martínez Roca.

Goleman, D. (2011). *Intel·ligència emocional.* (8a. Edició). Barcelona: Kairós.

Goleman, D., Boyatzis, R. i McKee, A. (2002). *El lider resonante crea más. El poder de la inteligencia emocional.* Barcelona: Plaza & Janes.

González Robles, A., Peñalver, J. i Bresó, E. (2011). La evaluación de la inteligencia emocional: ¿Autoinformes o pruebas de habilidad?. Forum de Recerca, núm. 16. Universitat Jaume I. [Recurs electrònic] (última consulta 09-05-2014). http://www.uji.es/bin/publ/edicions/jfi16/psievol/3.pdf

Gorostiaga, A., Balluerka, N., Aritzeta, A. Haranburu, M. i Alonso Arbiol, I. (2011). Measuring perceived emotinal intelligence in adolescent population: Validation of the short Trait Meta-Mood Scale (TMMS-23). *International Journal of Clinical and Health Psychology, 11(3), 523-537.*

Grindler, J. i Bandler, R. (2001). *De sapos a príncipes: transcripción del seminario de los creadores de la PNL.* Buenos Aires: Gaia.

GROP (2010). *La Orientación para la prevención y el desarrollo humano.* Dins de Bisquerra, R. (Coord.). Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica. Las Rozas: Wolters Kluwer.

Guba, E. G. (1978). *Toward a methodology of naturalistic inquiry in education avaluation.* Loa Ángeles, CA: Center of Study of evaluation. Universitat de Califòrnia.

Guba, E. G. (1981). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. Dins de Gimeno Sacristan, J. i Pérez Gómez, A. (Eds). (2008). *La enseñanza: su teoría y su práctica.* Tres Cantos: Madrid. 6a. Edició. pp. 148-165.

Güell, M. (1998). Desconeix-te tu mateix. Programa d'alfabetització emocional. [Recurs electrònic] (última consulta 09-05-2014) http://www.xtec.cat/sgfp/llicencies/199798/memories/MGuell.pdf

Güell, M. i Muñoz, J. (2010). Educación emocional. Programa de actividades para Educación Secundaria Postobligatoria. Madrid: Wolters Kluver. 2a. ed.

Guil, R. i Gil-Oliarte, P. (2012). *Inteligencia emocional y educación: desarrollo de competencias sociales.* Dins de Mestre, J. M. i Fernández Berrocal, P. (Coord.). *Manual de inteligencia emocional.* Madrid: Pirámide.

Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist, 5,* 444-445.

Guilford, J. P. (1967). *The nature of Human Intelligence.* Nova York: McGraw Hill.

Guilford, J. P. i Hoepfner, R. (1971). *The analysis of intelligence.* Nova York: McGraw-Hill.

Gysbers, N. C. i Henderson, P. (1988). *Developing and Managing your School Guidance Program.* Alexandra, V. A.: American Association for Counseling and Development.

Hargreaves, A. (1999). Sentir-se mestre: les emocions d'ensenyar i el canvi educatiu. Temps d'educació, núm. 22. pp. 271-292. Universitat de Barcelona. [Recurs electrònic] (última consulta 09-05-2014). http://www.raco.cat/index.php/TempsEducacio/article/view/126049

Harré, R. (1986a). *The Social Construction of Emotions*. Oxford: Blackwell.

Harré, R. (1986b). An Outline of the Social Constructionist Viewpoint. Dins de R. Harré, *The Social Construction of Emotions*, pp. 2-24. Oxford: Blackwell.

Harré, R. i Parrot, G. (1996): *The emotions: Social, cultural and biological dimensions*. Londres: Sage.

Harter, S. (1983). «Developmental perspectives on the self-system». A: Hetherington, E.M. (ed.). *Handbook of child psychology*. Vol. 4. *Socialization, personality and social development*. Nova York: John Wilwy and Sons.

Hedlund, J. i Sternberg, R. J. (2000). Too Many Intelligences? Interpreting Social, Emotional, and Practical Intelligence. Dins de R. Bar-On i J. D. A. Parker, *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace*, p. 136-167. San Francisco: Jossey-Bass.

Hernández, P i Aciego de Mendoza (1990). Programa instruccional emotivo para el crecimiento y autorrealización personal. Aprendiendo a realizarnos. Madrid : TEA.

Herrán de la, A. (1995). *Ego, autoconocimiento i consciencia: tres ámbitos en la formación bàsica i evolución personal de los profesores.* Tesi doctoral. Universidad Complutense.

Hirokawa, E. (2004). Effects of music listening and relaxation instructions on arousal changes and working memory task in older adults. *Journal of Music Therapy, 41(2),* 107-127.

Hofstede, G. (1991): *Cultures and Organitzacions*. Londres: McGraw-Hill.

Hudetz, J., Hudetz, A. G. i Klayman, J. (2000). Relationship between relaxation by guied imagery and performance of working memory. *Psychological Reports, 89(1),* 15-20.

Husen, T. (1988). Paradigmas de la investigación en educación. Un informe del estado de la cuestión. Dins de Dendaluce (ed.) *Aspectos metodológicos de la investigación educativa.* pp. 46-59. Madrid: Narcea.

Iannizzotto, M. E. (2009). Hacia una genuïna valoración del sí mismo de la persona. La autoestima versus pseudoautoestima. Un enfoque comprehensivo. *Información Filosófica Vol. VI núm. 13*. pp. 79-111. [Document electrònic]. Disponible a: http://www.ifpress-ecommerce.com/ojs/index.php/if/article/viewFile/5/5 (última consulta 09-05-2014)

Iglesias, J., Loeches, A. i Serrano, J. (1989). Expresión facial y reconocimientos de las emociones en lactantes. *Infancia y aprendizaje.* 48, 93-113.

Imbernón, F. (2001). Claves para una nueva formación del profesorado. *Investigación en la escuela*, nº 43 pp. 57-66.

Isakowitz, R. (2006). *Pilates.* Estats Units: Human Kinetics Books.

Isidro, F. (2003). *Anàlisi d'habits posturals en l'alumnat d'ensenyament obligatori. Desenvolupament d'un programa d'educació per a la prevenció del mal d'esquena. Elaboració de material divulgatiu de recursos*. Llicència d'estudis del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya.

Izard, C.E. (1971). *The face of emotion.* Nova York: Appleton Century Crofts.

Izard, C. E. (1977). Human Emotions. Nueva York: Plenum Press.

Izard, C. E. (1979). *The maximally discriminative facial movement coding system (MAX).* Newark, Delaware: University of Delaware.

Izquierdo, C. (2000). Comunicación interpersonal y crecimiento emocional en centros educativos: un modelo interpretativo. *Educar*, 26, 127-149.

Jacobs, G. B. i Friedman, R. (2005). EEG Spectral Analysis of Relaxation Techniques. *Applied of Psychology & Biofeedback*, 29, 245-254.

Jacobson, E. (1929). *Progressive Relaxation: A Physiological and Clinical Investigation of Muscular States and Their Significance in Psychology and Medical Practice.* Chicago: University of Chicago Press.

Jacobson, E. (1938). *Progressive relaxation*. (2a ed.). Xicago: Chicago Press.

Jacobson, E. (1964). *Anxiety and tension.* Filadèlfia: J. B. Lippincott.

James, W. (1985). ¿Qué es emoción? *Estudios de Psicología*, 1985, 21, 57-73). Traducció de l'original en anglès: What is an emotion? a *Mind*, 1884, 9, 188-205.

Jansen, E. R. Rudy i Ruiter de, D. (2008). *Singing Bowl Handbook.* (18a. Edició) Haarlem, Holanda: Binkey Kok.

Jauset, J. A. (2011). *La terapia de sonido ¿Cienecia o dogma? Aplicaciones terapéuticas de los cuencos de cristal de cuarzo, los cuencos tibetanos, los diapasones y la voz.* Barcelona: Luciérnaga.

Johnsen, E. L. i Lutgendorf, S. K. (2001). Contributions of Imagery Ability to Stress and Relaxation. *Annals of Behavioral Medicine*, *23*, 273-281.

Jordà, R. (2012). Relaxació a l'aula amb bols tibetans. Dins de les VIII Jornades d'Educació Emocional de la Universitat de Barcelona. Recurs electrònic disponible a: http://www.jornadeseducacioemocional.com/wp-content/uploads/2012/04/18.-Relaxaci%C3%B3-a-l%E2%80%99aula-amb-bols-tibetans.-Ricard-Jord%C3%A01.pdf (última consulta 09-05-2014).

Kaufman, R. A. (1988). Planificación de sistemas educativos. Mèxic: Trillas.

Kelley, D. J., Davidson, R. J. i Nelson, D. L. (2008). An imaging roadmap for biology education: From nanoparticles to whole organisms. *CBE-Life Sciences Education*, *7*, 202-209.

Kemper, T. (1981): "Social constructionist and positivist aproaches to sociology of emotion". *American Journal of Sociology*, 87, 336-362.

Khan, I. (1995). *La música de la vida*. Madrid: Mandala.

Koetting, J. R. (1984). *Foundations of naturalistic inquiry: Developing a theory base for understanding individual interpretations of reality.* Dallas, TX: Association for Educational Comunications and Technology.

Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Kotsa, I. (2011). *Cuaderno de ejercicios de inteligencia emocional*. Barcelona: Terapias Verdes.

Kurzweil, R. (1990). The age of intelligent machines. Massachusetts: MIT Press.

Lang, P. J. (1971). The applications of psychophysiological methods to the study of psychotherapy and behavior modification. A A. E. Bergin i S. L. Garfield (Eds.). *Handbook of psychotherapy and behavior change* (pp. 75-126). Nova York: Wiley.

Lang, P. J. (1979). A bio-informational theory of emotional imagery. *Psychophisiology*, *16*, 495-512.

Lang, P. J. (1984). Cognition in emotion: Cognition in action. Dins de C. E. Izard, J. Kagan i R. B. Zajonc (eds.). *Emotions, cognition and behavior*, pp. 192-226. Cambridge: Cambridge University Press.

Lang, P. J. (1990). Cognition in emotion: Concept and action. A C. E. Izard, J. Kagan i R. B. Zajonc (Eds.). *Emotions, cognition and behavior* pp. 192-226. Cambridge: Cambridge University Press.

Lange, C. G. (1885). The Emotions: A psychofisiological study. Dins de C. G. Lange i W. James (eds.). *The Emotions.* p. 33-90. Baltimore: Williams & Wilkins. (Reimprès el 1922.)

Lantieri, L. (2009). *Inteligencia emocional infanti. Ejercicios para cultivar la fortaleza interior en niños y jóvenes.* Tres cantos, Madrid: Aguilar. 4a. ed.

Latorre, A., Rincon del, D. i Arnal, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Ediciones Experiencia.

Lazarus, R. S. (1982). Thoughts on the relations between emotion and cognition. *American Psychologist, 37*, 1019-1024.

Lazarus, R. S. (1991a). Cognition and motivation in emotion. *American Psychologist, 46*, 352-367.

Lazarus, R.S. (1991b). *Emotion and adaptation.* Nova York: Oxford University Press.

Lazarus, R. S. (1993). Coping theory and research: Past, present and future. *Psychosomatic Medicine, 55*, 237-247.

Lazarus, R. S. i Folkman, S. (1986). E*strés y procesos cognitivos*. Barcelona: Martínez Roca.

LEC, Llei d'Educació. Llei 12/2009, del 10 de juliol. DOGC, 5422 de 16 de juliol de 2009.

LeCompte, M. i Goetz, J. P. (1982). Problems of reliability and validaty in ethnographic research. *Review of Educational Research, 52 (1),* 31-60.

LeDoux, J. (1999). *El cerebro emocional*. Barcelona: Ariel-Planeta.

Leonardo, Ruth de (2005). De la intel·ligència a la intel·ligència emocional. *Aloma, revista de psicologia i ciències de l'educació. 16,* 51-62. Barcelona: Universitat Ramon Llull. Facultat de Psicologia i Ciències de l'Educació Blanquerna.

LGE, Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. Llei 14/1970, del 4 de agosto. BOE, 187, del 6 d'agost de 1970.

Linley, A. L. y Joseph, S. (2004). Positive *psychology in practice*. Nova Jersey: Wiley.

LOCE, Ley Orgánica de Calidad de la Educación. Llei Orgánica 10/2002, de 23 de diciembrede 2002. BOE 307, de 24 de desembre de 2002.

LODE, Ley Orgánica del Derecho a la Educación Llei orgànica 8/1985, del 3 de juliol. BOE, 159, del 4 de juliol de 1985.

Lodes, H. (2008). *Aprender a respirar.* Barcelona: RBA.

LOE, Ley Orgánica de Educación. Llei Orgànica 2/2006, de 3 de mayo. BOE, 106 de 4 de maig de 2006.

LOECE, Ley Orgánica Estatuto de los Centros Escolares. Llei Orgànica 5/1980, del 19 de juny. BOE, 154, de 27 de juny de 1980.

LOGSE, Ley Orgánica General del Sistema Educativo. Llei 1/1990, del 3 d'octubre . BOE, 238, de 4 d'octubre de 1990.

LOMCE, Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa. Proposta de reforma de la Ley Orgánica de Educación(2/2006, del 3 de mayo) i de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo de 1990. De 17 de maig de 2013. Boletín Oficial de las Cortes Generales, Congreso de los diputados, Sèrie A núm. 48-1 de 24 de maig de 2013.

Longàs, J. i Mollà, N. (Coord.) (2007). *La escuela orientadora. La acción tutorial desde una perspectiva institucional.* Madrid: Narcea.

Lopes da Silveira, P. A. A. (2013). *Análisis multivariante de las relaciones entre Estilos/Estratégias de aprendizaje e inteligencia emocional, en alumnos de educación superior.* Tesi doctoral. Universidad de Salamanca.

López Aristregui, D. (2013). *Personalidad e intel·ligència emocional percibida: Revisión de fiabilidad y validez del autoinforme TMMS-24.* Tesi doctoral. Universidad Pública de Navarra.

López González, L. (2003). *Tècniques de Relaxació Aplicades a l'Aula*. [Versió electrònica]. Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. Disponible a http://www.xtec.es/sgfp/llicencies/200203/memories/llopez.pdf (última consulta 09-05-2014)

López González, L. (2007a). Focusing y música. Dins de C. Alemany (Ed.) Manual práctico de Focusing de Gendlin. p. 371-386. Bilbao: Desclée de Brower.

López González, L. (2007b). *Relajación en el aula. Recursos para la educación emocional. Madrid: Wolters Kluver.*

López González, L. (2009). Focusing and Relaxation. Staying in focus*. The Focusing Institute Newsletter*, *9*, 2, 2.

López González, L. (2010a). *Disseny i desenvolupament d'un programa de relaxació vivencial aplicada a l'aula.* Tesi Doctoral. Universitat de Barcelona.

López González, L. (2010b). *Introducción al Focusing.* (2a edició) Barcelona: PPU.

Luca de Tena, C., Rodríguez, R. i Sureda, I. (2001). *Programa de habilidades sociales en la enseñanza secundaria obligatoria.* Màlaga: Algibe.

Lyons, W. E. (1980). *Emotion*. Cambridge: Cambridge University Press.

MacLean, P. D. (1993). Cerebral evolution of emotion. En M. Lewis y J. M. Haviland (eds.), *Handbook of Emotions*, pp. 67-87. Nova York: The Guilford Press.

Mallart, J. (2002). L'educació emocional per viure, aprendre i estimar. *Revista Catalana de Pedagogia,* 1, 95-122.

Mandler, G. (1975). *Mind and emotion*. Nova York: Wiley.

Mandler, G. (1985). *Cognitive psychology: An essay in cognitive science*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.

Mandler, G. (1990). A constructivist theory of emotion. A N.L. Stein, B. Leventhal i T. Trabasso (Eds.). Psychological and biological approaches to emotion (pp. 21-43). Hillsdale, NJ: LEA.

Marchesi, A. (2000). *Controversias en la educación española.* Madrid: Alianza.

Marchesi, A. (2007). *Sobre el bienestar de los docentes. Competencia emociones y valores*. Madrid: Alianza Editorial.

Marina, J. A. (1993). *Teoria de la inteligencia creadora.* Barcelona: Anagrama.

Marina, J. A. (2000). *El vuelo de la inteligencia. Barcelona: Plaza y Janés.*

Marina, J. A. (2008). *La inteligencia fracasada.* Barcelona: Anagrama.

Marina, J. A. (2011). *Los secretos de la motivación.* Barcelona: Ariel.

Martí Pol, M. (2008). *Poesia completa*. Barcelona: Edicions 62.

Martín Albo, J., Núñez, J. L. I León, J. (2010). Analysis of psychometric properties of the spanish version of the Trait Meta-Mood in a sports context. *Psychological Reports,* 106(2), 477-489.

Martínez González, J. A. (2009). *Relación de la intel·ligència emocional con otras variables personales del alumnado y con los logros académicos en estudiantes de centros privados de enseñanza universitària.* Tesi doctoral . Universidad de La Laguna.

Martínez Muñoz, M. (Coord.) (2012). Els instituts escola:aspectes organitzatius, curriculars i d'orientació. *Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu. Departament d'Ensenyament de la Generalitat de catalunya.*

Martínez Sánchez, F., Fernández Abascal, E. G. i Palmero, F. (2002). Teorías emocionales. Dins de F. Palmero, E. G. Fernández-Abascal, F. Martínez y M. Chóliz, *Psicología de la motivación y la emoción*, pp. 289-332. Madrid: McGraw-Hill.

Martínez Sánchez, F.; Páez, D.; Pennebaker, J. W. i Rimé, B. (2002). Emoción y salud. Dins de F. Palmero, E. G. Fernández-Abascal, F. Martínez i M. Chóliz, *Psicología de la motivación y la emoción*, pp. 515-540. Madrid: McGraw-Hill.

Maslow, A. H. (1982). *El hombre autorrealizado*. Barcelona: Kairós.

Maslow, A. H. (1987). *La personalidad creadora.* Barcelona: Kairós.

Matthews, G. (2002). Applied Psychologyian International Review. Argentina: IAAP.

Mavroveli, S., Petrides, K. V, Rieffe, C. i Bakker, F. (2007). Trait emotional intelligence, psychological well-being and peer-rated social competence in adolescence. *British Journal of Developmental Psychology, 25,* pp. 263-275.

Mayer, J. D., Caruso D. R. i Salovey, P. (2000a). Emotionall intelligence meets tradicional standards for an intelligence. *Intelligence, 27,* pp. 267-298.

Mayer, J. D., Caruso D. R. i Salovey, P. (2000b). Selecting a mesure of emotional intelligence: the case for hability scale. Dins Bar-On i Parker (ed.) *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and aplication at home, school, and in the work place. pp. 320-342. San Francisco: Jossey-Bass.*

Mayer, J. D. i Salovey, P. (1997). What is Emotional Intelligence? Dins de P. Salovey i D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications. p. 3-31. Nova York: Basic Books.*

Mayer, J. D. y Salovey, P. (2007). ¿Qué es inteligencia emocional?. Dins de J. M. Mestre Navas i P. Fernández Berrocal (coords.), *Manual de inteligencia emocional*, p. 25-45. Madrid: Pirámide.

Mayer, J. D., Salovey, P. I Caruso D. (2000). Emotional Intelligence. Dins de R. J. Sternberg (2000), *Handbook of Intelligence.* p. 396-421. Nova York: Cambridge University Press.

Mayer, J. D., Salovey, P., i Caruso, D. (2004). Emotional Intelligence: Theory, findings and implications. *Psychological Inquiry, 15*, pp. 197-215.

McComb, J. I Clopton, J. R. (2003). The effects of movement relaxation and education on stress levels of women with subclinical levels of bulimia. *Eating behaviors, 4(1),* 79-88.

McCrae, R. R. (2000). Emotional Intelligence from the Perspective of the Five-Factor Model of Personality. Dins de R. Bar-On i J. D. A. Parker, *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace*, p. 263-277. San Francisco: Jossey-Bass.

MEC (1987). Proyecto para la reforma de la enseñanza. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

MEC (1989). Libro blanco para la reforma del sistema educativo. Madrid : Ministerio de Educación y Ciencia.

MEC (1990). Orientación educativa y la intervención psicopedagógica. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Dirección General de Renovación Pedagógica.

Mestre, J. M. i Guil, R. (2012). *La regulación de las emociones.* Madrid: Pirámide.

Mestre, V., i Pérez Delgado, E. (1997). Cognición y afecto en el desarrollo moral. València: Promolibro.

Mikolajczak, M., Petrides, K. V., i Hurry, J. (2009). Adolescents choosing self-harm as an emotion regulation strategy: The protective role of trait emotional intelligence. *British Journal of Clinical Psychology, 48,* 181-193.

Mischel, W. (1993). *Introduction to personality.* Nova York: John Wiley & Sons Inc.

Moltó, J. (1995): Psicología de las emociones. Entre la biología y la cultura. Valencia: Albatros.

Monge, C. (2009) Tutoría y orientación educativa. Las Rozas, Madrid: Wolters Kluver.

Monjas, M. I. (1993). *Programa de entrenamiento en habilidades de interacción social (PEHIS)*. Salamanca: Trilce.

Monjas, M. I. (1994). Evaluación de la competencia social y las habilidades sociales en la edad escolar. Dins Verdugo i al. (ed.). *Evaluación curricular. Madrid: Siglo XXI.*

Monjas, M. I. (2000). *La timidez en la infancia y en la adolescencia*. Madrid: Pirámide.

Montanero, M. (2010). *La acción tutorial.* Dins de R. Bisquerra (coord.) *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica.* Barcelona: Praxis.

