

# EDUCACIÓ EMOCIONAL: UNA PROPOSTA PER AL DESENVOLUPAMENT DE COMPETÈNCIES PER A LA VIDA

Rafael Bisquerra i Alzina

## 1. LA REALITAT SOCIAL: JUSTIFICACIÓ DE L'EDUCACIÓ EMOCIONAL

L'educació ha d'encaminar per preparar-se per a la vida. Per tant, ha de donar resposta a les necessitats que planteja la realitat social. Una anàlisi d'aquesta realitat ens permet identificar un conjunt de necessitats socials que no queden suficientment ateses a l'educació formal. Es tracta dels comportaments de risc. Vegem-ne alguns exemples.

### 1.1. PREVALENCIA DELS COMPORTAMENTS PROBLEMÀTICS

La *violència* és freqüent en l'adolescència i la joventut. Només cal llegir la premsa per informar-se de la freqüència de la violència en les tribus urbanes, de la violència domèstica, de la violència escolar, etc. Augmenta el consum de *drogues* i la conducta sexual no protegida en edats cada cop més joves; més de la meitat dels adolescents ha consumit alcohol en el darrer mes. Pel que fa a la *depressió* en l'adolescència, s'estima que està al voltant de deu. Les investigacions suggereixen una correspondència entre la depressió, el dèficit en les habilitats socials, la desesperança, la falta d'assertivitat i la baixa autoestima. Els efectes, a llarg termini de la depressió en els adolescents, són una reducció de la posterior habilitat per establir relacions íntimes, l'augment de l'ús de tranquil·litzants —principalment, en les dones—, l'augment dels comportaments de risc i els accidents.

Un nombre important de joves es troba en risc de *suïcidi*. Segons el Youth Risk Behavior Surveillance System (YRBSS), el 20 % del jovent ha contemplat

la possibilitat de suïcidar-se; i el 7,7 % ho ha intentat en el darrer any. Els homicidis i els suïcidis són la segona i tercera causa de mort entre els joves de quinze anys a vint-i-quatre (*United States Centers for Disease Control and Prevention*, 1999). El suïcidi ha augmentat un 50 % entre els menors de vint-i-cinc anys en els darrers deu anys. A Espanya, se suïciden cada any uns cent adolescents. Els intents no consumats són molt més freqüents i les idees de suïcidi encara molt més habituals. En un estudi (Méndez, 1998, p. 47), s'observa que el 25 % de joves ha pensat alguna vegada en suïcidar-se.

Hurrelmann (1997) explica que l'*estrès* en l'adolescència es correlaciona amb el fracàs escolar, la conducta social desviada, la delinqüència, la integració en grups d'iguals desviats, el consum de drogues i la baixa autoestima.

Durant l'any 1998 es consumiren, a Espanya, quasi seixanta milions d'envasos de tranquil·litzants —inclosos els antidepressius, els sedants, els tranquil·litzants, els psicoestimulants i els neurolèptics—, per un import total de vuitanta-nou mil quatre-cents setanta-dos milions de pessetes; d'aquests seixanta milions d'envasos, dotze eren d'antidepressius, per un import de quaranta-set mil set-cents quaranta-quatre milions de pessetes (El País, 21-9-99, p. 38).

Com ja se sap, el *Prozac* no només és l'antidepressiu més receptat sinó que és, probablement, un dels medicaments més consumits a tot el món. Als Estats Units, fou el medicament més venut el 1996. Només a Catalunya, la Seguretat Social va pagar durant el 1996 per *Prozac* la quantitat de dos mil seixanta-cinc milions de pessetes. S'estima que més de trenta milions de persones l'han consumit a tot el món. El 1988, les vendes s'acostaren als vuit mil milions a Espanya, on més de set milions de persones consumeixen antidepressius. Aquest fenomen va dur a Marinoff (2000) a escriure *Más Platón y menos Prozac*, que ha tingut un gran impacte social.