Mora, F. (ed.) (1996). *El cerebro íntimo : Ensayos sobre neurociencia.* Barcelona: Ariel.

Moraleda, M. (1998). *Educar en la competencia social*. Madrid: CCS.

Morales, O. (2011). Ioga a l'escola: la reconnexió amb la tradició i l'educació del cor. Una mirada holística. Llicència d'estudis del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya.

Morrill, W. H., Hurst, J. C. i Oetting, E. R. (1980). *Dimensions of intervention for student development*. Nova York: Wiley.

Morrill, W. H. (1989): Program Development. Dins U. Delworth, G.R. Hanson i associats. *Student Services: A Handbook for the Profession*. (2a. ed.) pp. 420-439. San Francisco: Jossey-Bass.

Mruk, C. (1998). *Autoestima. Inevestigación, teoria y práctica.* Bilbao: Desclée De Brower.

Myers, D. (1993). *The pursuit of happiness*. Palo Alto: Science and Behaviors Books.

Nicholson, K. (2001). Weaving a circle: A relaxation program using imagery and music. *Journal of Palliative Care, 17(3)*, 173-176.

Oatley, K. i Jenkins, J. M. (1996). *Understanding emotions*. Cambridge, MA: Blackwell.

Obiols, M. (2005). *Disseny, desenvolupament i avaluació d'un programa d'educació emocional en un centre educatiu.* Tesi Doctoral. Universitat de Barcelona.

Padovan, B. A. E. (1997). Rrorganizaçao Neurofuncional- Método Padovan. *Jornal Brasileiro de Ortodontia e Ortopedia Maxilar. Curitiba, 10,* 3-11.

Páez, D. i Casullo, M. (2000): *Alexitimia y cultura*. Buenos Aires: Paidós.

Palmer, B.R., Manocha, R., Gignac, G.E., i Stough, C. (2003a). Examining the factor structure of the Bar-On Emotional Quotient Inventory with an Australian general population sample. *Personality and Individual Differences*, 35, pp. 1191-1210.

Palmer, B., Gignac, G., Bates, T. i Stough, C. (2003b). Examining trhe structure of the Traii Meta-Mood Scale. *Australian Journal of Psychology,* 55, 154-159.

Parker, J. D. A., Taylor, R. N., Eastabrook, J. M., Schell, S. L., i Wood, L. M. (2008). Problem gambling in adolescence: Relationships with internet isuse, gaming abuse and emotional intelligence. *Personality and Individual Differences, 45,* pp. 174-180.

Parkinson, B. (1995). *Ideas and realities of emotion*. Londres: Routledge.

Paula, I. (2000). *Habilidades sociales: educar hacia la autorregulación. Conceptualización, evaluación e intervención*. Barcelona: ICE-Horsori.

Payne, R. A. (2005). *Técnicas de relajación.* Barcelona: Paidotribo.

Penfield, W. i Perot, P. (1963). The brain's record of auditory and visual experience. *Brain,* 86, 595-696.

Pérez Campanero, M. P. (1991). *Cómo detectar las necesidades de intervención socioeducativa.* Madrid: Narcea.

Pérez Escoda, N., Bisquerra, R., Filella, G. R. i Soldevila, A. (2010). Construcción del Cuestionario de Desarrollo Emocional de Adultos (QDE-A). Revista española de orientación y psicopedagogía. Vol. 21, núm. 2, pp. 367-379.

Pérez González, J. C., Petrides, K. V. i Furnham, A. (2005). *La medida de la inteligencia emocional rasgo.* Dins de Mestre, J. M. i Fernández Berrocal, P. (Coord.). *Manual de inteligencia emocional*. Madrid: Pirámide.

Petrides, K. V. & Furnham, A. (2003). Trait emotional intelligence: Behavioural validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood induction. European Journal of Personality, 17, 39-57.

Petrides, K. V. i Furnham, A. (2006). The role of trait emotional intelligence in a gender-specific model of organizational variables. Journal of Applied Social Psychology, 36, 552-569.

Petrides, K.V., Pérez-González, J.C., i Furnham, A. (2007). On the predictive and incremental validity of trait emotional intelligence. Cognition and Emotion, 21(1), 26-55.

Piaget, J. (1987). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Martínez Roca.

Pintanel, M. (2005). *Técnicas de relajación creativa y emocional.* Madrid: Thomson.

Plutchik, Robert (1958). Outlines of a theory of emotions. *Psycosomatic Medicine, 17, 306-310.*

Plutchik, Robert (1962). *Emotions: Facts, theories, and a new model*. Nova York: Random House.

Plutchik, R. (1970). Multiple rating scales for the measurement of affective states. *Journal of Clinical Psychology, 22*, 423-425.

Plutchik, R. (1980a). *Emotion: A psychoevolutionary synthesis*. Nova York: Harper & Row.

Plutchik, R. (1980b). A general psychoevolutionary theory of emotion. A R. Plutchik i H. Kellerman (Eds.), *Emotion: Theory, Research, and Experience. Vol 1.Theories of Emotion.* San Diego, CA: Academic Press.

Plutchik, R. (1984). Emotions: A general psychoevolutionary theory. A K. R. Scherer i P. Ekman (Eds.), *Approachs to emotions*. Hillsdale, NJ.: Lawrence Erlbaum.

Plutchik, R. (1991). -*The Emotions*. Nova York: University Press of America.

Pope, M.; Mchale, S. i Craighead, E. (1996). *Mejora de la autoestima: técnicas para niños y adolescentes*. Barcelona: Editorial Martínez Roca.

Posavac, E. J. (2011). *Program evaluation: Methods and case studies* (8a ed.). Nova York: Prentice Hall.

Pozo del J. M. (2014). *Educacionari. Una invitació a pensar i sentir l'educació a través de seixanta conceptes.* Barcelona: Edicions 62.

Prieto Sánchez, M. D. i Ferrándiz García, C. (2001): *Inteligencias múltiples y curiculum escolar*. Archidona. Málaga: Aljibe.

Prinz, J. J. (2008). *The Emotional Construction of Morals*. Oxford: Oxford University Press.

Ramachandran, V. S. i Blakelslee, S. (1999). *Fantasmas en el cerebro.* Madrid: Debate.

Riart, J. (1996). Funciones generales y básicas de la orientación. Dins de M. Álvarez González i R. Bisquerra, *Manual de orientación y tutoría.* Barcelona: Praxis.

Riart, J. (2002). *Intel·ligència i cervell.* Barcelona: Estel.

Rincón del, D., Arnal, J., Latorre, A. I Sans, a. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales.* Madrid: Dykinson.

Roberts, T. M. i Pennebaker, J.W. (1995): Gender differences in perceiving internal state: toward a his and hers model perceptual cue use. *Advances in Experimental Social Psychology*, 27, 143-175.

Robinson, E. A. R., i Doueck, H. J. (1994). Implications of the pre/post/then design for evaluating social group work. *Research on Social Work Practice, 4*, pp. 224-239.

Roche, R. (2002). *Psicología y educación para la prosocialidad*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona, Servei de Publicacions.

Roche, R. i Sol, N. (1998). *Educación prosocial de las emociones, valores y actitudes positivas.* Barcelona: Blume.

Rodríguez Espinar, S. (Coord.), Álvarez González, M., Bisquerra. R. i Marín, M. A. (1993). *Teoría y pràctica de la orientación educativa.* Barcelona: PPU.

Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. Nova York. Basic.

Rosselló, J. (1996). Psicología del sentimiento: motivación y emoción. Palma de Mallorca: Universitat de les Illes Balears.

Rovira, F. (1998). Com Saber si un és Emocionalment Intel·ligent *Aloma, 2.* pp. 57-68. [Recurs electrònic] (última consulta 09-05-2014). http://www.raco.cat/index.php/Aloma/article/view/89985/154064

Ruiz Aranda, D., Cabello, R., Martín Salguero, J., Palomera, R., Extremera , N. i Fernández Berrocal, P. (2013). *Programa INTEMO: Guía para mejorar la intel·ligència emocional de los adolescentes.* Madrid: Ediciones Pirámide.

Salguero, J. M., Fernández Berrocal, P., Balluerka, N. i Aritzeta, A. (2010). Measuring percived emotional intelligence in the adolescent population: psychometric properties of the Trait Meta-Mood Scale. *Social Behavior and Personality*, 38 (9), 1197-1210.

Salmurri, F. (2004). *Llibertat emocional. Estratègies per educar les emocions.* Barcelona: La Magrana.

Salovey, P i Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality, 9,* 185-211.

Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S., Turvey, C. i Palfai, T. (1995). Emotional atention, clarity and repair: Exploring emorional intelligence using the trait Mood Scale. Dins Pennebaker (ed.), *Emotion disclosure and health. pp. 125-154. Washington DC: American Psychological Association.*

Salovey, P., Woolery, A. i Mayer, J. D. (2001). Emotional intelligence: Conceptualization and mesurement. Dins Fletcher i Clark (ed.) *Blackwell Handbook of Social Psychology: Interpersonal Processes. pp. 279-307. Malden, MA: Blackwell Publishers.*

Salzberger-Wittenberg, I., Henry, G. I Osborne, E. (1989). *L'experiència emocional d'ensenyar i aprendre.* Barcelona: Edicions 62.

Sandín, M. P. (2000). Criterios de validez en investigación cualitativa de la objetividad a la solidaridad. *Revista de Investigación Educativa. RIE. Vol. 18, núm 1, 2000 , pp. 223-242.*

Sanlund, E. i Norlander, T. (2000). The efects of Tai Chi Chuan relaxation and exercicie on stress responses and well-being: An overview of reserch. *International Journal of Stress Management*, *7(2)*, 139-149.

Sarang, S. P. i Telles, S. (2006). Oxygen consumption and respiration during and after two Yoga techniques. *Applied Psychophysiology & Biofeedback*, *31*, 143-153.

Saraswati. S. (2012). *Yoga Nidra*. Yoga Publications Trust. Munger. Índia.

Sastre, G. (1998). Moralidad, pensamientos y sentimientos. Un solo acto de conocimiento. *Cuadernos de Pedagogía*, *271*, 21-27.

Schachter, S. (1978). The interaction of cognitive and physiological determinants of emotional state. A L. Berkowitz (Ed.), *Cognitive theories in social psychology: Papers from advances in experimental social psychology*. Nova York: Academic Press.

Schachter, S. i Singer, J. E. (1962). Cognitive, social and physiological determinants of emotional state. *Psychological Review*, *69*, 379-399.

Scherer, K.. R. (1993). Studying the emotion-antecedent appraisal process: An expert system approach. *Cognition and Emotion*, *7*, 325-355.

Scherer, K. R. (1999). Appraisal theories. Dins de Dalgleish, T i Power, M. (eds.), *Handbook of cognition and emotion.* 637-663. Nova York: John Wiley & Sons.

Scheufele, P. (2000). Effects on Progressive Relaxation and Classic Music on Measurements of Atention, Relaxation and Stress Responses. *Journal of Behavioral Medecine*, *23*, 207-229.

Schmitz, P. G. I Schmitz, F. (2012). Emotional intelligence and acculturation. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 20(1), 15-41.

Schofield, P. i Davis, B. (2000). Sensory Stimulation (snoezelen) versus relaxation: a potential strategy for the management of cronic pain. *Disability & Rehabilitation*, *22*, *15*, *675-682.*

Schultz, J. H. (1987). El *entrenamiento autógeno*. Barcelona: Cinetífico-médica.

Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J. i Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences, 25,* pp. 167-177.

Schwartz, G. E. (1984). Psychophysiology of imagery and healing: A systems perspective. Dins d'A. Sheikh (Ed.), *Imagination and healing.* P. 35-50. Nova York: Baywood.

Schwarz, N. i Clore, G.L. (1983). Mood, misattribution, and judgement of wellbeing: informative and directive functions of affective states. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 523-531.

Segura, M. (2001). *Habilidades sociales*. Madrid: Ramón Areces.

Segura, M. i Arcas, M. (2003). *Educar las emociones y los sentimientos. Introducción práctica al complejo mundo de los sentimientos*. Madrid: Narcea.

Segura, M., Expósito, J. R. i Arcas, M. (1999). *Programa de competència social. Habilitats cognitives. Valors morals. Habilitats socials. Educació Secundaria Obligatoria, 1r cicle*. Barcelona: Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya. [Recurs electrònic] disponible a http://www.xtec.net/innovacio/convivencia/pdf/decideix/Competencia_social_1r_cicle_eso.pdf (última consulta 1-03-2012)

Seligman, M. E. P. (1999). The President's address. APA 1998 Annual Report . *American Psychologist, 54*, 559-562.

Seligman, M. E. P. (2002). *La auténtica felicidad.* Barcelona: Vergara.

Seligman, M. E. P. y Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: An Introduction. *American Psychologist, 55 (1)*, 5-14.

Serra, L. (2008). Ioga a l'escola: la reconnexió amb la tradició i l'educació del cor. Una mirada holística. Llicència d'estudis del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya.

Serrat, A. (2005). *PNL para docentes. Mejora tu autoconocimiento y tus relaciones*. Barcelona: Graó.

Short, A. (2007). Theme and variations on quietness: Relaxation-focused music and imagery in aged care. *Australian Journal of Music Therapy, 18, 39-61*

Smith, J. (1992). *Entrenamiento Cognitivo-Conductual para la relajación.* Bilbao: Desclée Brower.

Smith, J. (2001). *Entrenamiento ABC en relajación.* Bilbao: Descleé Brower.

Smith, J. (2004). Mozart versus New Age Music: Relaxation States, Stress and ABC Relaxation Theory. *Journal of Musictherapy, 41 (3), 215-224.*

Smith, J. C. i Jackson, L. (2001). Breathing exercices and relaxation states. Dins de J. Smith (Ed.). *Advances in ABC Relaxation: Aplications and inventoires.* p. 202-204. Nova York: Springer.

Snyder, R. i López, S. J. (eds.) (2002). *Handbook of Positive Psychology*. Nova York: Oxford University Press.

Soldevila, A. (2009). *Emociónate. Programa de educación emocional.* Madrid: Pirámide

Soler, J. i Conangla, M.M. (2005). *Tu mateix! Relats d'ecologia emocional*. Barcelona: Amat.

Soler, J. i Conangla, M. M. (2009). *No són contes... és la vida. Relats d'ecologia emocional*. Barcelona: La Magrana.

Soler, J. Conangla, M. M. (2011). *Aplícate el cuento. Relatos, cuentos y anécdotas de Ecología Emocional para una vida inteligente y equilibrada*. Barcelona: Amat

Solomon, R. C. (1995). The Cross-Cultural Comparison of Emotion. Dins de J. Marks i R. T Ames, *Emotions in Asian Thought: A Dialogue in Comparative Philosophy,* pp. 253-308. Albany: State University of New York Press.

Solomon, R. L., i Corbit, J. D. (1973). An opponent process theory of motivation. I. *Psychological Review*, *81*, 119-145.

Spearman, C. (1927).*The abilities of man: Their nature and measurement.* Nova York: Macmillan.

Spiro, S. E., Shalev, A., Solomon, Z., i Kotler, M. (1989). Self-reported change versus changed self-report: Contradictory findings of an evaluation of a treatment program for war veterans suffering from post-traumatic stress disorder. *Evaluation Review*, *13*, pp. 533-549.

Steinern, G. (1995). *La revolución desde dentro. Un libro sobre autoestima.* Barceolna: Anagrama.

Steiner, C. (2002). *La educació emocional. Una propuesta para orientar las emociones personales*. Madrid: Suma de letras.

Sternberg, R. J. (1988): *The triarchic mind: A new Theory of human intelligence.* Nova York: Penguin.

Sternberg, R. J. (1997). *Inteligencia exitosa*. Barcelona: Paidós.

Sternberg, R. J. (2000). *Handbook of Intelligence*. Nova York. Cambridge University Press.

Sternberg, R. J. (Ed.) (2004). *International Handbook of Intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press.

Stufflebeam, D. L. (1968). Toward a Science of Educational Evaluation. Educational Technology, VIII, 14.

Stufflebeam, D. L. i Shinkfield, A. J. (1987) *Evaluación sistemática : guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós.

Suárez, C. (2004). *Una aproximación al sistema Fedora Aberastury.* Buenos Aires: Lumen.

Tellegen, A. i Atkinson, G. (1974). Openess to absorbing and self-altering experiences ("absortion"), a trait related to hypnotic susceptibility. *Journal of Abnormal Psychology*, *83*, 268-277.

Telles, S., Reddy, S. K. i Nagendra, H. R. (2001). Oxygen Consumption and Respiration Following Two Yoga Relaxation Techniques. *Applied Psychophysiology & Biofeedback*, *25*, 221-227.

TenHouten, W. D. (2007). *A general theory of emotions and social life.* Nova York: Routledge.

Tey, A. (2005). *Educació dels sentiments morals i aprenentatge ètic: la perspectiva del professorat.* Tesi Doctoral. Universitat de Barcelona.

Thayer, J. F., Rossy, L. A., Ruiz-Padial, E. i Johnsen, B. H. (2003). Gender differences in the relationship between emotional regulation and depressive symptoms. Cognitive Therapy and Research, 27, 349-364.

Thurstone, L. L. (1938). *Primari mental abilities. Chicago: University of Chicago Press.*

Titlebaum, H. (1988). Relaxation. Dins de R. P. Zahoureck (Ed.). *Relaxation and imagery tools of therapeutic communication and intervention.* Philadelphia: W. B. Saunders.

Tójar, J. C. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar.* Madrid: La Muralla.

Tomkins, S. S. (1979). Script theory: Differential magnification of affects. A H. E. Howe i R. A. Dienstbier (Eds.), *Nebraska Symposium on Motivation, 1978*, Vol. XXVI. Lincoln, Ne.: University of Nebraska Press.

Topping, K.; Bremmer, W. y Holmes, E. A. (2000). Social Competence: The Social Construction of the Concept. Dins de R. Bar-On i J. D. A. Parker, *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace*, p. 28-39. San Francisco: Jossey-Bass.

Topping, K.; Holmes, E. A. y Bemner, W. (2000). The Effectiveness of School-Based Programs for the Promotion of Social Competence. En R. Bar-On i J. D. A. Parker, *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace*, pp. 411-432. San Francisco: Jossey-Bass.

Torres, J. S. de, Tornay, F. i Gómez, E. (1999). P*rocesos psicológicos básicos*. Madrid: McGraw-Hill.

Triadú, J. (2001). *Dies de memòria 1938-1940. Diari d'un mestre adolescent.* Barcelona: Proa.

Trinidad, D. R. i Johnson, C. A. (2002). The association between emotional intelligence and early adolescent tobacco and alcohol use. *Personality and Individual Differences,* 32, pp. 95-105.

Tur, F. X. (2000). *Educació postural per a la salut*. Llicència d'estudis del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya.

Usategui, E. i Valle del, A. I. (2008). La función docente desde la mirada del profesorado. Universidad de Extremadura. Campo Abierto, vol. 27, núm. 2.

Vallés, A. i Vallés, C. (2000). *Inteligencia emocional. Aplicaciones educativas.* Madrid: EOS.

Vaello, J. (2009). *El professor emocionalmente competente. Un puente sobre "aulas" turbulentas.* Barcelona: Graó.

Vázquez, M. I. (2001). *Técnicas de relajación y respiración*. Madrid: Síntesis.

Veenhoven, R. (1990): *How harmful is happiness?* Rotterdam: University Press Rotterdam.

Veenhoven, R. (1994). El estudio de la satisfacción con la vida. *Intervención psicosocial*, *9,* 87-116.

Veenhoven, R. (2001): *World Database of Happiness*. Erasmus University, Rotterdam. [http://www.eur.nl/fsw/research/happiness/] (última consulta 09-05-2014)

Vigotsky, L. S. (1987). Pensamiento y lenguaje : teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas. Buenos Aires : La Pléyade.

Villamarín, F. (2003). Motivació íntrínseca i extrínseca. Dins Limonero (Ed.), Villamarín i Casacuberta. *Motivació i emoció. pp. 100-128.* Barcelona: UOC.

Watson, J. B. (1994). Psychology from the standpoint of a behaviorist.

Philadeplhia: Lippincott.

Weinstein, M. i Smith, J. C. (1992). Isometric squeeze relaxation (progressive relaxation) Vs. Meditation: Absorting and focusing as predictors ofstate effects. *Perceptual and Motor Skills, 75,* 1263-1271.

Wolpe, J. (1969). *The Practice of Behavior Therapy.* Oxford: Pergamon Press

Woloschin, L. i Serrabona, J. (2003). *Visualizaciones que ayudan a los niños.* Barcelona: RBA.

Woodworth, R. S. (1918). *Dynamic Psychology*. Columbia: Columbia University Press.

Yela, M. (1976). La estructura diferencial de la inteligencia. *Revista de Psicologia Genral Aplicada, 31,* 591-605.

Zaccagnini, J. L. (2008). Educación emocional y convivencia en el aula. Dins Jiménez Benedit (Coord.). *Educación emocional y convivencia en el aula. pp. 31-84.* Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte. Secretaria General Técnica.

Zajonc, R. B. (1985). Emotions and facial difference. A theory reclaimed. *Science, 228*, 15-21.

Zeidner, R. (2004) *Emotional intelligence in a work place: A critical review.* Massachusetts: MIT.

Zirkel, S. (2000). Social Intelligence: The Development and Maintenance of Purposive Behavior. Dins de R. Bar-On i J. D. A. Parker, *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace*, p. 3-27. San Francisco: Jossey-Bass.

ANNEXOS

ANNEX- 1
EL PROGRAMA D'ACTIVITATS

Curs 2012-2013

PROGRAMA EMMA D'ACTIVITATS D'EDUCACIÓ EMOCIONAL PER A LES TUTORIES D'ESO

Autor: Ricard Jordà Roig
ricardjorda@gmail.com

BY NC ND

Sumari

Presentació **4**
Fitxa tècnica i orientacions **5**
Possibles dubtes **6**
Contingut de les sessions **7**
Programa EMMA d'activitats a les tutories de 3r d'ESO **11**
El Club de les emocions 13
Animals de companyia 16
Les emocions 18
Estàtues emocionals 23
La llista 25
El bagul 28
Reconeix emocions en els altres 30
Tots l'espifiem! 33
Renya'm 35
El mòbil 37
El teatre de la vida 39
I tu, de què vas? 42
Si caus, aixeca't 44
Estic molt emprenyat/da. I ara què? 45
Música i emocions 48
Aprenem a relaxar-nos 50
Programa EMMA d'activitats a les tutories de 4t d'ESO **53**
El Club de les emocions 55
Presentacions 58
El secret 60
Expressar emocions 65
La llista 67
Emocions que es disparem, emocions que es reprimeixen 70
Carta verda 72
Tots l'espifiem! 74
Quan m'emprenyo 76
Tetraedre emocional 78
Teatre del bo 81
Com t'ho diria? 84
Tu ets qui creus que ets 86
Estic emprenya't/da amb el món! 89
Música, mestre! 91
Relaxem-nos 93
Petit regal emocional **95**
Fitxa d'Avaluació d'activitats no incloses en el Programa **96**

Presentació

L'educació emocional ja fa alguns anys que s'està començant a introduir en diverses escoles catalanes, però ara per ara continua sent la matèria pendent dels centres de secundària.
Amb la crisi econòmica s'estan agreujant els problemes socials i s'estan donant situacions encara més complicades que les que ja teníem fa uns anys als centres educatius.
Els serveis mèdics estan detectant un fort increment d'atacs d'angoixa, depressions i d'altres problemes psicològics, tant en adults com en més joves. L'educació emocional haurà de créixer en importància si volem que aquests mals de la nostra societat no es converteixin en endèmics.
A secundària els currículums acadèmics són densos i la classe política i els mitjans de comunicació estan cada vegada més pendents dels resultats de les proves de nivell, amb el que els docents de les diferents àrees s'esforcen al màxim per explicar tots els continguts de les seves matèries.
L'hora de tutoria és a priori un dels espais més adequats per portar a terme diverses activitats per tal de dotar a l'alumnat de les competències referents a les seves emocions i habilitats socials.
El programa EMMA (EMocions Múltiples a l'Aula) consisteix en una proposta de setze activitats que per ser realitzades a l'hora setmanal de tutoria. Només setze sessions per tal de poder-les compatibilitzar amb el dia a dia del curs: resolució de conflictes, preparació d'activitats i sortides, neteja de taules, activitats diverses del PAT (Programa d'Acció Tutorial), etc.
El programa EMMA està integrat en tres grans blocs que s'entrellacen entre ells: atenció a les emocions, claredat de les emocions i reparació de les emocions.
És aconsellable poder seguir el programa realitzant el conjunt de totes les activitats. Si per diverses raons no és possible, es pot fer un combinat de les activitats que semblin més adients, procurant que es treballin els tres blocs. O bé per començar a entrar en matèria es poden fer activitats de forma puntual.
Amb aquesta proposta de programa es pretén incidir positivament en la intel·ligència emocional dels joves, cosa que segons diversos estudis i l'experiència pròpia: millora el clima del grup, disminueix els conflictes intrapersonals i interpersonals, alhora que millora la motivació, les capacitats d'aprenentatge i els resultats acadèmics.
El conjunt d'activitats incideixen, tal i com es pot veure en les taules de les pàgines 7 i 9, en diferents aspectes com són: l'autoconeixement, l'autoestima, l'empatia, l'autocontrol, l'automotivació, el pensament positiu, l'assertivitat, la capacitat de relaxació, la gestió de les emocions, les habilitats de vida i les habilitats de comunicació. Aspectes, tots ells, de màxima importància en aquesta etapa de la seva vida.
Les activitats proposades, d'una gran varietat tant de continguts com de procediments, provenen de l'experimentació a l'aula i de l'adequació de les mateixes a les necessitats de la població destinatària. Això ha permès controlar-ne la viabilitat i l'acceptació favorable per part de l'alumnat. El material també inclou un full d'avaluació per a cada activitat per tal de poder registrar com ha funcionat la sessió i poder tenir presents mesures de millora proposades per a futurs cursos.
El programa està pensat per ser una eina altament flexible que permeti dotar als tutors dels recursos suficients per començar a treballar l'educació emocional a l'aula.

Fitxa tècnica i orientacions

Finalitat
La finalitat del programa EMMA és la dotar d'eines als tutors d'educació secundària per tal de reforçar la funció educativa d'una forma integral en la persona.

Estratègia
A partir d'una petita introducció als diferents temes, realitzar un seguit d'activitats a l'aula per millorar les competències emocionals i socials en l'alumnat.

Context i participants
L'alumnat de 3r i 4t d'ESO i els seus tutors de l'Institut experimentador

Durada
Un curs escolar complert, repartint les setze sessions al llarg del calendari de forma flexible. És indiferent que les sessions es facin en setmanes seguides o no, malgrat que és recomanable que les sessions que treballen l'atenció emocional es facin al principi.
Les diferents sessió estan pensades per ser realitzades dins dels aproximadament 60 minuts, seguint les instruccions de les fitxes de les activitats, fent-les quadrar de forma flexible segons el grau d'aprofundiment que es vulgui donar en una part o d'acord amb la resposta, la riquesa de les conclusions i ritme del grup.

Materials
S'inclou el manual amb informació del programa, els objectius de l'activitat, les instruccions detallades per portar-la a terme, així com el material necessari a utilitzar. S'ha procurat que aquests materials necessaris fossin els mínims i de baix cost, de manera que això no signifiqués cap impediment a l'hora de portar a terme les sessions. Així com un petit recordatori dels apunts bàsics de la base teòrica de diferents temes que formen els blocs.

Tutors
Es molt recomanable que, prèviament, els tutors hagin realitzat un curs de formació en centre d'Educació emocional per a docents d'unes 25 hores de durada. On s'hagi fet un treball personal i s'ha dotat als docents de diferents eines per tal de poder-ne fer la transferència a l'aula.

Objectiu general del programa EMMA
Incrementar el nivell d'Intel·ligència emocional de l'alumnat tot desenvolupant les competències emocionals.
A banda de treballar diverses competències bàsiques com: la comunicativa, lingüística i audiovisual, l'artística i cultural, la d'aprendre a aprendre, les personals i la social.

Estructura de les sessions

Les sessions tenen una durada d'uns 60 minuts. Es componen d'una introducció a l'activitat, si cal l'explicació dels aspectes teòrics a treballar (abans o després de l'activitat), l'activitat pràctica, i les conclusions que en molts casos serviran per tancar la sessió.

Possibles dubtes

Quina actitud ha de tenir el tutor?

La funció bàsica del tutor és la d'orientador, transmissor de coneixements, moderador i motivador. L'actitud cal que sigui oberta, sense por de compartir les pròpies emocions, però en cap cas haurà d'actuar com a terapeuta emocional.

Cal memoritzar els continguts de les diferents activitats?

No cal memoritzar els continguts, cal tenir-los clars. La part més teòrica es pot tenir a prop per poder-la consultar en cas de dubte. El que cal memoritzar és el funcionament de l'activitat, la seva estructura i deixar que les coses vagin fluint.

Cal ser estricte amb el temps d'execució de les activitats?

Els temps són orientatius, dependran del ritme de treball i l'efectivitat del grup. Cal vigilar que no quedin temps ociosos. Cal vigilar també que els temps totals quadrin dins de la sessió. En cas de no poder concloure totalment una activitat, es poden deixar les conclusions pel dia següent al principi d'una hora de classe normal.

Es poden modificar les activitats?

Les activitats són una guia, s'hi poden fer tantes variacions com es vulgui sense perdre els objectius de vista. De fet, ningú coneix tan bé com el tutor les característiques del grup i de les seves necessitats i forma de treballar particulars.

Què cal fer amb els alumnes que no volen participar en alguna de les activitats?

L'activitat zero de la primera sessió és clau per tal de fer entendre als alumnes la rellevància de l'educació emocional i els efectes positius que en ells es poden rebre. Lògicament a qui més falta li fa fer exercici, és qui més reticències té, ja que s'adona que treballar les emocions a vegades pot ser dolorós, i no sap ni com posar-s'hi.

Una bona estratègia és dir que avui treballarem les emocions dels altres o les emocions de manera anònima. En cap cas es pot obligar a ningú a treballar les emocions.

Què cal fer si algun alumne dificulta alguna activitat?

En cas que algun alumne que dificultés una activitat, caldria fer-li veure que la seva actitud no ajuda a la resta de companys, i caldria parlar amb ell a part per tal de descobrir que hi ha darrere d'aquest comportament.

És important emplenar les fitxes d'avaluació de les activitats?

És molt important, fent-ho tindrem constància de com ens ha funcionat l'activitat, de les modificacions que hem introduït, de la participació dels alumnes i de com ha estat valorada.

Contingut de les sessions

3r d'ESO

Sessió	Títol	Contingut
0	El Club de les emocions	-Presentació de l'Educació emocional -Implicació amb el programa
1	Animals de companyia	-Presentacions dels membres del grup
2	Les emocions	-Prendre consciència de l'efecte de les emocions al cos
3	Estàtues emocionals	-Expressar i reconèixer emocions
4	La llista	-Agafar vocabulari a l'hora de treballar les emocions
5	El bagul	-Prendre consciència de la relació entre objectes i emocions -Habilitats comunicatives
6	Reconeix emocions en els altres	-Comprensió lectora -Empatia -Disminució de la por i de la vergonya -Assertivitat -Habilitats comunicatives
7	Tots l'espifiem!	-Autoacceptació -Acceptació de l'error
8	Renya'm	-Habilitats i estils comunicatius -Assertivitat
9	El mòbil	-Autoestima -Autoconcepte
10	El teatre de la vida	-Empatia -Habilitats comunicatives
11	I tu, de què vas?	-Autoconeixement -Empatia -Habilitats comunicatives -Gestió emocional
12	Si caus, aixeca't	-Increment de la resiliència -Millora l'empatia -Augment de la motivació -Gestió emocional
13	Estic molt emprenyat/da. I ara què?	-Autoconeixement -Gestió emocional
14	Música i emocions	-Autoconeixement -Gestió emocional
15	Aprenem a relaxar-nos	-Relaxació -Gestió emocional

Aspectes i habilitats que es treballen a cada sessió

3r d'ESO

Sessió	Títol	Autoconeixement	Autoestima	Empatia	Autocontrol	Automotivació	Pensament positiu	Assertivitat	Relaxació	Gestió emocional	Habilitats de vida	Habilitats comunicatives
0	El Club de les emocions					✓					✓	
1	Animals de companyia	✓	✓		✓							✓
2	Les emocions	✓							✓	✓	✓	✓
3	Estàtues emocionals	✓		✓	✓						✓	✓
4	La llista	✓									✓	✓
5	El bagul	✓	✓	✓	✓	✓					✓	✓
6	Reconeix emocions en els altres		✓	✓			✓	✓			✓	✓
7	Tots l'espifiem!	✓	✓	✓						✓	✓	✓
8	Renya'm				✓			✓				✓
9	El mòbil	✓	✓	✓			✓	✓				✓
10	El teatre de la vida			✓	✓						✓	✓
11	I tu, de què vas?	✓		✓				✓		✓	✓	✓
12	Si caus, aixeca't	✓		✓		✓	✓			✓		
13	Estic molt emprenyat/da. I ara què?	✓								✓	✓	✓
14	Música i emocions	✓							✓	✓	✓	
15	Aprenem a relaxar-nos	✓							✓	✓		✓

4t d'ESO

Sessió	Títol	Contingut
0	El Club de les emocions	-Presentació de l'Educació emocional -Implicació amb el programa
1	Presentacions	-Presentació dels membres del grup
2	El secret	-Experimentar una emoció -Descriure les sensacions i pensaments
3	Expressar emocions	-Expressar i reconèixer emocions
4	La llista	-Agafar vocabulari a l'hora de treballar les emocions
5	Emocions que es disparem, emocions que es reprimeixen	-Prendre consciència de les emocions -Gestió de les emocions
6	Carta verda	-Comprensió lectora -Empatia -Disminució de la vergonya -Assertivitat -Habilitats comunicatives
7	Tots l'espifiem!	-Autoconeixement -Autoacceptació -Empatia -Habilitats comunicatives
8	Quan m'emprenyo	-Empatia -Autoconeixement -Habilitats comunicatives
9	Tetraedre emocional	-Habilitats manuals -Habilitats artístiques -Valorar els altres -Autoestima -Habilitats comunicatives
10	Teatre del bo	-Assertivitat -Presa de decisions -Habilitats comunicatives
11	Com t'ho diria?	-Habilitats comunicatives -Assertivitat -Empatia
12	Tu ets qui creus que ets	-Fixació d'objectius -Autosuperació -Empatia
13	Estic emprenya't/da amb el món	-Habilitats i estils comunicatius -Empatia -Autoconeixement -Gestió emocional
14	Música, mestre!	-Autoconeixement -Gestió emocional -Autoestima -Habilitats comunicatives
15	Relaxem-nos	-Relaxació -Gestió emocional

Aspectes i habilitats que es treballen a cada sessió

4t d'ESO

Sessió	Títol	Autoconeixement	Autoestima	Empatia	Autocontrol	Automotivació	Pensament positiu	Assertivitat	Relaxació	Gestió emocional	Habilitats de vida	Habilitats comunicatives
0	El Club de les emocions					✓					✓	
1	Presentacions	✓	✓		✓							✓
2	El secret	✓							✓	✓	✓	✓
3	Expressar emocions	✓		✓	✓						✓	✓
4	La llista	✓	✓								✓	✓
5	Emocions que es disparem, emocions que es reprimeixen	✓	✓	✓	✓	✓	✓			✓	✓	✓
6	Carta verda		✓	✓	✓		✓	✓			✓	✓
7	Tots l'espifiem!	✓	✓	✓						✓	✓	✓
8	Quan m'emprenyo	✓			✓		✓	✓		✓		✓
9	Tetraedre emocional	✓	✓	✓			✓	✓				✓
10	Teatre del bo	✓		✓	✓					✓	✓	✓
11	Com t'ho diria?	✓		✓				✓		✓	✓	✓
12	Tu ets qui creus que ets	✓		✓		✓	✓			✓	✓	✓
13	Estic emprenya't/da amb el món	✓		✓				✓		✓	✓	✓
14	Música, mestre!	✓	✓						✓	✓		✓
15	Relaxem-nos	✓							✓	✓		✓

Curs 2012-2013

PROGRAMA EMMA D'ACTIVITATS D'EDUCACIÓ EMOCIONAL PER A LES TUTORIES DE 3r D'ESO

Autor: Ricard Jordà Roig
ricardjorda@gmail.com

BY NC ND

Activitat 0

El Club de les Emocions

Objectius: Presentar l'Educació emocional i implicar els alumnes al programa
Materials: retoladors, tisores, fulls autoadhesius impresos

Hi ha moltes coses importants que s'ensenyen a l'escola. Les matemàtiques, les llengües, les socials, les naturals... estan molt bé, però n'hi ha d'altres tant o més importants que de moment encara no s'ensenyen. Qui ens ensenya a moure'ns per la vida per tal de sortir-ne amb èxit?

La tutoria pot ser un bon espai per ajudar-vos a assolir aquest èxit, ajudar-vos a desenvolupar la vostra autoconsciència, és a dir saber com esteu, com us sentiu i saber conèixer què és el que realment us està passant; així com millorar la confiança en un mateix, conèixer i dominar les emocions i els impulsos; saber relaxar-vos quan us calgui; augmentar l'empatia, saber posar-vos a la pell dels altres i saber expressar les vostres necessitats de manera que no us quedin les coses a dins, però que quan les digueu no facin mal als altres.

Per tal que aconseguiu aquests objectius, cal la vostra implicació. En aquestes tutories es pot participar de dues maneres:

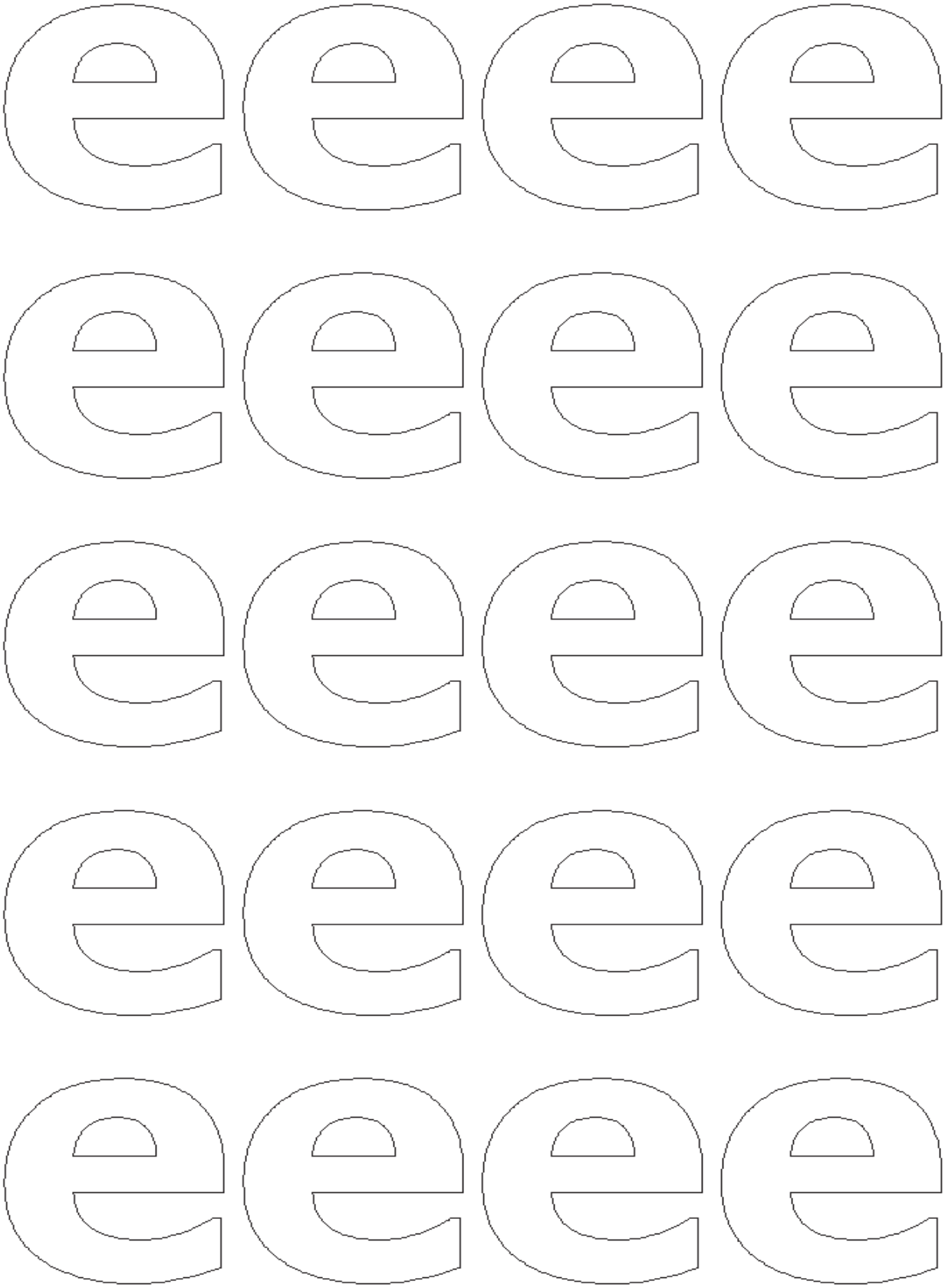
1- Fent el just, participant a les diferents activitats sense obrir-se del tot als altres.
2- Posant el màxim de la vostra part, fent les activitats amb tots els vostres sentits i obrir-se quan calgui.

Si decidiu fer-ho amb la màxima implicació, els guanys pers vosaltres seran molt grans i en traureu molt profit, molt més que si decidiu fer el just.
Si decidiu implicar-vos per treure'n el màxim benefici, això implica esforç. Treballar les emocions a vegades pot ser dolorós i una mica arriscat. Hi ha emocions que no ens provoquen plaer, però que treballant-les una mica podrem obtenir un gran alleujament.

Esteu a punt d'entrar al Club de les Emocions. Només cal que pinteu una e de color vermell del full autoadhesiu, la retalleu i us la col·loqueu al jersei damunt del cor. Amb aquest gest i la vostra implicació, ja haureu entrat al Club on no cal pagar quotes i on tots els seus beneficis són exclusivament per a vosaltres, els socis. (El tutor es fixarà en aquells alumnes que no s'han posat la lletra e vermella al pit, per tenir-ho present i poder parlar amb ells un altre dia per tal d'esbrinar les seves raons)

Benvinguts al Club de les Emocions! Benvinguts a la nova aventura! Un fort aplaudiment per a tots vosaltres.

Activitat adaptada a partir d'una activitat de R. Bisquerra dins de Güell, M. i Muñoz, J. (2010) *Educación emocional. Programa de actividades para Educación Secundària Postobligatoria.* Wolters Kluwer. 2a. edició.