La venda d'antidepressius s'ha triplicat en deu anys. Aquestes xifres, realment espectaculars, són un indicador dels problemes emocionals que pateix la societat actual. La disfuncionalitat de les emocions deriva, en moltes ocasions, de la incapacitat per regular la intensitat, la duració o l'expressió de l'emoció. La freqüència amb què es produeixen aquests fenòmens requereix més atenció preventiva de la que se li està donant actualment. Des de l'educació emocional es pretén abordar la dimensió preventiva.

Un 30 % dels joves entre els catorze anys i els disset s'implica en els comportaments de *multirisc* i, a conseqüència, se'ls pot considerar comportaments d'alt risc. Un 35 % dels joves està implicat en un tipus o dos de comportament de risc i, per tant, se'ls pot considerar comportaments de risc mitjà. I un altre 35 % presenta comportaments que se'ls pot considerar entre baix risc o de

no-risc. Per tant, un 65 % dels joves presenta comportaments de risc mitjà i de risc alt. Per altra banda, el 35 % que presenta comportaments saludables o segurs es pot veure compromès davant la pressió del grup, si l'escola, la família o la comunitat fallen a l'hora de potenciar el desenvolupament de comportaments saludables.

Aquestes dades aporten l'evidència de la necessitat d'intervenir per poder prevenir. Al mateix temps, aquestes dades suggereixen la conveniència d'una intervenció preventiva inespecífica. Per altra banda, a més a més de prevenir, és important *construir benestar*. La promoció de condicions que mantenen i afavoreixen el benestar és una estratègia prometedora (Cowen, 1998, p. 455). En efecte, hi ha l'evidència que els joves que experimenten un major benestar personal —el fet de sentir-se competents i acompanyats—, és poc probable que s'impliquin en comportaments de risc i, al mateix temps, és més probable que procurin mantenir una bona salut, tenir un bon rendiment acadèmic, cuidar de si mateixos i dels altres, superar adversitats, etc. (Scales; Leffert, 1999). Concretament, aquestes dades subratllen la importància de proporcionar als joves oportunitats per aprendre, practicar i rebre el reconeixement per les seves actituds positives, els valors, els comportaments saludables i, en darrer lloc, els comportaments que reflecteixen la competència emocional i social. És, en el context de l'educació formal, on això és més fàcil de dur a terme.

La conclusió d'aquestes dades és que, als adolescents, els costa molt controlar els seus estats emocionals. Les noies, per una banda, tendeixen a expressar-los plorant; però, els nois tenen respostes més variades, on la inhibició és una possibilitat. És evident que les competències emocionals constitueixen un factor important de prevenció.

## 1.2. ELS FACTORS DE RISC I ELS FACTORS PROTECTORS

Si seguim Durlack (1998) i Graczyk [*et al.*] (2000), hem de considerar els factors de risc genèrics agrupats en cinc categories: l'individu, la família, el grup d'iguals, l'escola i la comunitat. Els factors de risc relacionats amb l'*individu* inclouen les discapacitats constitucionals —físiques o genètiques—, els retards en el desenvolupament, les dificultats emocionals i els comportaments problemàtics precoços. Els factors *familiars* presenten les psicopatologies familiars, la tensió marital, els conflictes entre els membres de la família, la desorganització en l'estructura familiar, l'estatus socioeconòmic baix, la família nombrosa, l'alta mobilitat, els vincles insegurs amb els pares, la supervisió inapropiada, la severitat i la inconsistència dels pares. Les *interaccions socials* problemàtiques amb

els iguals, que també condueixen a comportaments de risc, inclouen el rebuig dels companys, la pressió negativa del grup i els models negatius dels iguals. Els factors de risc a l'escola presenten l'assistència a escoles ineficaces, el fracàs escolar i el descontentament. Les característiques de la *comunitat* que situen l'adolescent en una situació de risc són, per exemple, la desorganització social, la delinqüència, l'accessibilitat a les armes, l'atur i la disponibilitat limitada de recursos.