	Activitat 0: El Club de les Emocions	**Grup:**
Data:		
Professor/a:		
Com ha funcionat l'activitat:		
Quin ha estat el grau de participació l'alumnat? Hi ha hagut alumnes que no s'han implicat?		
Estava ben explicada i detallada l'activitat?		
El material ha estat l'adequat?		
Has introduït algun canvi, variant o millora?	**Quin/a?**	
Has trobat a faltar alguna cosa o tens algun suggeriment per una altra vegada?		
En quin grau creus que l'activitat haurà servit als teus alumnes?		
Creus que haurà contribuït a assolir l'objectiu que tenia inicialment?		

Activitat 1

Animals de companyia

Objectius: presentar els membres del grup
Materials: paper, retoladors

Apartarem les taules i posem les cadires en cercle, de manera que quedi un espai central de per on el grup es pugui moure lliurement pel mig.

El tutor col·locarà a terra, repartit per la classe, cinc fulls de paper amb les inscripcions:

1- Gat o Gats
2- Gos o Gossos
3- Gat/s + Gos/Gossos
4- Altres Animals
5- Cap animal domèstic

Es demanarà als alumnes que es col·loquin a peu dret formant un cercle al voltant del paper que els correspongui. Si es veu que algun grup queda molt reduït, es pot ajuntar amb un altre, o si algun grup queda molt nombrós, se'ls pot demanar que es divideixin amb els que tenen la mascota mascle o femella, o els que els agradaria tenir animal de companyia i els que no, o els que viuen en un pis o en una casa.

En aquell moment es disposarà de 10 minuts perquè cada membre del grup doni informació per tal de ser presentat a l'aula (que no se centrin només en les mascotes). Demanaran coses sobre qui li toqui presentar i les memoritzaran. De manera que cada alumne memoritzarà la informació d'un company. Cada alumne disposarà d'uns 2 minuts per explicar el que vulguin que expliqui a la resta de classe, després passarà el torn a un altre membre del grup. El tutor controlarà el temps i que el volum de l'intercanvi permeti la correcta audició de les explicacions dels grups.

Una vegada finalitzat el temps, s'asseurà tothom en un cercle gran, de manera que la gent dels diferents grups quedin de costat i començarà la presentació. Ningú del grup es pot presentar a ell mateix i els demés escolten. Va avançant la roda.

El tutor si ho desitja pot integrar-se en el grup que li pertoqui segons l'animal de companyia o si opta per no entrar en cap grup es presentarà al final de la roda.

Activitat adaptada a partir d'una activitat realitzada per A. Soldevila en un curs d'educació emocional a la Universitat de Lleida.

	Activitat 1: Animals de companyia	**Grup:**
Data:		
Professor/a:		
Com ha funcionat l'activitat:		
Quin ha estat el grau de participació l'alumnat? Tothom ha presentat algú sense problemes?		
Estava ben explicada i detallada l'activitat?		
El material ha estat l'adequat?		
Has introduït algun canvi, variant o millora?	**Quin/a?**	
Has trobat a faltar alguna cosa o tens algun suggeriment per una altra vegada?		
En quin grau creus que l'activitat haurà servit als teus alumnes?		
Creus que haurà contribuït a assolir l'objectiu que tenia inicialment?		

Activitat 2

Les emocions
Objectius: Prendre consciència de l'efecte de les emocions al cos
Materials: Apunts teòrics

Es farà un espai central a l'aula i es col·locaran tos els alumnes en cercle de manera que estiguin molt junts pràcticament l'un tocant a l'altre i que el tutor tingui espai per caminar còmodament pel seu voltant.

Se'ls demanarà que tanquin els ulls i se'ls explicarà que tots sentim emocions al llarg de les nostres vides. Emocions agradables i d'altres que no ho són tant. Se'ls demana que pensin en un moment de la seva vida que van sentir molta felicitat, que van estar molt contents, que es van sentir plenament satisfets per alguna cosa que havien aconseguit. El tutor els demanarà que ho revisquin, que es deixin omplir per aquella sensació i que es fixin com se senten, com senten les mans el pit, la cara, com es la seva respiració. El tutor anirà donant voltes al grup i s'anirà fixant en les expressions facials, la posició del cos, les respiracions...

Després d'uns minuts, quan ja tothom estigui sentint se'ls demanarà que tornin al ara i aquí. Després es repetirà l'exercici però pensant en una cosa que els hagi provocat ràbia, alguna cosa injusta que els hagi passat. Quan la tinguin que repassin com tenen el cos: les mans la cara, la boca les barres, la panxa, la posició del cos, la respiració. El tutor els demanarà que ho revisquin, que s'omplin d' aquella sensació i que es fixin com se senten, com senten les mans el pit, la cara, com es la seva respiració. El tutor anirà donant voltes al grup i s'anirà fixant en les expressions facials, la posició del cos, les respiracions...

Se'ls demanarà que tornin al ara i aquí.

Es repetirà l'exercici de sentir molta felicitat, que van estar molt contents, que es van sentir plenament satisfets per alguna cosa que havien aconseguit. El tutor els demanarà que ho revisquin, que es deixin omplir per aquella sensació. Demanarà si tothom la sent. Quan tinguin aquesta sensació altra vegada, se'ls dirà que cadascú d'ells s'agafi les dues mans, i que sentin aquesta sensació tan plena fent aquest gest, i que en un futur podran recuperar aquesta sensació només amb el simple fet de fer aquest gest.

Se'ls demanarà que tornin al ara i aquí.

S'asseuran en cercle allà on vulgui i començarà una roda per d'explicar què han sentit físicament i què han pensat.

A partir d'aquí el tutor introduirà l'explicació de les emocions, què són, com funcionen i els efectes en el cos. (veure les pàgines següents)

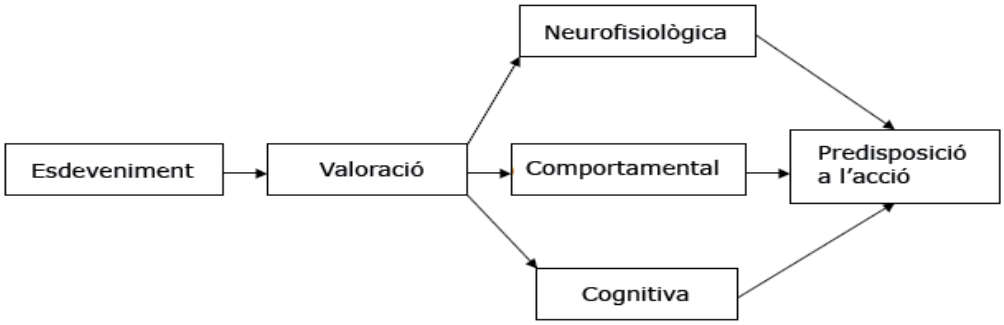
Al final de la sessió se'ls farà fer el gest amb les mans que han fet abans i se'ls demanarà què han sentit.

Què és una emoció?

"Estat complex de l'organisme caracteritzat per una excitació o pertorbació que predisposa a una resposta organitzada" (Bisquerra, 2000).

Les emocions es generen habitualment com a resposta a un esdeveniment extern o intern.

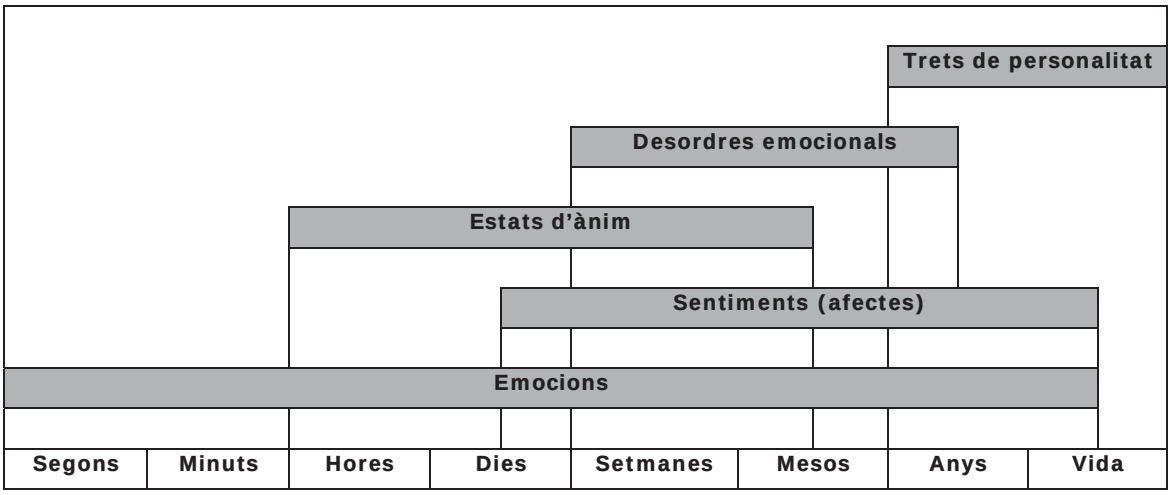
-



Font: R. Bisquerra (2009) Psicopedagogia de las emociones. Ed. Síntesis. p.20

A més de les emocions tenim els sentiments, els estats d'ànim, els desordres emocionals i els trets de personalitat.

Si tenim en compte la durada ens quedaria com segueix:



Font: R. Bisquerra (2009) Psicopedagogia de las emociones. Ed. Síntesis. p.23

L'emoció té tres components diferents:

-**Neurofisiològic**: respostes involuntàries, taquicàrdia, rubor, sudoració, sequedat a la boca, neurotransmissors, secrecions hormonals, respiració, pressió sanguínia, etc.

-**Comportamental**: expressions facials (23 músculs), to de veu, volum, ritme, moviments del cos, etc. Aquest comportament es pot dissimular.

-**Cognitiu**: vivència subjectiva, que coincideix amb el que es denomina sentiment. Permet etiquetar una emoció, en funció del domini del llenguatge. Només es pot conèixer a través de l'autoinforme.

L'emoció té bàsicament 4 funcions:

- **Adaptativa:** ajuda a adaptar l'organisme al medi per tal d'assegurar la supervivència..

- **Motivadora:** ens empeny a fer alguna cosa, predisposa a l'acció per tal d'assolir el que desitgem.

- **Informativa:** ens està donant una informació d'alguna cosa

- **Social:** per poder comunicar als altres com ens sentim i també per poder influenciar en ells.

- En la **presa de decisions:** quan la informació és incompleta per a la presa de decisions.

- En **altres processos mentals:** pot afectar a la percepció, a l'atenció, a la memòria, al raonament, a la creativitat...

- En el **desenvolupament personal:** fent que profunditzem en allò que és realment del nostre interès.

- En el **benestar subjectiu:** les emocions positives ens faran sentir realment a gust.

Al 1920 Thorndike defineix la Intel·ligència emocional com: "l'habilitat d'entendre i tractar amb persones".

Al 1990 Salovey i Mayer consideren que la Intel·ligència emocional inclou:

1.Avaluació i expressió de l'emoció

2.Regulació de les emocions: - En un mateix: regulació de l'humor. - En els altres: capacitat d'eloqüència.

3. Ús de la intel·ligència emocional: - Planificació flexible. - Pensament creatiu. - Atenció dirigida a nous problemes. - Automotivació i resiliència.

Aquesta intel·ligència, com la resta d'intel·ligències es pot educar

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

L'educació emocional:

- Millora el coneixement de les pròpies emocions.

- Identifica les emocions dels altres.

- Anomena correctament les emocions.

- Desenvolupa l'habilitat per regular les pròpies emocions.

- Tolera millor la frustració.

- Prevé els efectes nocius de les emocions negatives.

- Sap generar emocions positives.

- Desenvolupa l'automotivació

- Adopta una actitud positiva davant la vida.

- Capacita per fluir (concepte aportat per Csikszentmihalyi)

- Facilita l'aprenentatge i millora els resultats acadèmics (11% superiors)

- Millora la convivència i es redueixen les conductes negatives a les aules.

- Millora la satisfacció i benestar de l'alumnat i el professorat.

- Redueix els casos de conductes autodestructives (drogues, alcohol, anorèxia...)

- Prevenen el fracàs escolar, l'assetjament escolar (*bullying*), l'homofòbia i les relacions dominants de parella.

Apunts bàsicament extrets de: R. Bisquerra (2009) *Psicopedagogia de las emociones*. Ed. Síntesis .

	Activitat 2: Les emocions	**Grup:**
Data:		
Professor/a:		
Com ha funcionat l'activitat:		
Quin ha estat el grau de participació l'alumnat? Hi ha hagut algun alumne amb dificultats per sentir i/o expressar el que ha sentit?		
Estava ben explicada i detallada l'activitat?		
El material ha estat l'adequat?		
Has introduït algun canvi, variant o millora?	**Quin/a?**	
Has trobat a faltar alguna cosa o tens algun suggeriment per una altra vegada?		
En quin grau creus que l'activitat haurà servit als teus alumnes?		
Creus que haurà contribuït a assolir l'objectiu que tenia inicialment?		

Activitat 3

Estàtues emocionals

Objectius: Expressar i reconèixer emocions
Materials: paper, targes liles amb el nom de les emocions

Es farà un espai central a l'aula, es col·locaran les cadires al voltant i s'agruparan els alumnes de manera lliure en 4 grups amb el mateix nombre d'alumnes aproximadament.

Cada grup agafarà una targeta (color lila) on en una cara hi haurà imprès el nom d'una emoció: ira, tristesa, por, alegria, amor, sorpresa, aversió, vergonya. Se'ls informarà que hi ha emocions que poden sortir repetides, tot i que no sigui cert.

El grup haurà de mantenir en secret l'emoció que els ha tocat i es col·locarà cada grup en un costat de l'aula on hauran d'assajar com es posaran per fer un grup escultòric que representi aquella emoció.

Disposaran de cinc minuts per discutir i anar posant-se en situació, tot repartint-se els diferents personatges. Passats els cinc minuts els diferents grups seuran a les cadires i es donarà un paper en blanc i un llapis a cada grup. El tutor cridarà a un primer grup que haurà de sortir al mig a representar el seu grup escultòric. Mentrestant la resta de grups disposaran d'uns moments per consensuar de quina emoció es tracta i apuntar-la en el paper en blanc. Després el grup tornarà el seu lloc i sortirà el grup següent. Així fins que hagin sortit els quatre grups.

Al final es comprovaran els resultats que han escrit en els papers tot demanant-ho al grup escultòric. I finalment es farà una roda per tal que expressin si ha estat fàcil o difícil representar l'emoció i endevinar les emocions dels altres.

Activitat adaptada a partir d'una activitat de Rodríguez, M. i Sicart, R. dins de Güell, M. i Muñoz, J. (2010) *Educación emocional. Programa de actividades para Educación Secundària Postobligatoria*. Wolters Kluwer.

	Activitat 3: Estàtues emocionals	**Grup:**
Data:		
Professor/a:		
Com ha funcionat l'activitat:		
Quin ha estat el grau de participació l'alumnat? Hi ha hagut algun alumne que no ha volgut participar en el grup? Tothom s'ho ha pres seriosament?		
Estava ben explicada i detallada l'activitat?		
El material ha estat l'adequat?		
Has introduït algun canvi, variant o millora?	**Quin/a?**	
Has trobat a faltar alguna cosa o tens algun suggeriment per una altra vegada?		
En quin grau creus que l'activitat haurà servit als teus alumnes?		
Creus que haurà contribuït a assolir l'objectiu que tenia inicialment?		

Activitat 4

La llista
Objectius: Agafar vocabulari a l'hora de treballar les emocions
Material: llistes reprografiades d'emocions, paper, bolígrafs

Les emocions no són bones o dolentes per elles mateixes. Hi ha emocions que ens són agradables i d'altres que no, però totes ens estan donant una informació molt valuosa sobre el nostre entorn i com ens està afectant.

Les emocions ens vinculen a les nostres necessitats i als nostres desitjos. Ens indiquen què és important per a nosaltres. Si neguem les nostres emocions, estem desentenent-nos d'una informació molt valuosa.

a) Es reparteix la llista amb emocions, que tot i no ser exhaustiva pot proporcionar molt vocabulari a l'hora que els alumnes puguin trobar paraules que defineixin com se senten i no es limitin al "bé" típic.
Saber definir com ens sentim és el primer pas per entendre que ens està passant i podem gestionar les nostres emocions per millorar.

Amb la llista d'emocions al davant, es donarà 5 minuts perquè en silenci tots els alumnes facin una mirada introspectiva per tal de detectar com se senten i busquin les paraules adequades a la llista.

b) Una vegada detectat i escrit l'estat actual. Escriuran en un paper quins són tres moments o situacions en que experimenten alegria i en quins tres ira. Al costat de cada moment anotaran quina necessitat, coberta o no, corresponen.

c) Quan ja tinguin la llista, es posaran en grups de quatre persones i ho posaran en comú per tal de veure si hi ha coincidències. Després un portaveu de cada grup comentarà els resultats al conjunt de la classe.

d) Finalment, entre tots s'intentarà arribar a unes conclusions generals.

Activitat adaptada a partir de Blasco, J.L. i al. (2002) *Educació Emocional. Atenció a la diversitat*. Conselleria d'e Cultura i Educació. Generalitat Valenciana.

La llista

Alegria	Ira	Tristesa	Fàstic	Sorpresa	Por
Agradable	Contrariat	Abatut	Afectat	Al·lucinat	Alarmat
Alegre	Crispat	Aclaparat	Amargat	Alerta	Amb paüra
Amb energia	De mal humor	Afectat	Decebut	Atònit	Angoixat
Animat	Desanimat	Afligit	Descontent	Avergonyit	Ansiós
Ben disposat	Descontent	Amb pena	Desencantat	Bocabadat	Atemorit
Captivat	Enfadat	Apesarat	Desil·lusionat	Clavat	Aterrit
Commogut	Enfurismat	Aterrat	Fastiguejat	Confús	Contrariat
Complagut	Enutjat	Commocionat	Incomodat	Consternat	Desconcertat
Confiat	Exasperat	Commogut		Desconcertat	Desemparat
Content	Fastiguejat	Compungit		Desorientat	Desestabilitzat
De bon humor	Frustrat	Consternat		Parat	Desorientat
Divertit	Furiós	Decaigut		Sorprès	Despistat
Eixerit	Irascible	Deprimit		Tallat	Esmaperdut
Embadalit	Irat	Desconsolat			Espantat
Emocionat	Irritat	Desencantat			Gelat
En harmonia	Nerviós	Desenganyat			Horroritzat
Encantat	Rabiós	Desesperat			Incòmode
Enlluernat	Rancorós	Desfet			Inquiet
Entremaliat		Desgraciat			Insegur
Entusiasmat		Desolat			Intimidat
Esbojarrat		Entristit			Petrificat
Eufòric		Fet pols			Temorós
Exaltat		Lúgubre			Torbat
Excitat		Melancòlic			Tremolós
Extasiat		Nostàlgic			
Feliç		Planxat			
Joiós		Plorós			
Jovial		Preocupat			
Juganer		Taciturn			
Meravellat		Trist			
Plàcid					
Pletòric					
Pròsper					
Radiant					
Relaxat					
Renovat					
Rialler					
Satisfet					
Serè					
Sobreexcitat					
Vibrant					
Vital					

Adaptació a partir de Kotsa, I. (2011) Cuaderno de ejercicios de inteligencia emocional. Ed. Terapias Verdes. pp. 10-11.

	Activitat 4: La llista	**Grup:**
Data:		
Professor/a:		
Com ha funcionat l'activitat:		
Quin ha estat el grau de participació l'alumnat? Tothom ha sabut trobar les emocions que sentia? Els portaveus han fet correctament la seva feina?		
Estava ben explicada i detallada l'activitat?		
El material ha estat l'adequat?		
Has introduït algun canvi, variant o millora?	**Quin/a?**	
Has trobat a faltar alguna cosa o tens algun suggeriment per una altra vegada?		
En quin grau creus que l'activitat haurà servit als teus alumnes?		
Creus que haurà contribuït a assolir l'objectiu que tenia inicialment?		

Activitat 5

El bagul
Objectius: Prendre consciència de la relació entre alguns objectes i emocions, millorar les habilitats comunicatives
Material: un bagul, maleta o caixa una mica gran (Requereix feina prèvia)

Les emocions ens vénen i no hi poder fer res perquè no ens vinguin, però sí que podem decidir què en fem d'aquestes emocions que a vegades ens assalten.

a) **El dia abans s'haurà demanat a tres voluntaris que cadascun d'ells porti tres objectes molt significatius per a ell a nivell emocional.** A primera hora del matí els lliuraran al tutor sense que els vegin la resta de companys de la classe. El tutor els col·locarà dins d'un bagul o similar dins de tres bosses ben diferenciades.

b) Els tres alumnes sortiran d'un en un a treure cada objecte de la seva bossa i explicar a la resta de companys que és, què significa per a ell, quins records li porta i quines emocions li desperta.

c) Finalment es demanarà als alumnes a veure si ells també tenen objectes amb càrrega emocional i a què es deu aquest fet.

Activitat adaptada a partir d'una activitat realitzada per G. Olmos en un Curs de formació realitzat per la Universitat de Vic.

	Activitat 5: El bagul	**Grup:**
Data:		
Professor/a:		
Com ha funcionat l'activitat:		
Quin ha estat el grau de participació l'alumnat? Els alumnes han portat els objectes? L'explicació ha interessat a la resta de companys?		
Estava ben explicada i detallada l'activitat?		
El material ha estat l'adequat?		
Has introduït algun canvi, variant o millora?	**Quin/a?**	
Has trobat a faltar alguna cosa o tens algun suggeriment per una altra vegada?		
En quin grau creus que l'activitat haurà servit als teus alumnes?		
Creus que haurà contribuït a assolir l'objectiu que tenia inicialment?		

Activitat 6

Reconeix emocions en els altres
Objectius: Millorar la comprensió lectora, augmentar l'empatia, disminuir la por i la vergonya, incrementar l'assertivitat i les habilitats comunicatives
Material: cartolines verdes mida DIN-A5, paper.

Podem llegir el següent text en veu alta o bé passar-los una fotocòpia amb el fragment extret de:

***El principi del cercle* de Michi Kobayashi (2012) Ed. Comanegra. Barcelona. pp.59-60**

- Els nens petits diuen tot el que pensen. A vegades massa. –L'Hiraku va riure en recordar alguna anècdota-. Quan era molt petit vaig dir que no volia fer un petó a l'àvia perquè tenia bigoti.
- Vaja no està malament. –La senyora Akiyama va riure-. Però ara ja no ets tan petit i saps que tampoc no s'ha d'ofendre. Però digue'm, quan i per què vas perdre la capacitat d'expressar-te amb sinceritat?
- Doncs en fer-me gran, suposo. A vegades és per vergonya...
- I no t'agradaria recuperar-ho? Després tu pots escollir el que dius i el que no, però almenys no deixaràs de fer les coses per vergonya, per por o pel que sigui.

...

- Hauràs de ... descobrir en cada moment què és el que no et permet dir o fer allò que en realitat voldries. I quan ho descobreixis ja no seràs un espectador d'allò que estigui passant, sinó que podràs prendre part en qualsevol situació. D'aquesta manera, el que passa a diari sense més importància començarà a tenir sentit. El sentit de les petites coses, dels petits gestos.

Després de manera individual, contestaran per escrit en un foli les següents preguntes

a) Com creus que es deu sentir l'Hiraku després de quedar de fer alguna cosa que en tenia ganes i no la fa per vergonya?
b) Creus que sovint quedem de fer les coses per por o per vergonya?
c) Escriu una situació recent en que hagis deixat de dir o de fer alguna cosa per por, per vergonya o per alguna altra raó?
d) Com t'has sentit després?
e) Escriu alguna situació en que t'hagis sentit molt satisfet de tu després de dir o de fer alguna cosa.
f) Què t'impedeix dir o fer alguna cosa que voldries i acabes no dient o no fent?

A continuació es posaran en comú les respostes i els farem adonar de la importància de l'assertivitat. A la gent que no ha participat en la posada en comú se'ls donarà una cartolina verda. Llavors els farem saber que només poden parlar els que tinguin la cartolina. A mida que vagin parlant s'aniran recollint les cartolines i es farà fer la reflexió per què hi ha gent que no participa, si és com si sempre tinguessin un semàfor verd.

Es tracta de veure que s'amaga al darrere, i fer-los veure que no passa res, que ells també tenen opinió, veu i coses importants a dir.

	Activitat 6: Reconeix emocions en els altres	**Grup:**
Data:		
Professor/a:		
Com ha funcionat l'activitat:		
Quin ha estat el grau de participació l'alumnat? Quines conclusions en treus del que han escrit?		
Estava ben explicada i detallada l'activitat?		
El material ha estat l'adequat?		
Has introduït algun canvi, variant o millora?	**Quin/a?**	
Has trobat a faltar alguna cosa o tens algun suggeriment per una altra vegada?		
En quin grau creus que l'activitat haurà servit als teus alumnes?		
Creus que haurà contribuït a assolir l'objectiu que tenia inicialment?		

Activitat 7

Tots l'espifiem!

Objectius: millorar l'autoacceptació tot reconeixent que tots cometem errades
Materials: cartolines de 10 x 5 cm

Es repartirà a cada alumne tres cartolines del mateix color, en la que escriuran en majúscules i de forma anònima: tres defectes propis o errades que acostumin a fer. Una a cada tros de cartolina.

Per fer-ho disposaran de 5 minuts en silenci.

Una vegada ho hagin escrit de forma anònima, es recolliran les cartolines, es barrejaran i se'n repartiran tres a cadascú. Cada alumne els haurà d'agafar com si fossin seus, explicarà i comentarà aquests tres defectes o errades, tot explicant els problemes que li causen i allò que li sembla que pot fer per superar-los.

El tutor actuarà de moderador i procurarà que s'adonin que tampoc són errades tan terribles i que més d'una persona les ha posades.

Activitat adaptada a partir de Blasco, J.L. i al. (2002) Educació Emocional. Atenció a la diversitat. Conselleria d'e Cultura i Educació. Generalitat Valenciana.

	Activitat 7: Tots l'espifiem!	**Grup:**
Data:		
Professor/a:		
Com ha funcionat l'activitat:		
Quin ha estat el grau de participació l'alumnat? Tothom ha sabut argumentar els defectes com si fossin seus?		
Estava ben explicada i detallada l'activitat?		
El material ha estat l'adequat?		
Has introduït algun canvi, variant o millora?	**Quin/a?**	
Has trobat a faltar alguna cosa o tens algun suggeriment per una altra vegada?		
En quin grau creus que l'activitat haurà servit als teus alumnes?		
Creus que haurà contribuït a assolir l'objectiu que tenia inicialment?		

Activitat 8

Renya'm

Objectius: Veure la diferència de com encaixem una resposta assertiva i una d'agressiva, millorar l'assertivitat, millorar les habilitats comunicatives i conèixer els diferents estils comunicatius
Materials: paper i bolígraf

El tutor demanarà a cada un dels alumnes que busquin aquell motiu pel que fa que algú (pare, mare, familiar, professor...) els renyi sovint, que recordin el to, el volum de la veu i la forma en que ho fan.

Passats uns minuts demanarà als diferents alumnes que es posin en el paper de qui els renya i renyin al tutor que farà el paper de cadascú d'ells. I els demanarà que es fixin en quina reacció o emoció provoca en ells cada una de les respostes del tutor cap a ell i que ho apuntin en un foli per tal de posar-ho en comú després.

El tutor respondrà la primera vegada de manera agressiva o passiva (intentant posar-se al màxim a la pell de cada alumne segons cregui que ell deu respondre) i la segona de forma assertiva.

Després d'haver fet tota la ronda, es posarà en comú el que han sentit amb la resposta del tutor.

Al final el tutor exposarà l'eficàcia de l'assertivitat i el perquè a vegades som incapaços de controlar la nostra agressivitat, així com diferents estratègies a seguir quan detectem que se'ns dispara l'amígdala.

	Activitat 8: Renya'm	**Grup:**
Data:		
Professor/a:		
Com ha funcionat l'activitat:		
Quin ha estat el grau de participació l'alumnat? Tots els alumnes han estat capaços d'expressar com se sentien amb cada tipus de resposta? Han sabut treure conclusions de l'exercici?		
Estava ben explicada i detallada l'activitat?		
El material ha estat l'adequat?		
Has introduït algun canvi, variant o millora?	**Quin/a?**	
Has trobat a faltar alguna cosa o tens algun suggeriment per una altra vegada?		
En quin grau creus que l'activitat haurà servit als teus alumnes?		
Creus que haurà contribuït a assolir l'objectiu que tenia inicialment?		

Activitat 9

El mòbil

Objectius: augmentar el nivell d'autoestima, saber valorar a la gent, assolir un autoconcepte adequat.
Materials: cartolines DIN-A4 de colors, tisores, retoladors, llapis de colors

Es repartirà una cartolina DIN-A4 per cada tres alumnes. Hauran de dividir la cartolina en tres parts iguals amb una amplada de 10 cm.

Cada alumne haurà de personalitzar un telèfon mòbil tan bé com sàpiga, utilitzant les tisores i retoladors de colors. Deixaran la part central buida per tal de poder-hi apuntar missatges posteriorment.

Es deixarà agrupar els alumnes lliurement en grups de cinc persones, que s'agrupin per coneixença.

A cada alumne se li donarà un retolador d'un color diferent, mirant que no coincideixi amb el color de la cartolina.

Cada alumne haurà d'apuntar el seu nom a la part de darrera del seu mòbil.

Després cada persona passarà el mòbil a la persona de la seva dreta i aquesta haurà d'apuntar dues qualitats bones de la persona propietària del mòbil. Quan ho hagin fet, passaran el mòbil a la persona de la seva dreta i aquesta haurà d'apuntar dues qualitats més. És convenient mirar de no coincidir amb el que hi ha escrit pels altres companys.

Quan finalment li arribi el seu propi mòbil, hi afegirà dues qualitats més que cregui que té i que encara no li hagin posat.

Per últim, es demanarà voluntaris que vulguin llegir els seus missatges positius i es comentarà quines qualitats li han sobtat més que li posessin.

Activitat adaptada a partir d'una activitat realitzada per M. Travesset en un Postgrau de Pedagogia Sistèmica i Multidimensional de la Universitat Autònoma.

	Activitat 9: El mòbil	**Grup:**
Data:		
Professor/a:		
Com ha funcionat l'activitat:		
Quin ha estat el grau de participació l'alumnat? Tots els alumnes han estat capaços de trobar coses positives en els altres i en ells mateixos?		
Estava ben explicada i detallada l'activitat?		
El material ha estat l'adequat?		
Has introduït algun canvi, variant o millora?	**Quin/a?**	
Has trobat a faltar alguna cosa o tens algun suggeriment per una altra vegada?		
En quin grau creus que l'activitat haurà servit als teus alumnes?		
Creus que haurà contribuït a assolir l'objectiu que tenia inicialment?		

Activitat 10

El Teatre de la vida

Objectius: augmentar l'empatia, l'autoreflexió i l'autoconeixement, millorar les habilitats comunicatives
Materials: algunes disfresses (americana, xal, ulleres...)

Es fan dos grups de 5 i 6 persones. Se'ls explica que es farà un joc de rol, una representació teatral lliure on s'han de posar en situació i en la pell del personatge que han triat o que els han adjudicat els membres del grup.

La resta d'alumnes de classe faran d'observadors i hauran de prendre nota del que passa a cada grup, de com es comporten i diuen els diferents personatges.

Es fa agafar a cada grup un dels dos papers. En veu baixa llegiran la situació que els ha tocat i es repartiran els papers entre ells.

Es donarà 5 minuts perquè plantegin una mica la situació i decideixin com es comportarà cada personatge. La resta de gent esperaran en silenci fins que comenci la representació del primer grup.

Cada grup disposarà d'uns set o vuit minuts per portar a terme l'acció.

Després de les dues representacions s'analitzarà el que ha passat a cada una d'elles: situació, comportament dels personatges, conseqüències, motius, propostes de millora.

A la vegada es demanarà als actors com s'han sentit, que sentien els seus personatges, amb què ho relacionen de les seves vivències, etc.

Al final entre tots es mirarà de treure'n conclusions.

Situació 1

Una alumna (Jèssica) està molt enfonsada per què ha tallat la seva relació amb en (David) que havia estat el seu xicot durant més d'un any. Al cap d'una setmana s'assabenta que en David, ja està sortint amb una de les seves amigues, l'Eli. Això se li posa molt malament a la Jèssica. Els amics d'una i d'altra...

(5) Personatges: Jèssica, David, Eli, amiga íntima de la Jèssica, amiga íntima de l'Eli.

Situació 2

En Carlos, un alumne de 3r d'ESO, tot i que malgrat treballa molt i para atenció a les classes les notes no li van bé i està molt desanimat, perquè hi ha altres companys que no fan massa res, molesten a classe i es van traient el curs.

La Raquel, la tutora d'en Carlos intenta animar-lo sense massa èxit. Els pares d'en Carlos el renyen per les seves males notes, i en Carlos comença a faltar a algunes classes i a rebotar-se amb els professors perquè està molt desanimat. Els amics d'en Carlos volen que torni a ser el d'abans i decideixen parlar amb ell...

(6) Personatges: Carlos, Raquel, pare, mare, amic i amiga

	Activitat 10: El teatre de la vida	**Grup:**
Data:		
Professor/a:		
Com ha funcionat l'activitat:		
Quin ha estat el grau de participació l'alumnat? Els actors han estat a l'alçada? Els observadors han fet bé la seva tasca? Les conclusions han estat ben elaborades?		
Estava ben explicada i detallada l'activitat?		
El material ha estat l'adequat?		
Has introduït algun canvi, variant o millora?	**Quin/a?**	
Has trobat a faltar alguna cosa o tens algun suggeriment per una altra vegada?		
En quin grau creus que l'activitat haurà servit als teus alumnes?		
Creus que haurà contribuït a assolir l'objectiu que tenia inicialment?		

Activitat 11

I tu, de què vas?

Objectius: augmentar l'assertivitat, l'autoconeixement, l'empatia. Millorar les habilitats comunicatives i la gestió emocional
Materials: paper i bolígrafs

Es repartiran targes de quatre colors diferents, cada alumne agafarà una targeta del color que prefereixi. Després se'ls farà agrupar en grups de quatre persones, de manera que a cada grup hi hagi una persona amb la targeta de cada color.

Es plantejaran una sèrie de situacions i cadascun dels alumnes hauran d'escriure que faria o que respondria de tres maneres diferents: passiva, assertiva i agressiva.

Després de fer-ho personalment, ho posaran en comú en el grup, per veure si les respostes coincideixen més o menys i si les assertives ho són del tot. Entre tots quatre escolliran la resposta a cada situació que considerin més assertiva.

Cada grup escollirà un portaveu, que després dirà i explicarà les respostes escollides a la classe. El tutor anirà apuntant les diferents respostes assertives a la pissarra en una columna per a cada situació. Finalment es comentaran les diferents respostes entre tot el grup classe i s'avaluarà els possibles resultats que tindria una resposta d'aquest tipus, enfront a les dels altres estils.

Situació 1

El pare o la mare et diu que hauries d'anar a passejar el gos, ja que avui és el dia que et toca a tu. Però tu has d'acabar una feina molt important que has de lliurar demà a classe.

Situació 2

El pare o la mare no accepta la teva negativa de treure a passejar el gos

Situació 3

Un professor reparteix un examen que creies que t'havia anat bé i veus que has tret un 4. Repasses l'examen i veus que hi ha una pregunta que valia tres punts sense corregir.

Situació 4

Una noia de la classe t'ha dit que la teva millor amiga va dient que ets una mala persona perquè li has robat uns diners.

	Activitat 11: I tu, de què vas?	**Grup:**
Data:		
Professor/a:		
Com ha funcionat l'activitat:		
Quin ha estat el grau de participació l'alumnat? Les respostes eren realment assertives? Les conclusions han estat ben elaborades?		
Estava ben explicada i detallada l'activitat?		
El material ha estat l'adequat?		
Has introduït algun canvi, variant o millora?	**Quin/a?**	
Has trobat a faltar alguna cosa o tens algun suggeriment per una altra vegada?		
En quin grau creus que l'activitat haurà servit als teus alumnes?		
Creus que haurà contribuït a assolir l'objectiu que tenia inicialment?		

Activitat 12

Si caus, aixeca't

Objectius: augmentar l'empatia, la resiliència i l'automotivació, i millorar la gestió emocional
Materials: projector, ordinador, internet

Sovint pensem que les coses ens van malament i que no ens en sortirem. Hi ha gent que són un exemples per a nosaltres, ens ensenyen a relativitzar els nostres problemes i ens ajuden a esforçar-nos a tirar endavant amb l'autosuperació.
Es visionarà un vídeo molt interessant de 10 minuts de durada, amb subtítols en castellà. És el cas de NicK Vujicic, un noi de 27 anys sense braços ni cames. Un clar exemple d'autosuperació.
Cal que els alumnes vagin prenent apunts del que diu en Nick o del que fa i que els cridi l'atenció. Si cal es passarà el vídeo dues vegades o es faran algunes parades.
http://www.youtube.com/watch?v=wiHEPO6BgX8

Després del visionat es pot comentar entre tots els següents punts:

a) Nick afirma: "Si et centres en allò que tens i en el que vols fer, aviat t'oblides d'allò que hauries de tenir".
   Què en penses d'això? Què ens vol dir amb això en Nick?

b) És erroni pensar que ets massa bo o pensar que no vals res. Afirma, també Nick.

   A vegades hi ha gent que es sobrevalora o es menysté? Com encaixen els amics que algú tingui alguna d'aquestes dues actituds?

c) En Nick comenta: A la vida hi ha tempestes i no sabem quan duraran. Hi ha molta gent enfadada per la situació de casa, enfadats amb la vida perquè no els va com voldrien i s'enfaden amb els altres?
   Solem enfadar-nos amb els altres quan no en tenen cap culpa? Com et sembla que seria millor reaccionar quan hi ha alguna cosa que no va com nosaltres voldríem?

d) Nick ens diu: "Cal intentar aixecar-se una i altra vegada. Si t'esforces, t'aixecaràs?

   A què fa referència? Solem decebre'ns molt quan les coses no ens surten bé i abandonem a la primera de canvi?

e) En Nick: Els reptes a les nostres vides són per reforçar les nostres conviccions. No per a què ens superin.
   És bo marcar-se reptes? Què pot passar si ens fixem reptes massa alts o massa fàcils?

f) Comenta l'afirmació d'en Nick: "Tu esculls: amargar-te o superar-te?

	Activitat 12: Si caus, aixeca't	**Grup:**
Data:		
Professor/a:		
Com ha funcionat l'activitat:		
Quin ha estat el grau de participació l'alumnat? Han estat atents durant el vídeo? Han pres notes? Han sortit algunes respostes interessants?		
Estava ben explicada i detallada l'activitat?		
El material ha estat l'adequat?		
Has introduït algun canvi, variant o millora?	**Quin/a?**	
Has trobat a faltar alguna cosa o tens algun suggeriment per una altra vegada?		
En quin grau creus que l'activitat haurà servit als teus alumnes?		
Creus que haurà contribuït a assolir l'objectiu que tenia inicialment?		

Activitat 13

Estic molt emprenyat/da. I ara què?

Objectius: millorar l'autoconeixement, la gestió emocional i les habilitats comunicatives
Materials: targes de colors, paper i bolígrafs

Es repartiran targes amb sis o set colors diferents, per tal de fer grups de quatre. Es demanarà que agafin una targeta de color i després que s'agrupin de quatre en quatre amb els que hagin agafat la targeta del mateix color.

Cada alumne individualment que per escrit descrigui l'última situació en que es va empipar molt amb algú. Llavors cal que responguin les següents preguntes:

Què va passar? Que va dir o va fer l'altre persona? Com vas respondre tu? Què vas sentir en el moment, deu minuts després, al cap d'un dies, i ara quan ho recordes? Et va durar molt de temps l'enrabiada?

Què vas fer perquè et passés l'enrabiada? Utilitzes sempre la mateixa tàctica perquè et passi una enrabiada o n'utilitzes més d'una? Quines tàctiques et funcionen més bé generalment?

Què podem fer per no empipar-nos de bon principi?

Una vegada hagin escrit totes les qüestions individualment en un foli, cal que les posin en comú amb la resta de membres del grup de quatre i vegin si hi ha similituds. Després, escolliran un portaveu que comentarà a tot el grup classe el que han vist dins del grup, sense especificar qui ho dit concretament.

Finalment entre tots es trauran les conclusions i es parlarà de les diferents eines que han sortit.

Possibles estratègies: relativitzar, perdonar, deixar passar el temps, parlar-ne amb algú, mirar-s'ho des de fora, demanar perdó, empassar-se l'orgull...

	Activitat 13: Estic molt emprenyat/da. I ara què?	**Grup:**
Data:		
Professor/a:		
Com ha funcionat l'activitat:		
Quin ha estat el grau de participació l'alumnat? Utilitzen diverses estratègies? Quina/es estratègies són les més utilitzades?		
Estava ben explicada i detallada l'activitat?		
El material ha estat l'adequat?		
Has introduït algun canvi, variant o millora?	**Quin/a?**	
Has trobat a faltar alguna cosa o tens algun suggeriment per una altra vegada?		
En quin grau creus que l'activitat haurà servit als teus alumnes?		
Creus que haurà contribuït a assolir l'objectiu que tenia inicialment?		

Activitat 14

Música i emocions

Objectius: millorar l'autoconeixement i la gestió emocional
Materials: ordinador, altaveus, paper i bolígrafs

La música en va de dret a les emocions, els publicistes i els directors de cinema ho saben i ho utilitzen per crear-nos l'emoció o el sentiment que creuen oportú.

De la mateixa manera nosaltres podem canviar d'emoció utilitzant la música adient.

Escolteu la següent música i descriu com et sents en un foli:

Come away with me. Norah Jones http://www.youtube.com/watch?v=cVGYssHra2c

Gangnam Style http://www.youtube.com/watch?v=9bZkp7q19f0

Amelie http://www.youtube.com/watch?v=0sAn0Q04VUE

El piano http://www.youtube.com/watch?v=aHJF-URV-Ro

Piratas del Caribe http://www.youtube.com/watch?v=bn-4IE-FOso

Volando voy. Camarón http://www.youtube.com/watch?v=7IOEsFE_iPk

El exorcista http://www.youtube.com/watch?v=UmB6SJusA0M

El gat rumberu. La Pegatina http://www.youtube.com/watch?v=XYKeFkKmSt4

Jenifer. Els Catarres http://www.youtube.com/watch?v=FhJR6OO1X8Y

Una vegada s'hagin escoltat totes les peces, es comentarà que cadascú té les seves emocions i sensacions, i que no tenen per què coincidir amb les dels altres.

Després es farà una posada en comú per veure si hi ha coincidències i diferències entre els alumnes.

Finalment els farem adonar que podem utilitzar la música per canviar el nostre estat d'ànim a voluntat, i que seria interessant que cadascú de nosaltres tingués unes músiques a punt per quan ens convingués. Demanarem si tenen clar quines músiques els van bé per moments concrets i si hi ha algú que ho té clar que ho expliqui a la resta de la classe.