En els darrers trenta anys, la investigació psicopedagògica s'ha centrat en els factors de risc. En canvi, recentment, la investigació estudia els factors protectors (Graczyk, 2000). En aquest sentit, podem dir que s'ha seguit un procés anàleg del pas de l'èmfasi en la *patogènesi* a la *salutogènesi* que es donà en medicina en els anys vuitanta. Tres troballes importants en aquest sentit són:

- a) És estrany que un factor específic de risc incideixi en un únic comportament desajustat; més aviat, són les múltiples maneres del comportament desajustat que s'associen amb un factor de risc. Aquest fet explica, en part, els elevats índexs de *concurrència* de comportaments problemàtics.
- b) Qualsevol desajustament s'associa amb múltiples factors de risc.
- c) És un conjunt de factors protectors que apareix relacionat amb la disminució de múltiples maneres de desajustament.

En comparació amb els factors de risc, se saben poques coses dels factors protectors. Tot i això, la informació disponible indica que hi ha dues categories de factors protectors: els personals i els ambientals (Coie [*et al.*], 1993; Doll, Lyon, 1998; Dryfoos, 1997; Durlack, 1998; Graczyk [*et al.*], 2000). Les característiques personals dels joves que serveixen de factors preventius són les competències socials i les emocionals —les habilitats socials, la disposició favorable, les habilitats per solucionar problemes socials, l'autoeficàcia, l'autoestima, les habilitats de comunicació efectiva i les aspiracions elevades. Els factors ambientals que aporten un context de suport i afavoreixen el desenvolupament social i emocional dels joves són el compromís fort com a mínim amb un adult, el comportament apropiat dels pares, la implicació en les organitzacions constructives, les activitats socials i l'accés a bones escoles.

### 1.3. IMPLICACIONS PER LA PRÀCTICA

La identificació dels factors de risc i els factors protectors té importants implicacions per a una prevenció efectiva i per al desenvolupament de les com-

petències socioemocionals entre el jovent. Aquestes implicacions inclouen els aspectes següents:

a) En primer lloc, el marc teòric per a la prevenció efectiva i el desenvolupament de competències socioemocionals ha de centrar-se en la disminució dels factors de risc i en la potenciació dels factors protectors.

b) D'aquesta manera, un mateix programa pot incidir en molts aspectes; és a dir, un enfocament apropiat ha de centrar-se en molts aspectes i no s'ha de limitar a un únic comportament problemàtic —per exemple, la violència, el consum de drogues, la sida, etc.

c) La prevenció efectiva i el desenvolupament de competències emocionals ha d'incloure intervencions centrades no només en l'individu, sinó també en els diferents contextos en què intervé —la família, els iguals, l'escola i la comunitat.

d) Les competències socioemocionals són factors protectors per una varietat de comportaments ajustats i el seu desenvolupament s'ha d'enfocar en programes comprensius.

Amb això, considerem, queda justificada la necessitat d'atendre el component emocional de l'individu. Una resposta és l'educació emocional, entesa com una estratègia de prevenció primària i desenvolupament personal i social.

## 2. L'INFORME DELORS

El conegut *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. La Educación encierra un tesoro* (Delors [et al.], 1996) destaca que, per fer front als nous desafiaments del segle XXI, és imprescindible assignar nous objectius a l'educació i, per tant, modificar la idea que es té de la seva utilitat. Amb l'objectiu d'acomplir la seva missió, l'educació s'ha d'organitzar al voltant de quatre pilars:

- a) aprendre a conèixer,
- b) aprendre a fer;
- c) aprendre a viure junts; i
- d) aprendre a ser.

És evident que, fins ara, la pràctica educativa s'ha centrat en el primer i, en segon lloc, ha tingut en consideració el segon. Però, els dos darrers han estat

pràcticament absents. Aquests dos pilars absents, si els analitzem, tenen molts elements en comú amb la intel·ligència interpersonal i intrapersonal de Gardner (1995) i, per tant, amb l'educació emocional. Aquesta argumentació, considerem que afegeix consistència a la justificació de l'educació emocional per l'impacte que ha tingut l'informe Delors (1996) en la comunitat educativa.

L'educació és un procés caracteritzat per la relació interpersonal. Qualsevol relació interpersonal està impregnada de fenòmens emocionals, d'on es poden derivar efectes sobre l'estrès o la depressió. Aquests dos efectes són, precisament, causes importants de les baixes laborals entre el professorat. Això suggereix que se li dediqui una atenció especial entre el professorat, com a primer destinatari de l'educació emocional.