	Activitat 14: Música i emocions	**Grup:**
Data:		
Professor/a:		
Com ha funcionat l'activitat:		
Quin ha estat el grau de participació l'alumnat? Com ha canviat l'ambient de la classe amb segons quin estil de música? Els ha agradat?		
Estava ben explicada i detallada l'activitat?		
El material ha estat l'adequat?		
Has introduït algun canvi, variant o millora?	**Quin/a?**	
Has trobat a faltar alguna cosa o tens algun suggeriment per una altra vegada?		
En quin grau creus que l'activitat haurà servit als teus alumnes?		
Creus que haurà contribuït a assolir l'objectiu que tenia inicialment?		

Activitat 15

Aprenem a relaxar-nos
Objectius: dotar d'eines per aprendre a relaxar-se, millorar la gestió emocional
Material: bols tibetans o bé ordinador amb connexió a internet i altaves

Podem començar fent una roda per tal que cadascú es fixi com se sent en aquest moment.

És molt important saber relaxar-nos quan ens convingui. El so dels bols tibetans creen ones alfa en el nostre cervell i això ens ajudarà a relaxar-nos fàcilment.

Abans de fer la relaxació crearem una atmosfera adequada, podem tancar els llums de l'aula, passar les cortines, fins i tot encendre una barreta d'encens.

Es col·locarà tothom al seu lloc, asseguts tan còmodament com puguin sense creuar les cames, amb els peus en contacte amb el terra, poden recolzar el cap sobre els seus braços damunt la taula. Lo ideal seria disposar de prou espai com per poder-ho fer a terra amb estores individuals, però això moltes vegades no serà possible.

Començarem fent algunes respiracions profundes tots junts, amb els ulls tancats i ajudant-los a centrar la seva atenció en la seva respiració.

Si no disposem d'alguns bols tibetans, podem posar la peça "Armonía en plural" de Jacomina Kistemaker, de cinc minuts de durada. Quan s'acabi podem tornar-la a començar tantes vegades com creguem convenient.

http://www.youtube.com/watch?v=fWYEwIQrUv0

Hi ha també una altra peça molt bonica amb Gong de Java, de la mateixa intèrpret però de molt poca durada que es pot combinar.

Madre Tierra habla. Jacomina Kistemaker 1:45

http://www.youtube.com/watch?v=AIG7kmMJidw&playnext=1&list=PLimcD-1ZzIs3yjbXtqHBHlJkkEC7aNuIt&feature=results_main

Durant la relaxació podem fer-los alguna visualització d'un entorn plaent com una platja càlida o un bosquet a la primavera, centrar-los l'atenció en l'aire fresc que els entra pel nas i tebi quan surt expulsat, o senzillament que es deixin portar pel so.

Després de la relaxació és molt interessant que cadascú expliqui com ha anat l'experiència i que s'adonin si hi ha diferències entre com estan després i com estaven abans de la relaxació.

	Activitat 15: Aprenem a relaxar-nos	**Grup:**
Data:		
Professor/a:		
Com ha funcionat l'activitat:		
Quin ha estat el grau de participació l'alumnat? Han estat amb l'actitud correcta? Han notat diferències entre l'abans i el després?		
Estava ben explicada i detallada l'activitat?		
El material ha estat l'adequat?		
Has introduït algun canvi, variant o millora?	**Quin/a?**	
Has trobat a faltar alguna cosa o tens algun suggeriment per una altra vegada?		
En quin grau creus que l'activitat haurà servit als teus alumnes?		
Creus que haurà contribuït a assolir l'objectiu que tenia inicialment?		

Curs 2012-2013

PROGRAMA EMMA D'ACTIVITATS D'EDUCACIÓ EMOCIONAL PER A LES TUTORIES DE 4t D'ESO

Autor: Ricard Jordà Roig
ricardjorda@gmail.com

BY NC ND

Activitat 0

El Club de les Emocions

Objectius: Presentar l'Educació emocional i implicar els alumnes al programa
Materials: retoladors, tisores, fulls autoadhesius impresos

Hi ha moltes coses importants que s'ensenyen a l'escola. Les matemàtiques, les llengües, les socials, les naturals... estan molt bé, però n'hi ha d'altres tant o més importants que de moment encara no s'ensenyen. Qui ens ensenya a moure'ns per la vida per tal de sortir-ne amb èxit?

La tutoria pot ser un bon espai per ajudar-vos a assolir aquest èxit, ajudar-vos a desenvolupar la vostra autoconsciència, és a dir saber com esteu, com us sentiu i saber conèixer què és el que realment us està passant; així com millorar la confiança en un mateix, conèixer i dominar les emocions i els impulsos; saber relaxar-vos quan us calgui; augmentar l'empatia, saber posar-vos a la pell dels altres i saber expressar les vostres necessitats de manera que no us quedin les coses a dins, però que quan les digueu no facin mal als altres.

Per tal que aconseguiu aquests objectius, cal la vostra implicació. En aquestes tutories es pot participar de dues maneres:

3- Fent el just, participant a les diferents activitats sense obrir-se del tot als altres.
4- Posant el màxim de la vostra part, fent les activitats amb tots els vostres sentits i obrir-se quan calgui.

Si decidiu fer-ho amb la màxima implicació, els guanys pers vosaltres seran molt grans i en traureu molt profit, molt més que si decidiu fer el just.

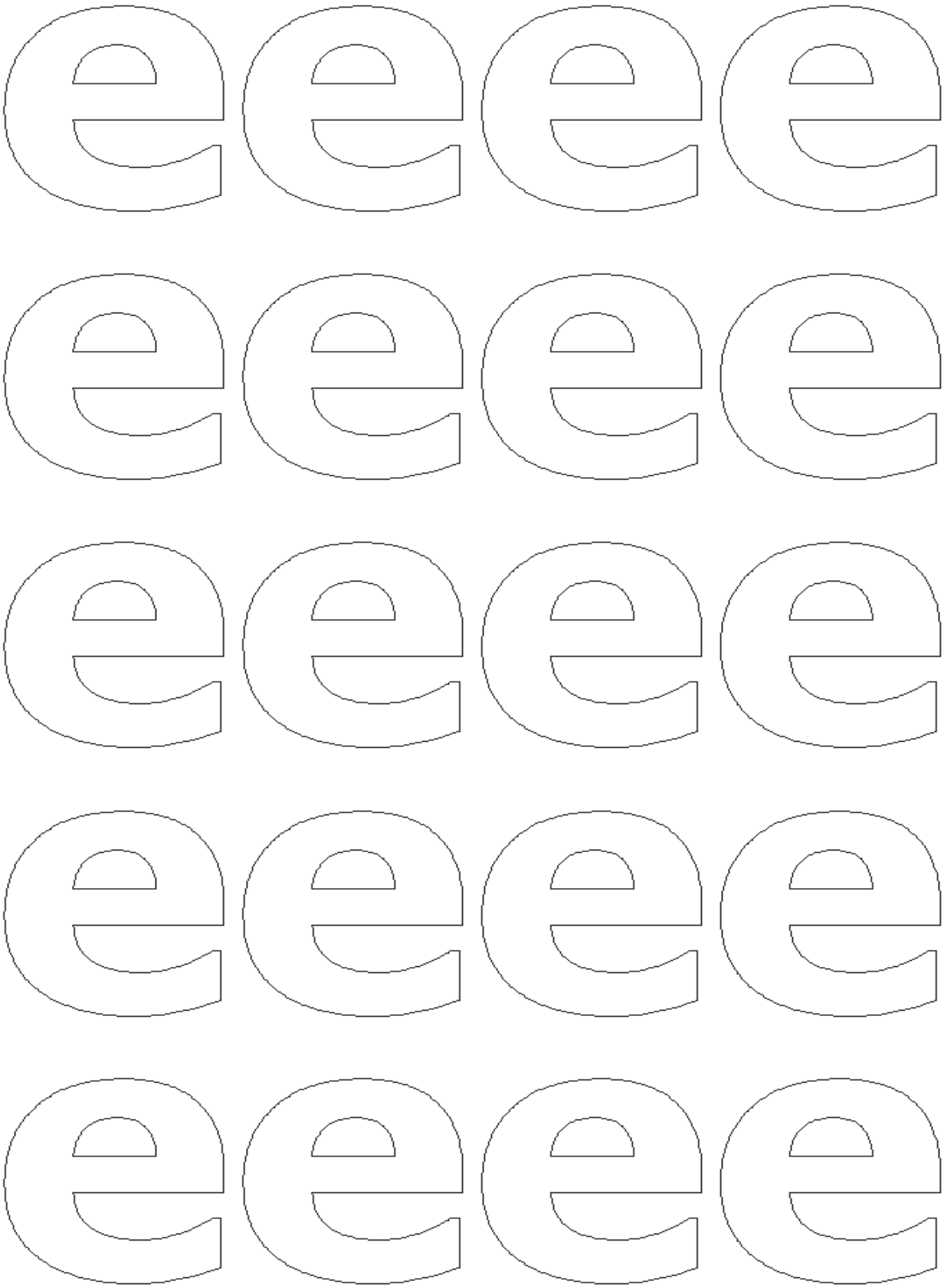
Si decidiu implicar-vos per treure'n el màxim benefici, això implica esforç. Treballar les emocions a vegades pot ser dolorós i una mica arriscat. Hi ha emocions que no ens provoquen plaer, però que treballant-les una mica podrem obtenir un gran alleujament.

Esteu a punt d'entrar al Club de les Emocions. Només cal que pinteu una e de color vermell del full autoadhesiu, la retalleu i us la col·loqueu al jersei damunt del cor. Amb aquest gest i la vostra implicació, ja haureu entrat al Club on no cal pagar quotes i on tots els seus beneficis són exclusivament per a vosaltres, els socis

(El tutor es fixarà en aquells alumnes que no s'han posat la lletra e vermella al pit, per tenir-ho present i poder parlar amb ells un altre dia per tal d'esbrinar les seves raons)

Benvinguts al Club de les Emocions! Benvinguts a la nova aventura! Un fort aplaudiment per a tots vosaltres.

Activitat adaptada a partir d'una activitat de R. Bisquerra dins de Güell, M. i Muñoz, J. (2010) *Educación emocional. Programa de actividades para Educación Secundària Postobligatoria*. Wolters Kluwer.



	Activitat 0: El Club de les Emocions	**Grup:**
Data:		
Professor/a:		
Com ha funcionat l'activitat:		
Quin ha estat el grau de participació l'alumnat?		
Estava ben explicada i detallada l'activitat?		
El material ha estat l'adequat?		
Has introduït algun canvi, variant o millora?	**Quin/a?**	
Has trobat a faltar alguna cosa o tens algun suggeriment per una altra vegada?		
En quin grau creus que l'activitat haurà servit als teus alumnes?		
Creus que haurà contribuït a assolir l'objectiu que tenia inicialment?		

Activitat 1

Presentacions

Objectius: presentar els membres del grup
Material: cap en particular

Apartarem les taules i posem les cadires en cercle, de manera que quedi un espai central de per on el grup es pugui moure lliurement pel mig.

Caminaran lliurement per l'aula en el sentit i direcció que cadascú vulgui. Quan el tutor digui pareu, cadascú es quedarà aparellat amb qui tingui al davant. Si algú queda sol, el tutor acabarà de fer les parelles. Si són senars, el tutor pot fer de parella amb aquell alumne que hagi quedat sol.

En aquell moment es disposarà de tres minuts perquè cada persona demani a l'altra informació per tal de presentar-lo a l'aula. Primer un demana coses sobre l'altra i memoritza el que li diu i l'altra s'explica. Al cap de tres minuts es giren els papers. El tutor controlarà el temps i que el volum de l'intercanvi permeti la correcta audició de les explicacions de la parella.

Una vegada finalitzat el temps, s'asseurà tothom en cercle al costat de la seva parella i començarà la presentació. Un presenta a la seva parella i els demés escolten. Va avançant la roda.

Si l'aula és petita pel nombre d'alumnes i no es pot passejar, es poden posar les cadires en cercle i que cadascú s'assegui on vulgui. Una vegada asseguts a la cadira, la tendència és que tothom s'asseu al costat dels seus amics, el tutor dirà canvi i es tracta d'aixecar-se i canviar de cadira. Es farà un parell o tres de vegades, de manera que tothom haurà quedat barrejat.

El tutor prèviament mirarà si són parell o senars. Si són senars, el tutor incorporarà la seva cadira i participarà com un més. El tutor marcarà les parelles, i asseguts de costat començarà l'intercanvi d'informació de tres minuts. I posteriorment la presentació de l'altre en el cercle.

Si al tutor no l'han presentat, al final es presentarà ell mateix.

Activitat adaptada a partir d'una activitat realitzada per A. Soldevila en un Curs d'educació emocional a la Universitat de Lleida.

	Activitat 1: Presentacions	**Grup:**
Data:		
Professor/a:		
Com ha funcionat l'activitat:		
Quin ha estat el grau de participació l'alumnat?		
Estava ben explicada i detallada l'activitat?		
El material ha estat l'adequat?		
Has introduït algun canvi, variant o millora?	**Quin/a?**	
Has trobat a faltar alguna cosa o tens algun suggeriment per una altra vegada?		
En quin grau creus que l'activitat haurà servit als teus alumnes?		
Creus que haurà contribuït a assolir l'objectiu que tenia inicialment?		

Activitat 2

El secret
Objectius: experimentar emocions i prendre consciència de l'efecte de les emocions al cos
Materials: Apunts teòrics

Es farà un espai central a l'aula i es col·locaran tots els alumnes en cercle de manera que estiguin molt junts pràcticament l'un tocant a l'altre i que el tutor tingui espai per caminar còmodament pel seu voltant.

Se'ls demanarà que tanquin els ulls i se'ls explicarà que tots tenim algun secret íntim, alguna cosa que hem fet i que mai o pràcticament mai no hem explicat a ningú. Se'ls demana que pensin quin és aquest secret i que el tinguin a la ment. Quan ja tothom el té, el tutor explica tot donant voltes al cercle que anirà caminant al voltant del cercle i que posarà la mà a l'espatlla de dues persones que després hauran d'explicar el secret al grup.

El tutor anirà voltejant el grup amb passes sorolloses i repetint posaré la mà a l'espatlla de dues persones...

Possiblement algú del grup es reboti i digui que ell no voldrà explicar-ho. Si és molt al principi se li diu que es calmi que potser no li toca a ell.

Després d'haver creat una mica de tensió i d'haver donat algunes voltes, els dirà: "No home, no! No sóc ningú per fer explicar a algú un secret íntim".

Després s'asseuran en cercle allà on vulguin i començarà una roda lliure d'explicar què han sentit físicament i què han pensat.

A partir d'aquí el tutor introduirà l'explicació de les emocions, què són, com funcionen i els efectes en el cos.

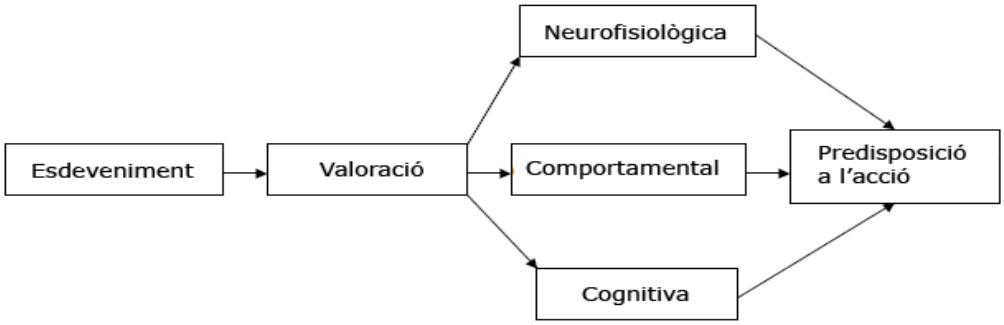
Activitat adaptada a partir d'una activitat realitzada en un Curs de la Fundació Educació Emocional, impartit per J. Toll.

Què és una emoció?

"Estat complex de l'organisme caracteritzat per una excitació o pertorbació que predisposa a una resposta organitzada" (Bisquerra, 2000).

Les emocions es generen habitualment com a resposta a un esdeveniment extern o intern.

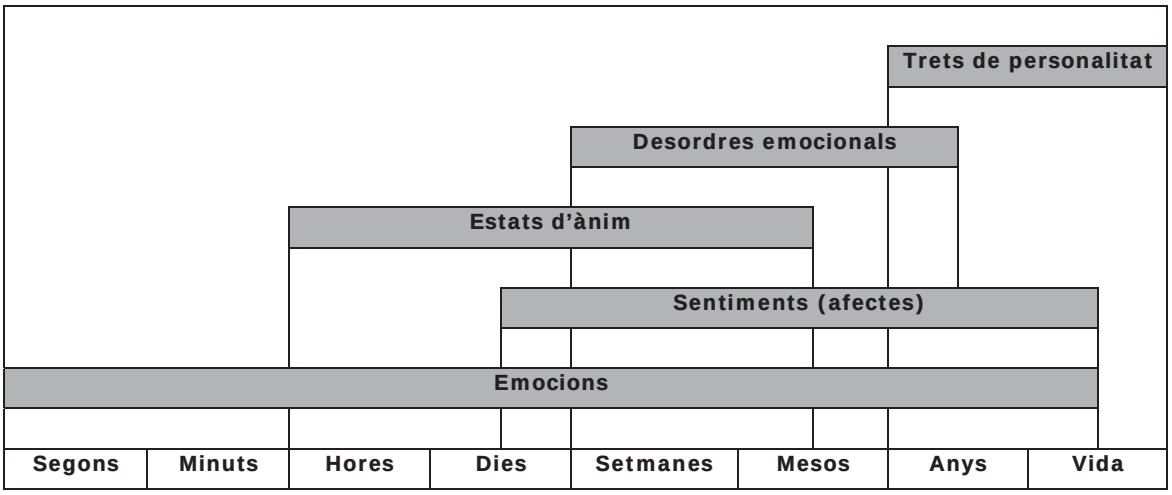
-



Font: R. Bisquerra (2009) Psicopedagogia de las emociones. Ed. Síntesis. p.20

A més de les emocions tenim els sentiments, els estats d'ànim, els desordres emocionals i els trets de personalitat.

Si tenim en compte la durada ens quedaria com segueix:



Font: R. Bisquerra (2009) *Psicopedagogia de las emociones. Ed. Síntesis. p.23*

L'emoció té 3 components diferents:

-**Neurofisiològic**: respostes involuntàries, taquicàrdia, rubor, sudoració, sequedat a la boca, neurotransmissors, secrecions hormonals, respiració, pressió sanguínia, etc.

-**Comportamental**: expressions facials (23 músculs), to de veu, volum, ritme, moviments del cos, etc. Aquest comportament es pot dissimular.

-**Cognitiu**: vivència subjectiva, que coincideix amb el que es denomina sentiment. Permet etiquetar una emoció, en funció del domini del llenguatge. Només es pot conèixer a través de l'autoinforme.

L'emoció té bàsicament 4 funcions:

- **Adaptativa**

- **Motivadora**

- **Informativa**

- **Social**

Al 1920 Thorndike defineix la Intel·ligència emocional com): "l'habilitat d'entendre i tractar amb persones".

Al 1990 Salovey i Mayer consideren que la Intel·ligència emocional inclou:

1.Avaluació i expressió de l'emoció

2.Regulació de les emocions: - En un mateix: regulació de l'humor. - En els altres: capacitat d'eloqüència.

3. Ús de la intel·ligència emocional: - Planificació flexible. - Pensament creatiu. - Atenció dirigida a nous problemes. - Automotivació i resiliència.

Aquesta intel·ligència, com la resta d'intel·ligències es pot educar

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

L'educació emocional:

-- Millora el coneixement de les pròpies emocions.

- Identifica les emocions dels altres.

- Anomena correctament les emocions.

- Desenvolupa l'habilitat per regular les pròpies emocions.

- Tolera millor la frustració.

- Prevé els efectes nocius de les emocions negatives.

- Sap generar emocions positives.

- Desenvolupa l'automotivació

- Adopta una actitud positiva davant la vida.

- Capacita per fluir (Csikszentmihalyi)

- Facilita l'aprenentatge i millora els resultats acadèmics (11% superiors)

- Millora la convivència i es redueixen les conductes negatives a les aules.

- Millora la satisfacció i benestar de l'alumnat i el professorat.

- Redueix els casos de conductes autodestructives (drogues, alcohol, anorèxia...)

- Prevenen el fracàs escolar, el *bullying*, l'homofòbia i les relacions dominants de parella.

Apunts bàsicament extrets de: R. Bisquerra (2009) *Psicopedagogia de las emociones.* Ed. Síntesis

	Activitat 2: El secret	**Grup:**
Data:		
Professor/a:		
Com ha funcionat l'activitat:		
Quin ha estat el grau de participació l'alumnat?		
Estava ben explicada i detallada l'activitat?		
El material ha estat l'adequat?		
Has introduït algun canvi, variant o millora?	**Quin/a?**	
Has trobat a faltar alguna cosa o tens algun suggeriment per una altra vegada?		
En quin grau creus que l'activitat haurà servit als teus alumnes?		
Creus que haurà contribuït a assolir l'objectiu que tenia inicialment?		