El coneixement d'un mateix ha de completar el coneixement del món que s'imparteix a l'escola. «Coneix-te a tu mateix» ha estat un dels objectius de l'ésser humà i ha d'estar present en l'educació. Dins d'aquest autoconeixement, un dels aspectes més importants és la dimensió emocional. Conèixer les pròpies emocions, la relació que aquestes tenen amb els nostres pensaments i comportaments, hauria de ser un dels objectius de l'educació. Utilitzant un símil, podem dir que l'escola és una finestra i un mirall: una finestra per mirar el món i un mirall per mirar-se i poder-se conèixer a si mateix.

## 2.1. L'EDUCACIÓ I LES COMPETÈNCIES BÀSIQUES PER A LA VIDA

Tot això ens duu a un replantejament de l'educació. Per què cal educar? En primer lloc, per afavorir l'adquisició de competències bàsiques per la vida. Quines són aquestes competències?

Els experts en l'educació, els agents socials, els empresaris, etc., comencen a ocupar-se de la discussió sobre les competències bàsiques. Un referent important, a casa nostra, és el treball *Identificació de les competències bàsiques en l'ensenyament obligatori* (Generalitat de Catalunya, 2000), que té una continuació en una de les ponències de la Conferència Nacional d'Educació del Departament d'Ensenyament, la publicació de la qual està prevista a final de l'any 2002. Un altre referent és l'obra de Rychen i Salganik (2001). La discussió, probablement, serà llarga ja que hi ha diferents punts de vista i molts interessos creats.

En l'estat actual de discussió es pot afirmar que entre les competències bàsiques estan, lògicament, les anomenades 3R, que són llegir, escriure i el càlcul —les qualtre regles. Però, probablement no vagin encaminats a l'adquisició de les competències bàsiques molts dels continguts de l'ESO. En canvi, hi ha un conjunt de competències bàsiques que no estan contemplades en cap de les ma-

tèries ordinàries. Entre elles estan saber escoltar, tenir una actitud positiva davant la vida, les habilitats socials per mantenir relacions positives amb altres persones, poder-se conèixer a si mateix, prevenir situacions de risc, la capacitat per solucionar problemes de la vida de manera autònoma, saber treballar en equip, saber prendre decisions, conviure de manera participativa i democràtica en la societat de la informació, comportar-se de manera apropiada segons el lloc i el moment, respectar els altres, acceptar que poden haver-hi punts de vista diferents sobre un mateix fenomen, acceptar l'ambigüïtat, acceptar la crítica i utilitzar-la de manera positiva, saber motivar-se a si mateix, etc.

Com a conclusió, l'educació ha d'orientar-se cap a l'adquisició d'un conjunt de competències bàsiques per a la vida que no queden contemplades en les matèries curriculars ordinàries.

### 3. LES COMPETÈNCIES SOCIOEMOCIONALS

Un bloc important de competències per a la vida són les competències emocionals, com hem intentat ressaltar fins ara. Les competències emocionals, també anomenades *competències socioemocionals*, són un conjunt d'habilitats que permeten comprendre, expressar i regular de manera adequada els fenòmens emocionals. Inclouen la consciència emocional, el control de la impulsivitat, el treball en equip, el fet de saber-se cuidar de si mateix i els altres, etc. Això facilita desenvolupar-se millor en les circumstàncies de la vida com els processos d'aprenentatge, les relacions interpersonals, la resolució de problemes o l'adaptació al context.

Entre les competències emocionals, es poden distingir dos grans grups:

- a) les capacitats d'autoreflexió: identificar les pròpies emocions i regular-les de manera adequada; i
- b) l'habilitat de reconèixer allò que els altres pensen i senten: les habilitats socials, l'empatia, captar la comunicació no verbal, etc.

Alguns autors (Salovey i Sluyter, 1997, p. 11) han identificat cinc dimensions bàsiques en les competències emocionals: la cooperació, l'assertivitat, la responsabilitat, l'empatia i l'autocontrol. Aquestes dimensions se sobreposen en el concepte de la intel·ligència emocional, com ho definí Goleman (1995), «l'autoconsciència emocional, el maneig de les emocions, l'automotivació, l'empatia i les habilitats socials».

Actualment, les competències emocionals es consideren un aspecte impor-

tant de les habilitats necessàries per al món laboral. En aquest món laboral, s'accepta que la productivitat depengui d'una força de treball que sigui emocionalment competent (Elias [et al.], 1997, p. 6).

La competència emocional —a vegades, en plural, competències emocionals— és un element ampli que inclou diversos processos i provoca una varietat de conseqüències. Algunes propostes s'han elaborat amb la intenció de descriure aquest element. Entre les aportacions més recents hi ha les de Graczyk [et al.] (2000), Payton [et al.] (2000) i Saarni (2000).

Les competències socioemocionals proposades per Graczyk [et al.] (2000), Payton, [et al.] (2000) i Casel ([www.casel.org](http://www.casel.org)), es poden resumir de la següent manera:

a) *La presa de consciència dels sentiments*: la capacitat de percebre amb precisió els propis sentiments i etiquetar-los.

b) *El maneig dels sentiments*: la capacitat de regular els propis sentiments.

c) *Tenir en compte la perspectiva*: la capacitat de percebre amb precisió el punt de vista dels altres.

d) *L'anàlisi de les normes socials*: la capacitat d'avaluar críticament els missatges socials, culturals i els mitjans de comunicació, relatius a les normes socials i els comportaments personals.

e) *El sentit constructiu del jo —self—*: sentir-se optimista i potent —*empowered*— al fer front als reptes diaris.

f) *La responsabilitat*: la intenció d'implicar-se en els comportaments segurs, saludables i ètics.

g) *La cura*: la intenció de ser bo, just, caritatiu i compassiu.

h) *El respecte pels altres*: la intenció d'acceptar i apreciar les diferències individuals i grupals, i valorar els drets de totes les persones.

i) *La identificació dels problemes*: la capacitat d'identificar situacions que necessiten una solució o una decisió, i avaluar-ne els riscos, les barreres i els recursos.

j) *Fixar objectius adaptatius*: la capacitat de fixar metes positives i realistes.

k) *La solució dels problemes*: la capacitat de desenvolupar solucions positives i informades dels problemes.

l) *La comunicació receptiva*: la capacitat d'atendre els altres tant en la comunicació verbal com en la comunicació no verbal, per rebre els missatges amb precisió.

ll) *La comunicació expressiva*: la capacitat d'iniciar i mantenir converses, expressar els propis pensaments i sentiments amb claredat, tant en la comunicació

verbal com en la no verbal, i demostrar als altres que han estat ben compresos.

m) *La cooperació*: la capacitat d'esperar el torn i compartir en les situacions diàdiques i de grup.

n) *La negociació*: la capacitat de resoldre conflictes amb pau, tenint en compte la perspectiva i els sentiments dels altres.

o) *La negativa*: la capacitat de saber dir *no* clarament i saber-lo mantenir per evitar situacions en què la persona es vegi pressionada i retardi la resposta sota la pressió dels altres, fins a sentir-se adequadament preparada.

p) *Buscar ajuda*: la capacitat d'identificar la necessitat d'ajuda, recolzament o assistència i accedir als recursos disponibles adequats.

Per Saarni (2000, p. 68), la competència emocional és la demostració d'autoeficàcia a l'expressar emocions en les transaccions socials —*emotion-eliciting social transactions*. L'autoeficàcia significa que l'individu creu que té la capacitat i les habilitats per aconseguir els objectius desitjats. Per tal que hi hagi autoeficàcia, es requereix el coneixement de les pròpies emocions i la capacitat de regular-les cap als resultats desitjats. Aquests resultats desitjats depenen dels principis morals que cadascú tingui.

El caràcter moral i els valors ètics influencien profundament les respostes emocionals de cara a promoure la integritat personal. La competència emocional madura hauria de reflectir una saviesa que comporta els valors ètics significatius de la pròpia cultura.

L'espai i el temps són condicionants de la competència emocional. Tots podem experimentar incompetència emocional en un moment determinat i en un espai determinat ja que, en aquesta determinada situació, no ens sentim preparats.