Activitat 3

Expressar emocions
Objectius: Expressar i reconèixer emocions
Materials: targes blaves amb els noms de les emocions bàsiques, targes vermelles amb els noms d'emocions i sentiments

Es farà un espai central a l'aula i es col·locaran els alumnes en forma de dues mitges llunes que es mirin de manera que els d'un cantó vegin les cares dels de l'altre cantó.

a) Es reparteixen, a cada membre d'una de les mitges llunes, unes cartolines de color blau, mida targeta, amb una de les sis emocions bàsiques impreses en un cantó. Emocions que Paul Ekman va classificar com a universals: la ira, la repugnància, la por, l'alegria, la tristesa i la sorpresa. Ekman va estudiar les expressions facials de les emocions a diferents llocs i cultures del planeta, i va concloure que l'expressió d'aquestes sis emocions no ve determinada culturalment, sinó que més aviat és comuna a tot el món i tenen per tant, un origen biològic tal com plantejava la hipòtesi de Darwin.
Es dóna un minut perquè els alumnes pensin com expressaran sense paraules l'emoció que els ha tocat. Començarà l'alumne que es troba més a prop del mig on es col·locarà el tutor. Els membres de l'altra mitja lluna hauran d'endevinar de quina emoció es tracta. Si no ho endevinen o hi ha gent que no ho ha vist clar, se li farà tornar a repetir. Després el torn passarà al company del seu costat.

Quan ho hagin fet tots els alumnes, es recolliran les targes, es barrejaran i es repartiran a l'altre grup, tot intercanviant els papers.

b) Es reparteixen, a cada membre d'una de les mitges llunes, unes cartolines de color vermell, mida targeta, amb una emoció o un sentiment. Hi haurà sentiments difícils d'expressar i no s'inclouran les bàsiques que s'han representat abans. En el cas que no ho endevinin, el tutor mirarà la targeta i donarà alguna pista. Prèviament s'haurà donat dos minuts als participants perquè en silenci pensin com ho faran. Se'ls recomanarà que ho facin amb tot el cos. Una vegada ho hagi fet un grup, es repetirà el procés amb l'altre grup.

Les emocions o sentiments a representar seran: agressivitat, indignació, soledat, ansietat, pànic, tranquil·litat, amor, esperança, tendresa, admiració, menyspreu, vergonya, culpa, perplexitat, sufocació.

c) Al final es farà una roda on cadascú explicarà si li ha estat fàcil representar i endevinar les emocions i els sentiments.
Activitat adaptada a partir d'una activitat realitzada per A. Soldevila en un curs d'educació emocional a la Universitat de Lleida.

	Activitat 3: Expressar emocions	**Grup:**
Data:		
Professor/a:		
Com ha funcionat l'activitat:		
Quin ha estat el grau de participació l'alumnat?		
Estava ben explicada i detallada l'activitat?		
El material ha estat l'adequat?		
Has introduït algun canvi, variant o millora?	**Quin/a?**	
Has trobat a faltar alguna cosa o tens algun suggeriment per una altra vegada?		
En quin grau creus que l'activitat haurà servit als teus alumnes?		
Creus que haurà contribuït a assolir l'objectiu que tenia inicialment?		

Activitat 4

La llista

Objectius: Agafar vocabulari a l'hora de treballar les emocions
Material: llistes reprografiades, paper, bolígrafs

Les emocions no són bones o dolentes per elles mateixes. Hi ha emocions que ens són agradables i d'altres que no, però totes ens estan donant una informació molt valuosa sobre el nostre entorn i com ens està afectant.

Les emocions ens vinculen a les nostres necessitats i als nostres desitjos. Ens indiquen què és important per a nosaltres. Si neguem les nostres emocions, estem desentenent-nos d'una informació molt valuosa.

a) Es reparteix la llista amb emocions, que tot i no ser exhaustiva pot proporcionar molt vocabulari a l'hora que els alumnes puguin trobar paraules que defineixin com se senten i no es limitin al "bé" típic.
Saber definir com ens sentim és el primer pas per entendre que ens està passant i podem gestionar les nostres emocions per millorar.

Amb la llista d'emocions al davant, es donarà 5 minuts perquè en silenci tots els alumnes facin una mirada introspectiva per tal de detectar com se senten i busquin les paraules adequades a la llista.

b) Una vegada detectat l'estat actual, han de detectar quines són les dues emocions bàsiques (alegria, ira, tristesa, fàstic, sorpresa, por) que experimenten més sovint. Quan hagin detectat aquestes dues emocions, escriuran en un paper quins són tres moments o situacions en que les solen experimentar i a quina necessitat, coberta o no, corresponen.

c) Quan ja tinguin la llista, es posaran en grups de quatre persones i ho posaran en comú per tal de veure si hi ha coincidències. Després un portaveu de cada grup comentarà els resultats al conjunt de la classe.

d) Finalment, entre tots s arribarà a unes conclusions generals.

Activitat adaptada a partir de Blasco, J.L. i al. (2002) *Educació Emocional. Atenció a la diversitat.* Conselleria d'e Cultura i Educació. Generalitat Valenciana.

La llista

Alegria	Ira	Tristesa	Fàstic	Sorpresa	Por
Agradable	Contrariat	Abatut	Afectat	Al·lucinat	Alarmat
Alegre	Crispat	Aclaparat	Amargat	Alerta	Amb paüra
Amb energia	De mal humor	Afectat	Decebut	Atònit	Angoixat
Animat	Desanimat	Afligit	Descontent	Avergonyit	Ansiós
Ben disposat	Descontent	Amb pena	Desencantat	Bocabadat	Atemorit
Captivat	Enfadat	Apesarat	Desil·lusionat	Clavat	Aterrit
Commogut	Enfurismat	Aterrat	Fastiguejat	Confús	Contrariat
Complagut	Enutjat	Commocionat	Incomodat	Consternat	Desconcertat
Confiat	Exasperat	Commogut		Desconcertat	Desemparat
Content	Fastiguejat	Compungit		Desorientat	Desestabilitzat
De bon humor	Frustrat	Consternat		Parat	Desorientat
Divertit	Furiós	Decaigut		Sorprès	Despistat
Eixerit	Irascible	Deprimit		Tallat	Esmaperdut
Embadalit	Irat	Desconsolat			Espantat
Emocionat	Irritat	Desencantat			Gelat
En harmonia	Nerviós	Desenganyat			Horroritzat
Encantat	Rabiós	Desesperat			Incòmode
Enlluernat	Rancorós	Desfet			Inquiet
Entremaliat		Desgraciat			Insegur
Entusiasmat		Desolat			Intimidat
Esbojarrat		Entristit			Petrificat
Eufòric		Fet pols			Temorós
Exaltat		Lúgubre			Torbat
Excitat		Melancòlic			Tremolós
Extasiat		Nostàlgic			
Feliç		Planxat			
Joiós		Plorós			
Jovial		Preocupat			
Juganer		Taciturn			
Meravellat		Trist			
Plàcid					
Pletòric					
Pròsper					
Radiant					
Relaxat					
Renovat					
Rialler					
Satisfet					
Serè					
Sobreexcitat					
Vibrant					
Vital					

Adaptació de la llista a partir de Kotsa, I. (2011) Cuaderno de ejercicios de inteligencia emocional. Ed. Terapias Verdes. pp. 10-11.

	Activitat 4: La llista	**Grup:**
Data:		
Professor/a:		
Com ha funcionat l'activitat:		
Quin ha estat el grau de participació l'alumnat?		
Estava ben explicada i detallada l'activitat?		
El material ha estat l'adequat?		
Has introduït algun canvi, variant o millora?	**Quin/a?**	
Has trobat a faltar alguna cosa o tens algun suggeriment per una altra vegada?		
En quin grau creus que l'activitat haurà servit als teus alumnes?		
Creus que haurà contribuït a assolir l'objectiu que tenia inicialment?		

Activitat 5

Emocions que es disparen i emocions que es reprimeixen
Objectius: prendre consciència de les emocions i aprendre a gestionar de les emocions
Material: paper i bolígrafs

Les emocions ens vénen i no hi poder fer res perquè no ens vinguin, però sí que podem decidir què en fem d'aquestes emocions que a vegades ens assalten. Per exemple: m'enfado molt amb la manera que té algú de dir-me les coses, o quan he de fer alguna cosa davant d'un grup de gent em ve un terror que em paralitza.

Cal que els alumnes de manera individual contestin en un foli les següents preguntes:

a) Pensa i escriu en un full una emoció que et convingui molt aprendre a alliberar, que normalment et quedis a dins, i una altra que et convingui aprendre molt a moderar.

b) Quines conseqüències pot tenir té el fet que a algú se li dispari alguna emoció sense que la sàpiga controlar?

c) Quines conseqüències pot tenir té el fet que a algú reprimeixi alguna emoció?

d) Què podem fer perquè les emocions no se'ns disparin?

e) I per no reprimir-les?

f) Pensa i escriu quins són els teus punts forts?

g) Pensa i escriu quins són els teus punts febles?

h) Què creus que pots fer per millorar aquests punts febles?

Una vegada hagin contestat es comentaran entre tots, intentant arribar a unes conclusions finals.

	Activitat 5: Emocions que es disparen i emocions que es reprimeixen	**Grup:**
Data:		
Professor/a:		
Com ha funcionat l'activitat:		
Quin ha estat el grau de participació l'alumnat?		
Estava ben explicada i detallada l'activitat?		
El material ha estat l'adequat?		
Has introduït algun canvi, variant o millora?	**Quin/a?**	
Has trobat a faltar alguna cosa o tens algun suggeriment per una altra vegada?		
En quin grau creus que l'activitat haurà servit als teus alumnes?		
Creus que haurà contribuït a assolir l'objectiu que tenia inicialment?		

Activitat 6

Carta verda
Objectius: Millorar la comprensió lectora, augmentar l'empatia, disminuir la vergonya, incrementar l'assertivitat i millorar les habilitats comunicatives
Material: reprografia, cartolines verdes mida DIN-A5, paper i bolígrafs

Es passarà fotocopiat el següent text, es llegirà en veu alta i es contestarà per escrit les següents.

"Aquell dia les classes se li havien fet molt avorrides. No en sabia el motiu, però cada vegada li costava més concentrar-se en allò que deien els professors. L'Hikaru estava convençut que ells també s'avorrien, que no es creien ni una paraula d'allò que explicaven, i senzillament repetien amb tedi allò que havien après. Amb excepció, és clar de les classes d'informàtica. Aquestes sempre li semblaven interessants i l'hora li passava volant.
L'última classe, la d'anglès havia estat especialment tediosa. La professora, una dona de mitjana edat, feia sempre cara de fàstic. Acostumava a passar els primers minuts sense pronunciar paraula mentre els alumnes parlaven. Era la seva manera de queixar-se en silenci, però l'Hiraku estava convençut que així s'estalviava de fer la classe aquella estona. A més a més, era l'única professora que, quan els alumnes li feien perdre el temps, no deia aquella frase tan tediosa : "Aquest temps el recuperarem després de que soni el timbre." ".

Fragment de *El principi del cercle* de Michi Kobayashi (2012) Ed. Comanegra. Barcelona. pp.12-13.

a) Com creus que l'Hiraku se sent a classe? Quines sensacions físiques deu tenir?
b) Creus que cada vegada hi ha més Hirakus avorrits a les classes? Si és així, a què creus que es deu?
c) Què caldria canviar perquè la professora d'anglès actués d'una altra manera?
d) Com deuen ser les classes d'informàtica a que es refereix l'Hiraku?
e) Si la professora d'anglès actués diferent, com creus que canviarien les coses?

Una vegada els alumnes hagin respost per escrit en un paper individual, es comentarà en forma de debat asseguts en cercle, el que passa als alumnes a les classes, deixant-los parlar tot respectant el torn de paraules. Sense opinar massa, que expressin com se senten ells.

Quina part de culpa té tothom. És fàcil culpar als demés sense assumir part de culpa.

A la gent que no ha participat se li donarà una cartolina verda. Llavors se'ls dirà que només poden parlar els que tinguin la cartolina verda. A mida que vagin parlant s'aniran recollint les cartolines i es farà fer la reflexió per què hi ha gent que li costa participar, si és com si sempre tinguessin una cartolina verda. Es tracta de veure que s'amaga al darrere, i fer-los veure que no passa res, que ells també tenen opinió, veu i coses importants a dir.

	Activitat 6: Carta verda	**Grup:**
Data:		
Professor/a:		
Com ha funcionat l'activitat:		
Quin ha estat el grau de participació l'alumnat?		
Estava ben explicada i detallada l'activitat?		
El material ha estat l'adequat?		
Has introduït algun canvi, variant o millora?	**Quin/a?**	
Has trobat a faltar alguna cosa o tens algun suggeriment per una altra vegada?		
En quin grau creus que l'activitat haurà servit als teus alumnes?		
Creus que haurà contribuït a assolir l'objectiu que tenia inicialment?		

Activitat 7

Tots l'espifiem!

Objectius: millorar l'autoacceptació tot reconeixent que tots cometem errades, millorar l'empatia i les habilitats comunicatives
Materials: cartolines de 10x5 cm

Es repartirà a cada alumne tres cartolines del mateix color, en la que escriuran en majúscules i de forma anònima: tres defectes propis o errades que acostumin a fer. Una a cada tros de cartolina.

Per fer-ho disposaran de 5 minuts en silenci.

Una vegada ho hagin escrit de forma anònima, es recolliran les cartolines, es barrejaran i se'n repartiran tres a cadascú. Cada alumne els haurà d'agafar com si fossin seus, explicarà i comentarà aquests tres defectes o errades, tot explicant els problemes que li causen i allò que li sembla que pot fer per superar-los.

El tutor actuarà de moderador i procurarà que s'adonin que tampoc són errades tan terribles, que més d'una persona les ha posades i que han sorgit un munt de formes per solucionar-ho.

Activitat adaptada a partir de Blasco, J.L. i al. (2002) Educació Emocional. Atenció a la diversitat. Conselleria d'e Cultura i Educació. Generalitat Valenciana.

	Activitat 7: Tots l'espifiem!	**Grup:**
Data:		
Professor/a:		
Com ha funcionat l'activitat:		
Quin ha estat el grau de participació l'alumnat?		
Estava ben explicada i detallada l'activitat?		
El material ha estat l'adequat?		
Has introduït algun canvi, variant o millora?	**Quin/a?**	
Has trobat a faltar alguna cosa o tens algun suggeriment per una altra vegada?		
En quin grau creus que l'activitat haurà servit als teus alumnes?		
Creus que haurà contribuït a assolir l'objectiu que tenia inicialment?		

Activitat 8

Quan m'emprenyo

Objectius: legitimar la presència de la ira i identificar els comportaments dels altres que em provoquen ira, millorar l'empatia i les habilitats comunicatives
Materials: un foli per alumne tallat en tires de 5 cm. tisores i 4 rotlles de cinta adhesiva

El tutor/a reparteix a cada alumne un foli en blanc que el tallaran en format apaïsat en 4 tires de paper de 5 cm. quatre frases a la pissarra. Frases que cada alumna haurà d'apuntar, una en cada tira, deixant espai per poder escriure a continuació.

El tutor/a apuntarà d'una en una les següents quatre frases, donant temps suficient perquè els alumnes de manera individual l'acabin d'escriure:

1- M'emprenyo quan els altres...
2- Noto que el meu enuig és...
3- Quan els altres s'enfaden amb mi, em sento...
4- Sento que l'enuig dels demés és...

Quan tots els alumnes hagin acabat d'escriure una frase se la penjaran amb la tira adhesiva al pit.

Quan tinguin les quatre frases penjades, s'agruparan en grups de 6 persones i posaran en comú l'experiència. El Tutor/a indicarà que cal que observin com se senten a l'explicar els altres les coses que els provoquen ira. I els altres com se senten quan algú manifesta ira.

Al final es farà un debat sobre les conclusions a que han arribat i com això es pot aplicar al dia a dia de les seves vides.

Activitat adaptada a partir de Blasco, J.L. i al. (2002) Educació Emocional. Atenció a la diversitat. Conselleria d'e Cultura i Educació. Generalitat Valenciana.

	Activitat 8: Quan m'empenyo	**Grup:**
Data:		
Professor/a:		
Com ha funcionat l'activitat:		
Quin ha estat el grau de participació l'alumnat?		
Estava ben explicada i detallada l'activitat?		
El material ha estat l'adequat?		
Has introduït algun canvi, variant o millora?	**Quin/a?**	
Has trobat a faltar alguna cosa o tens algun suggeriment per una altra vegada?		
En quin grau creus que l'activitat haurà servit als teus alumnes?		
Creus que haurà contribuït a assolir l'objectiu que tenia inicialment?		

Activitat 9

Tetraedre emocional

Objectius: augmentar l'autoestima i saber valorar a la gent, incrementar les habilitats manuals, artístiques i comunicatives
Materials: reprografia del desplegament del tetraedre, tisores, retoladors, llapissos de colors

Es deixarà agrupar els alumnes lliurement en grups de quatre persones, segurament s'agruparan per coneixença.

Es repartirà una fotocòpia del desplegament del tetraedre a cada alumne.

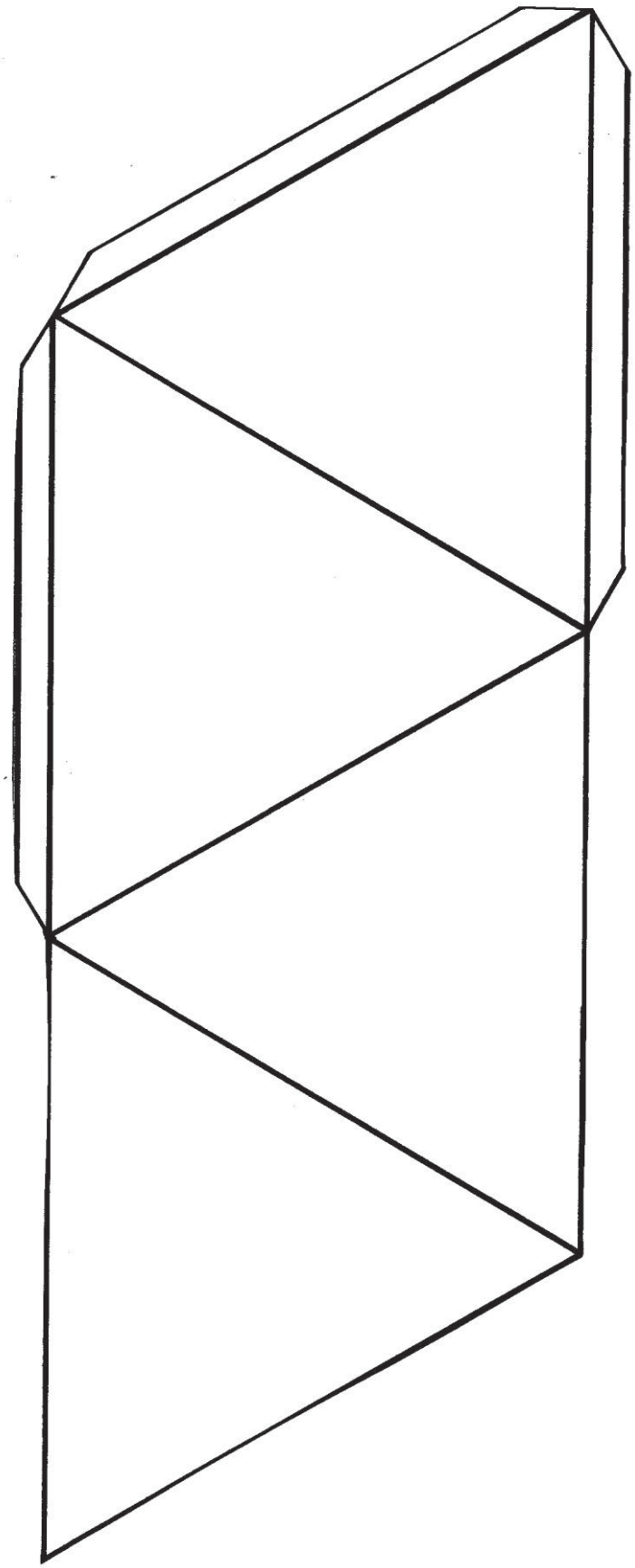
Cada alumne haurà de decorar de manera personalitzada pintant amb llapissos de colors cada cara exterior del tetraedre i posarà el seu nom en una de les cares interiors sense pintar. Després retallarà el tetraedre.

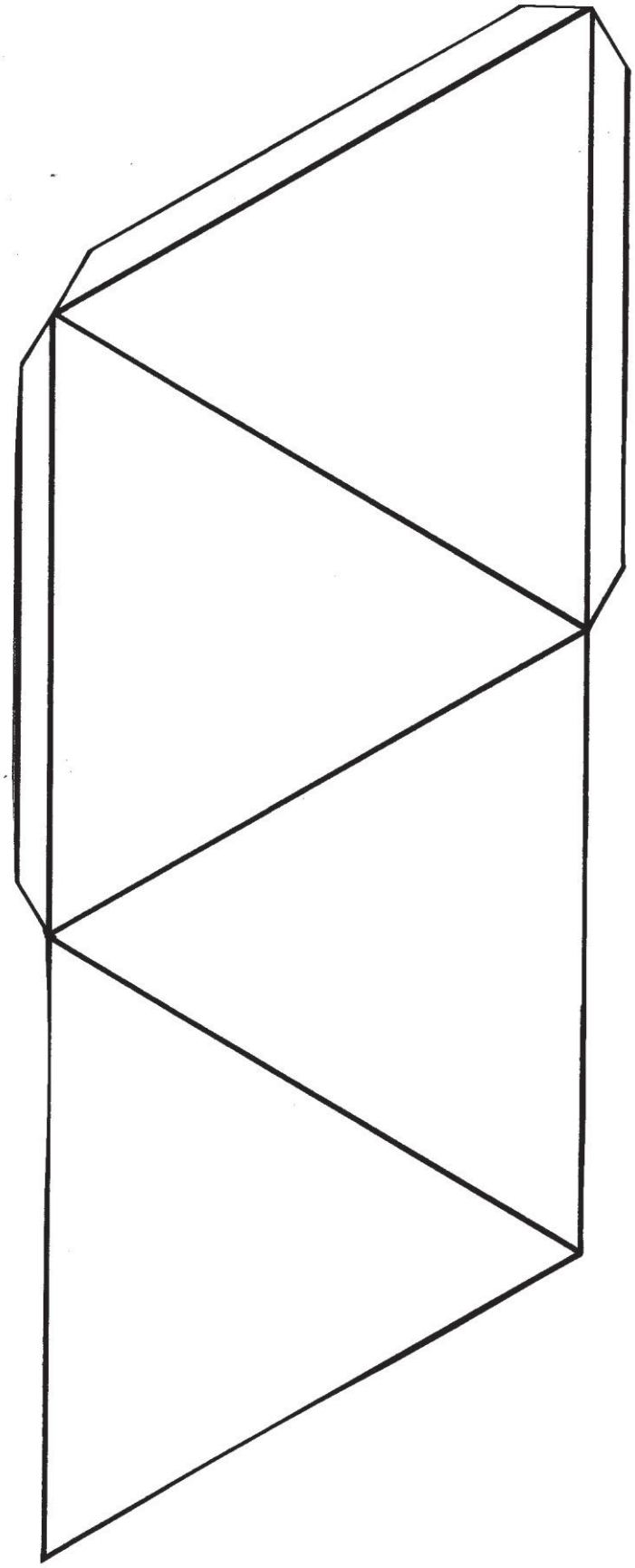
A cada alumne se li donarà un retolador d'un color diferent.