Saarni (1997, p. 46-59; 2000, p. 77-78) presenta la llista següent d'habilitats de la competència emocional:

a) La consciència del propi estat emocional, que inclou la possibilitat d'estar experimentant emocions múltiples. Amb més maduresa, la consciència que un mateix pot no ser conscient dels propis sentiments a causa de la inatenció selectiva o les dinàmiques inconscients.

b) L'habilitat de discernir les habilitats dels altres, segons les claus situacionals i expressives que tenen un cert grau de consentiment cultural pel significat emocional.

c) L'habilitat d'utilitzar el vocabulari emocional i els termes expressius habitualment disponibles en una cultura. Amb més nivell de maduresa, l'habilitat de captar manifestacions culturals —*cultural scripts*—, que relacionen l'emoció amb rols socials.

d) La capacitat d'implicar-se empàticament en les experiències emocionals dels altres.

e) L'habilitat de comprendre que l'estat emocional intern no necessita correspondre amb l'expressió externa, tant en un mateix com en els altres. Amb un major nivell de maduresa, la comprensió que la pròpia expressió emocional pot impactar en els altres; i això s'ha de tenir en compte a l'hora de presentar-se.

f) L'habilitat d'afrontar emocions negatives mitjançant la utilització d'estratègies d'autocontrol que regulen la intensitat i la duració d'aquests estats emocionals.

g) La consciència que l'estructura i la naturalesa de les relacions vénen en part definides, en primer lloc, pel grau d'immediatesa emocional o sinceritat expressiva; i, en segon lloc, pel grau de reciprocitat o simetria de la relació. D'aquesta manera, la intimitat madura ve en part definida pel fet de compartir emocions sinceres, mentre que una relació pare-fill pot compartir emocions sinceres de manera asimètrica.

b) La capacitat d'autoeficàcia emocional: l'individu veu que sent, per sobre de tot, com es vol sentir; és a dir, l'autoeficàcia emocional significa que cadascú accepta la seva experiència emocional, tant si és única i excèntrica com si és culturalment convencional, i aquesta acceptació està d'acord amb les creences de l'individu sobre el que constitueix un balanç emocional desitjable. En definitiva, cadascú viu d'acord amb la seva «teoria personal sobre les emocions» quan mostra l'autoeficàcia emocional que està en consonància amb els seus valors morals.

Per part nostra, amb les propostes anteriors i a partir del marc teòric sobre l'educació emocional que s'ha exposat, considerem la següent estructuració de les competències emocionals.

### 3.1. LA CONSCIÈNCIA EMOCIONAL

a) *La presa de consciència de les pròpies emocions*: la capacitat de percebre amb precisió els propis sentiments i emocions; identificar-los i etiquetar-los. Això inclou la possibilitat d'experimentar emocions múltiples. Amb més maduresa, la consciència que un pot no ser conscient dels propis sentiments a causa de la inatenció selectiva o les dinàmiques inconscients.

b) *Donar un nom a les pròpies emocions*: l'habilitat per utilitzar el vocabulari emocional i els termes expressius habitualment disponibles en una cultura per etiquetar les emocions.

c) *La comprensió de les emocions dels altres*: la capacitat de percebre amb precisió les emocions i les perspectives dels altres. Saber fer servir les claus situacionals i expressives —la comunicació verbal i la no verbal—, que tenen un cert grau de consentiment cultural pel significat emocional. La capacitat d'impliar-se empàticament en les experiències emocionals dels altres.

### 3.2. LA REGULACIÓ DE LES EMOCIONS

a) *Prendre consciència de la interacció entre l'emoció, la cognició i el comportament*: els estats emocionals incideixen en el comportament i el comportament en l'emoció; ambdós elements es poden regular per la cognició —raonament i consciència.

b) *L'expressió emocional*: la capacitat d'expressar les emocions de manera adequada. L'habilitat de comprendre que l'estat emocional intern no necessita correspondre amb l'expressió externa, tant en un mateix com en els altres. Amb un major nivell de maduresa, la comprensió que la pròpia expressió emocional pot impactar en els altres; i això s'ha de tenir en compte a l'hora de presentar-se.

c) *La capacitat de regulació emocional*: els propis sentiments i les emocions han d'estar regulats. Això inclou l'autocontrol de la impulsivitat —la ira, la violència o els comportaments de risc— i la tolerància a la frustració per prevenir els estats emocionals negatius —l'estrès, l'ansietat o la depressió—, entre altres aspectes.

d) *Les habilitats de l'enfrontament*: l'habilitat d'afrontar emocions negatives mitjançant la utilització d'estratègies d'autoregulació que milloren la intensitat i la duració d'aquests estats emocionals.

e) *La competència d'autogenerar emocions positives*: la capacitat d'experimentar de manera voluntària i conscient les emocions positives —l'alegria, l'amor, l'humor o el fluir— i disfrutar de la vida. La capacitat d'autogestionar el seu benestar subjectiu per aconseguir una millor qualitat de vida.

### 3.3. L'AUTONOMIA PERSONAL

a) *L'autoestima*: tenir una imatge positiva d'un mateix; estar-ne satisfet; i mantenir-hi bones relacions.

b) *L'actitud positiva*: la capacitat d'automotivar-se i tenir una actitud positiva davant la vida. El sentit constructiu del jo —*self*— i de la societat; sentir-se

optimista i potent —*empowered*— en fer front als reptes diaris; la intenció de ser bo, just, caritatiu i compassiu.

c) *La responsabilitat*: la intenció d'implicar-se en els comportaments segurs, saludables i ètics. Assumir la responsabilitat en la presa de decisions.

d) *L'anàlisi crítica de les normes socials*: la capacitat d'avaluar críticament els missatges socials, culturals i dels mitjans de comunicació, relatius a les normes socials i als comportaments personals.

e) *Buscar ajuda i recursos*: la capacitat d'identificar la necessitat de l'ajuda, el recolzament, l'assistència, i saber accedir als recursos disponibles adequats.

f) *L'autoeficàcia emocional*: amb la capacitat d'autoeficàcia emocional, l'individu veu que se sent com es vol sentir; és a dir, l'autoeficàcia emocional significa que un accepta la seva experiència emocional, tant si és única i excèntrica com si és culturalment convencional, i aquesta acceptació està d'acord amb les creences de l'individu sobre el que constitueix un balanç emocional desitjable. En definitiva, cadascú viu d'acord amb la seva «teoria personal sobre les emocions» quan mostra l'autoeficàcia emocional que està en consonància amb els seus valors morals.

#### 3.4. LA INTEL·LIGÈNCIA INTERPERSONAL I LES HABILITATS SOCIALS

a) *Dominar les habilitats socials bàsiques*: escoltar, saludar, acomiadar-se, donar les gràcies, demanar un favor, disculpar-se, mostrar una actitud dialogant, etc.

b) *El respecte pels altres*: la intenció d'acceptar i apreciar les diferències individuals i grupals, i valorar els drets de totes les persones.

c) *La comunicació receptiva*: la capacitat d'atendre els altres tant en la comunicació verbal com en la no verbal, per rebre els missatges amb precisió.

d) *La comunicació expressiva*: la capacitat d'iniciar i mantenir converses, poder expressar els propis pensaments i sentiments amb claredat, tant en la comunicació verbal com en la no verbal, i mostrar als altres que han estat ben comprensos.

e) *Compartir emocions*: la consciència que l'estructura i la naturalesa de les relacions vénen en part definides, en primer lloc, pel grau d'immediatesa emocional o sinceritat expressiva; i, en segon lloc, pel grau de reciprocitat o simetria de la relació. D'aquesta manera, la intimitat madura ve en part definida pel fet de compartir emocions sinceres, mentre que una relació pare-fill pot compartir emocions sinceres de manera asimètrica.

f) *El comportament prosocial i la cooperació*: la capacitat d'esperar el torn; compartir en situacions diàdiques i de grup; i mantenir actituds d'amabilitat i respecte cap als altres.

g) *L'assertivitat*: mantenir un comportament equilibrat, entre l'agressivitat i la passivitat; això implica la capacitat de saber dir *no* clarament i saber-lo mantenir per evitar situacions en què la persona es vegi pressionada i retardi la resposta sota la pressió dels altres, fins a sentir-se adequadament preparada. La capacitat de defensar i expressar els propis drets, opinions i sentiments.