Després cada persona passarà seu tetraedre a la persona de la seva dreta i aquesta haurà d'apuntar dues qualitats (bones) de la persona propietària del tetraedre. Quan ho hagin fet, passaran el tetraedre a la persona de la seva dreta i aquesta haurà d'apuntar dues qualitats més. És convenient mirar de no coincidir amb el que han escrit els altres companys.

Quan finalment li arribi el seu propi tetraedre, hi afegirà dues qualitats més que cregui que té i que encara no li hagin posat. Es faran els plecs i s'enganxarà les pestanyes tot muntant el cos geomètric.

Després es demanarà voluntaris que vulguin llegir els seus missatges positius i es comentarà quines qualitats li han sobtat més que li posessin.





	Activitat 9: Tetraedre emocional	**Grup:**
Data:		
Professor/a:		
Com ha funcionat l'activitat:		
Quin ha estat el grau de participació l'alumnat?		
Estava ben explicada i detallada l'activitat?		
El material ha estat l'adequat?		
Has introduït algun canvi, variant o millora?	**Quin/a?**	
Has trobat a faltar alguna cosa o tens algun suggeriment per una altra vegada?		
En quin grau creus que l'activitat haurà servit als teus alumnes?		
Creus que haurà contribuït a assolir l'objectiu que tenia inicialment?		

Activitat 10

Teatre del bo

Objectius: augmentar l'empatia, l'autoreflexió, la presa de decisions i l'autoconeixement
Materials: reprografia de les situacions, algunes disfresses (americana, xal, ulleres...)

Mitjançant les representacions teatral o jocs de rol, els alumnes es poden posar a la pell de diversos personatges i actuar com si fossin aquests. Amb això cada alumne podrà projectar part de la seva visió, de les seves experiències i de les seves emocions i sentiments.

Aquest treball és molt bo a l'hora d'entendre les pròpies emocions i les dels altres.

Es dividirà la classe en grups de cinc persones i se'ls repartirà la fotocòpia amb la descripció d'una situació.

Les pautes que es donaran són mínimes. La representació es basa en la improvisació, en que cadascú fa actuar el personatge com creu que ho faria.

No hi fa res que hi hagi situacions repetides. Les representacions poden ser molt diferents.

Després de les actuacions es demanarà com s'han sentit en el paper que els ha tocat i es mirarà de treure'n conclusions.

Situació 1

La Carla és una alumna de 4t d'ESO que ho està aprovant tot però molt justet, a base de molt treball i esforç. La seva tutora li aconsella que estudiï un Cicle formatiu de Grau Mig, que el Batxillerat potser seria excessiu per a ella, i que el nivell del cicle seria més adequat, que a vegades val més pujar els graons poc a poc, que estimbar-se de dalt d'una muntanya.

La Carla està feta un embolic ja que els seus pares voldrien que fes batxillerat, perquè la seva germana gran ja és a la Universitat i li va molt bé, a més la gran majoria dels amics de la Carla estudiaran batxillerat, però per altra banda sap que la germana d'una seva amiga va intentar fer batxillerat, malgrat del consell del seu tutor i ho està passant molt malament ja que ho suspèn pràcticament tot.

No sap a qui fer cas. Finalment decideix parlar amb tres amics seus que intentaran aconsellar-la. Aquest amics són en Joan (molt optimista), la Clàudia (molt pessimista), l'Andrea (molt racional) i l'Héctor (molt *passota*)

(5) Personatges: Carla, Joan, Clàudia, Andrea i Héctor

Situació 2

Els pares de la Beth fa un temps que s'han separat i la relació entre els pares està molt malament. La Beth viu amb la seva mare i un cap de setmana cada quinze dies va a casa del pare.

Tot i que la Beth tenia bona relació amb tots dos, des de la separació es baralla contínuament amb la mare i no té ganes d'anar a casa del pare perquè creu que és un avorrit.

Fa unes setmanes ha conegut un noi per internet i no paren de xatejar, anant a dormir molt tard. Això li ha comportat una baixada en les notes, baralles continuades amb la mare i que s'hagi distanciat dels amics.

Són les dotze de la nit, la Beth no vol parar l'ordinador, demà ha d'anar a l'institut i se les té amb la seva mare.

Els amics miraran de posar pau...

(5) Personatges: Beth, mare de la Beth, 3 amics (Núria, Arnau, Mònica)

	Activitat 10: Teatre del bo	**Grup:**
Data:		
Professor/a:		
Com ha funcionat l'activitat:		
Quin ha estat el grau de participació l'alumnat?		
Estava ben explicada i detallada l'activitat?		
El material ha estat l'adequat?		
Has introduït algun canvi, variant o millora?	**Quin/a?**	
Has trobat a faltar alguna cosa o tens algun suggeriment per una altra vegada?		
En quin grau creus que l'activitat haurà servit als teus alumnes?		
Creus que haurà contribuït a assolir l'objectiu que tenia inicialment?		

Activitat 11

Com t'ho diria?

Objectius: augmentar l'assertivitat, l'empatia i millorar les habilitats comunicatives
Materials: paper, bolígrafs, targes de colors diferents

Es repartiran targes amb quatre colors diferents, per tal de fer grups de quatre. Es demanarà que facin grups on hi hagi una tarja de cada color.

S'explicarà que és l'assertivitat, l'agressivitat i la passivitat com a estils comunicatius.

Es plantejaran una sèrie de situacions i cadascun dels alumnes hauran d'escriure que faria o que respondria una persona: passiva, una d'assertiva i una d'agressiva.

Després de fer-ho individualment, ho posaran en comú en el grup, per veure si les respostes assertives ho són del tot, i escolliran la que entre tots considerin més assertiva.

Cada grup escollirà un portaveu i explicarà la resposta assertiva a la classe. El tutor anirà apuntant les diferents respostes assertives en una columna per a cada situació. Finalment es comentaran entre tot el grup classe.

Situació 1

Els teus pares volen que tu facis un tipus determinat de batxillerat perquè facis una determinada carrera, mentre que tu t'agradaria més fer un altra tipus de batxillerat o un Cicle Formatiu de Grau Mig determinat.

Situació 2

Vas a un restaurant i et porten el primer plat molt picant i tu no ho suportes el picant.

Situació 3

Has quedat amb un amic/ga a les cinc menys deu davant del cinema per anar a veure una pel·lícula. Són les cinc i deu quan arriba. No es la primera vegada que passa.

Situació 4

Un amic/ga et diu que li han dit que van veure ahir a la tarda el teu xicot/ta amb un altre/a, quan a tu et va dir que es quedava a casa perquè no es trobava bé.

	Activitat 11: Com t'ho diria?	**Grup:**
Data:		
Professor/a:		
Com ha funcionat l'activitat:		
Quin ha estat el grau de participació l'alumnat?		
Estava ben explicada i detallada l'activitat?		
El material ha estat l'adequat?		
Has introduït algun canvi, variant o millora?	**Quin/a?**	
Has trobat a faltar alguna cosa o tens algun suggeriment per una altra vegada?		
En quin grau creus que l'activitat haurà servit als teus alumnes?		
Creus que haurà contribuït a assolir l'objectiu que tenia inicialment?		

Activitat 12

Tu ets qui creus que ets

Objectius: augmentar l' empatia, resiliència i l'automotivació, promoure l'autosuperació i la fixació d'objectius
Materials: projector, ordinador, internet, paper i bolígrafs

Sovint pensem que les coses ens van malament i que no ens en sortirem. Hi ha gent que són un exemples per nosaltres, ens ensenyen a relativitzar els nostres problemes i ens ajuden a esforçar-nos a tirar endavant amb l'autosuperació.

Un curt metratge molt interessant de 22 minuts de durada, amb subtítols en castellà. *El Circo de las Mariposas*, un circ amb gent discapacitada on tots mostren les seves habilitats i l'esforç de superació.

http://www.youtube.com/watch?v=od2lg1ZC20s

De manera individual aniran escrivint en un foli les respostes a les qüestions que s'aniran plantejant en veu alta:

a) L'empresari del primer circ el Circ de les Varietats i l'empresari del Circ de les Papallones, tracten de manera molt diferents els seus respectius espectacles. El primer destaca les "rareses". Què diries que destaca el segon?

b) Com reacciona la gent quan li presenten l'home sense extremitats, l'home a qui deu li va girar l'esquena?

c) Com es devia sentir en Will quan aquell nen li llança una fruita a la cara?

d) Per què et sembla que en Will escup a la cara del Sr. Méndez?

e) Per què el Sr. Méndez escridassa a en Will i li qüestiona si és un home?

f) Com t'has sentit quan en Will vol creuar el riu i ningú l'ajuda? I després quan s'adona que pot nedar, com se sent ell, la gent del circ i tu?

g) El Sr. Méndez afirma: "Com més gran és la lluita, més gran és el triomf". Què vol dir aquesta frase?

h) A que fa referència "La bellesa pot venir de les cendres"?

i) A l'escena final, una mare acompanya al seu fill que té dificultats per caminar. El nen li demana com ho ha fet, que ell no podria fer-ho. La mare li diu al fill: Tu pots fer qualsevol cosa. I li dóna les gràcies a en Will.

j) Com diries que en Will ho ha fet per poder saltar de tant enlaire fins caure dins d'un cubell amb aigua?

Una vegada hagin contestat per escrit a totes les preguntes, s'anirà demanant a diferents alumnes que han contestat. Així es veurà si hi ha coincidències i s'extrauran les conclusions finals.

	Activitat 12: Tu ets qui et creus que ets	**Grup:**
Data:		
Professor/a:		
Com ha funcionat l'activitat:		
Quin ha estat el grau de participació l'alumnat?		
Estava ben explicada i detallada l'activitat?		
El material ha estat l'adequat?		
Has introduït algun canvi, variant o millora?	**Quin/a?**	
Has trobat a faltar alguna cosa o tens algun suggeriment per una altra vegada?		
En quin grau creus que l'activitat haurà servit als teus alumnes?		
Creus que haurà contribuït a assolir l'objectiu que tenia inicialment?		

Activitat 13

Estic emprenyat/da amb el món!

Objectius: millorar l'autoconeixement, l'empatia, la gestió de les emocions i les habilitats i estils comunicatius
Materials: targes de diferents colors, paper i bolígrafs

Es repartiran targes de cinc o sis colors diferents, per tal de fer grups de cinc persones. Es demanarà que agafin una targeta de color i després que s'agrupin de cinc en cinc, amb els que tinguin la targeta del mateix color.

Es demanarà que individualment cada alumne descrigui la última situació en que es va empipar molt amb algú. Què va passar? Que et va dir o va fer l'altre? Com vas respondre tu? Què vas sentir en el moment, deu minuts després, al cap d'un dies, i ara quan ho recordes? Et va durar molt de temps l'enrabiada?

Després cada grup posarà en comú l'experiència i es veurà si hi ha coincidències. Cada grup triarà una de les quatre experiències, la que hagi tingut més coincidències o la que els sembli més interessant per tal de representar-la a la resta de la classe, tot repartint-se els papers que creguin que han d'aparèixer i intentant reflectir com va anar la situació.

Cada grup disposarà de tres minuts per representar l'acció.

Després es farà un debat per tal d'aclarir:

- Si sempre ens empipem amb raó
- Si ens dura poc o massa
- Si es veu igual des de dins que des de fora
- Què podem fer per no empipar-nos tan sovint
- Què podem fer per que no ens duri tant

	Activitat 13: Estic emprenyat/da amb el món!	**Grup:**
Data:		
Professor/a:		
Com ha funcionat l'activitat:		
Quin ha estat el grau de participació l'alumnat?		
Estava ben explicada i detallada l'activitat?		
El material ha estat l'adequat?		
Has introduït algun canvi, variant o millora?	**Quin/a?**	
Has trobat a faltar alguna cosa o tens algun suggeriment per una altra vegada?		
En quin grau creus que l'activitat haurà servit als teus alumnes?		
Creus que haurà contribuït a assolir l'objectiu que tenia inicialment?		

Activitat 14

Música, mestre!

Objectius: millorar l'autoconeixement, la gestió de les emocions, l'autoestima i les habilitat comunicatives
Materials: projector, ordinador, internet, altaveus, paper, bolígrafs (prèviament demanar-los que portin música en un llapis de memòria)

La música en va de dret a les emocions, els publicistes i els directors de cinema ho saben i ho utilitzen per crear-nos l'emoció o el sentiment que creuen oportú.

De la mateixa manera nosaltres podem canviar d'emoció utilitzant la música adient. **El dia abans o uns dies abans, demanarem als alumnes que portin gravada en un llapis electrònic una cançó o una música que els alegri, una altra que els relaxi i una que els creï mal rotlle.**

Els que l'hagin portant aniran sortint a posar la seva música i la classe n'escoltarà un fragment en silenci fixant-se en el que els fa sentir. Apuntant les seves reaccions en un foli.

Al final posarem l'experiència en comú i es detectaran semblances i diferències pel que fa a les reaccions. Els farem adonar que podem utilitzar la música per canviar el nostre estat d'ànim a voluntat, i que seria interessant que cadascú de nosaltres tingués unes músiques a punt per quan ens convingués. Demanarem si tenen clar quines músiques els van bé per moments concrets i si hi ha algú que ho té clar que ho expliqui a la resta de la classe.

En cas que els alumnes no portin la seva música es pot portar música pròpia o utilitzar els següents enllaços.

Boig per tu. Sau http://www.youtube.com/watch?v=8e9qkRcwXeM

Gangnam Style http://www.youtube.com/watch?v=9bZkp7q19f0

Volando voy. Camarón http://www.youtube.com/watch?v=7lOEsFE_iPk

Saw http://www.youtube.com/watch?v=iKiK3J4suKY

El caganer. Albert Pla, Quimi Portet... http://www.youtube.com/watch?v=bteJ_s1Th_M

Anem al llit. Albert Pla http://www.youtube.com/watch?v=jarBY_cB2Rs

El baile de los malditos. Barón Rojo http://www.youtube.com/watch?v=xKUyde0EC7s

Corren. Gossos http://www.youtube.com/watch?v=YV8wQ4JxsF4

Bomba. King África. http://www.youtube.com/watch?v=jY48iTyLrmk

	Activitat 14: Música, mestre!	**Grup:**
Data:		
Professor/a:		
Com ha funcionat l'activitat:		
Quin ha estat el grau de participació l'alumnat?		
Estava ben explicada i detallada l'activitat?		
El material ha estat l'adequat?		
Has introduït algun canvi, variant o millora?	**Quin/a?**	
Has trobat a faltar alguna cosa o tens algun suggeriment per una altra vegada?		
En quin grau creus que l'activitat haurà servit als teus alumnes?		
Creus que haurà contribuït a assolir l'objectiu que tenia inicialment?		

Activitat 15

Relaxem-nos
Objectius: dotar d'eines per aprendre a relaxar-se, millorar la gestió emocional
Material: bols tibetans o bé ordinador amb connexió a internet i altaveus

És molt important saber relaxar-nos quan ens convingui. El so dels bols tibetans creen ones alfa en el nostre cervell i això ens ajudarà a relaxar-nos fàcilment.

Abans de fer la relaxació crearem una atmosfera adequada, podem tancar els llums de l'aula, passar les cortines, fins i tot encendre una barreta d'encens.

Es col·locarà tothom al seu lloc, asseguts tan còmodament com puguin sense creuar les cames, amb els peus en contacte amb el terra, poden recolzar el cap sobre els seus braços damunt la taula. Lo ideal seria disposar de prou espai com per poder-ho fer a terra amb estores individuals, però això moltes vegades no serà possible.

Començarem fent algunes respiracions profundes tots junts, amb els ulls tancats i ajudant-los a centrar la seva atenció en la seva respiració.

Si no disposem d'alguns bols tibetans, podem posar la peça "Armonia en plural" de Jacomina Kistemaker, de cinc minuts de durada. Quan s'acabi podem tornar-la a començar tantes vegades com creguem convenient.

http://www.youtube.com/watch?v=fWYEwIQrUv0

Hi ha també una altra peça molt bonica amb Gong de Java, de la mateixa intèrpret però de molt poca durada que es pot combinar.

Madre Tierra habla. Jacomina Kistemaker 1:45

http://www.youtube.com/watch?v=AIG7kmMJidw&playnext=1&list=PLimcD-1ZzIs3yjbXtqHBHlJkkEC7aNult&feature=results_main

Durant la relaxació podem fer-los alguna visualització d'un entorn plaent com una platja càlida o un bosquet a la primavera, centrar-los l'atenció en l'aire fresc que els entra pel nas i tebi quan surt expulsat, o senzillament que es deixin portar pel so.

Després de la relaxació és molt interessant que cadascú expliqui com ha anat l'experiència i que s'adonin si hi ha diferències entre com estan després i com estaven abans.

	Activitat 15: Relaxem-nos	**Grup:**
Data:		
Professor/a:		
Com ha funcionat l'activitat:		
Quin ha estat el grau de participació l'alumnat?		
Estava ben explicada i detallada l'activitat?		
El material ha estat l'adequat?		
Has introduït algun canvi, variant o millora?	**Quin/a?**	
Has trobat a faltar alguna cosa o tens algun suggeriment per una altra vegada?		
En quin grau creus que l'activitat haurà servit als teus alumnes?		
Creus que haurà contribuït a assolir l'objectiu que tenia inicialment?		

Petit regal emocional

Estic obligat

Què és veritablement important?
Cerco dins meu la resposta,
i m'és molt difícil de trobar-la.
Falses idees envaeixen la meva ment,
acostumada a emmascarar el que no s'entén,
estorada en un món d'irreals il·lusions,
on la vanitat, la por, la riquesa,
la violència, l'odi, la indiferència,
es converteixen en adorats herois.
No m'estranya que existeixi tanta confusió,
tanta llunyania de tot, tanta desil·lusió!
Em demanes com es pot ser feliç,
com entre tanta mentida pot algú conviure,
cadascú és qui s'ha de respondre,
tot i que per a mi, aquí, ara i per sempre:
Estic obligat a aprendre després d'haver plorat,
a saber què fer abans de llevar-me,
a superar els meus mals records,
a sentir-me sempre acompanyat.
Estic obligat a somriure als problemes,
a lluitar pel que vull,
a perseverar amb seguretat,
a convertir en realitat els meus somnis.
Estic obligat a demostrar-te el meu amor,
a esvair els meus dubtes i a tenir bon humor,
a explicar les coses tal com van passar,
a enrecordar-me sempre de tu.
Estic obligat a cuidar els meus amics,
a intentar comprendre el que vivim,
a trucar-los de tant en tant,
a veure que també nosaltres som diferents.
Estic obligat a ser jo davant la gent,
també davant les persones que no conec,
a ser simpàtic amb tothom,
a enrecordar-me de tots aquells qui m'estimen.
Estic obligat a fer les coses per a mi mateix,
a creure en el meu déu i a trobar el meu destí,
a gaudir de la vida i dels seus regals,
a viure cada dia com si fos un últim sospir.
Estic obligat a trobar-te a faltar i alegrar-me'n un xic,
a apreciar els moments que em van fer estimar-te,
malgrat que els nostres camins han deixat d'abraçar-se,
a recordar el nostre passat i a gaudir amb el nostre present.
Estic obligat a intentar comprendre les persones,
a pensar que les seves vides valen tant com la meva,
a saber que cadascú té el seu camí i la seva ventura,
a sentir que malgrat la seva mancança, el món continua.
Estic obligat a crear la meva història,
a donar les gràcies a la meva família per la meva vida,
a tenir un moment per a la gent que em necessita,
a comprendre que el que la vida ens dóna, també ens ho pren.

Autor: Alfredo Cuervo Barrero
Títol original: Queda prohibido
http://www.euroresidentes.com/Poemas/queda-prohibido-alfredo-cuervo.htm
Adaptació en positiu i al català: Ricard Jordà Roig

Fitxa d'Avaluació d'activitats no incloses en el Programa

	Activitat:	**Grup:**
Data:		
Professor/a:		
Breu descripció de l'activitat:		
Font de l'activitat:		
Com ha funcionat l'activitat:		
Quin ha estat el grau de participació de l'alumnat?		
Creus que hagués funcionat millor amb alguna variació?	**Quina?**	

RESTA D'ANNEXOS