### 3.5. LA SOLUCIÓ DE CONFLICTES

a) *La identificació de problemes*: la capacitat d'identificar situacions que requereixen una solució o una decisió, i avaluar riscos, barreres i recursos.

b) *Fixar objectius adaptatius*: la capacitat de fixar objectius positius i realistes.

c) *La solució de problemes*: la capacitat de desenvolupar solucions positives i informades dels problemes.

d) *La negociació*: la capacitat de resoldre conflictes amb pau, tenint en compte la perspectiva i els sentiments dels altres.

La teoria personal sobre les emocions deriva d'una posició constructivista, que assumeix que les persones funcionen d'acord amb les creences i les expectatives que donen significat a la seva experiència i, a més a més, la configuren. Una teoria personal sobre les emocions és un conjunt de creences i explicacions sobre com funcionen les emocions. Es pot pensar en un model emocional intern sobre la manera com funcionen les emocions. En la mesura que una persona ajusta el seu model intern a allò que constitueix el marc teòric de les emocions, està en millors condicions per desenvolupar la seva competència emocional.

## 4. EL DESENVOLUPAMENT DE LA COMPETÈNCIA EMOCIONAL

Les competències tècniques continuen essent importants. Però, les empreses i les necessitats socials indueixen a reconèixer la necessitat d'un altre tipus de competències, que encara no ha rebut una denominació d'acceptació unànime. Per part nostra, proposem el terme de *competències emocionals* per fer referència, com a mínim, a un subconjunt d'aquestes competències.

La perspectiva del desenvolupament de les competències emocionals assumeix que totes les persones, en general, poden millorar el seu benestar a través de l'adquisició d'una sèrie de competències com la consciència emocional, la regulació de les emocions, el fet de ser més responsable o prendre decisions conscients, tenir les habilitats de resolució de conflictes i les habilitats d'enfrontament davant els reptes de la vida quotidiana —l'estrès, els conflictes, les pèrdues, etc. (Durlak, Wells, 1997; Graczyk [et al.] 2000).

Finalment, la competència emocional s'ha d'enfocar com un recurs per gaudir de més benestar. Cowen (1998) proposà cinc estratègies emocionals per potenciar el benestar:

- a) animar el desenvolupament d'un compromís positiu entre el nen i els seus cuidadors —pares o professors—;
- b) ajudar el nen a adquirir les habilitats de desenvolupament preeminent —per exemple, fer amics, la comunicació efectiva—;
- c) ensenyar al nen a afrontar els elements que provoquen l'estrès;
- d) ajudar el nen a comprendre i sentir que pot controlar el seu destí; i
- e) afavorir que els nens puguin gaudir d'entorns potenciadors de benestar.

El desenvolupament de competències es dirigeix a tot l'alumnat, i no més als grups de risc. La prevenció i el desenvolupament conflueixen en aquest sentit. És convenient insistir en el fet que resulta molt difícil adquirir competències. No és el mateix comprendre, memoritzar i expressar uns coneixements, que utilitzar les competències adequades en el moment oportú. Hi ha una important diferència entre l'adquisició de conceptes i l'adquisició d'habilitats; aquestes darreres requereixen més temps per aconseguir dominar-les. Es necessita molta pràctica, *feedback* i l'aplicació en contextos diferents. Una competència no s'adquireix amb la simple exposició del professor o amb la lectura d'un llibre. Pensem en les competències que hem adquirit, per exemple, la de conduir un cotxe, utilitzar l'ordinador, parlar anglès, cuinar, practicar un esport o qualsevol habilitat professional. La competència lingüística també n'és un bon exemple. Fixem-nos en aquestes dues preguntes freqüents: té vostè fills?, té vostè marit? Si la primera pregunta es fa en singular i la segona, en plural, aquestes preguntes serien un indicador d'incompetència lingüística. La competència va més enllà de la correcció gramatical. Per adquirir una competència només escoltant o llegint, cal practicar durant molt de temps.

En aplicar aquest raonament a les competències emocionals, cal afegir-hi dos factors addicionals. Per una banda, només quan l'habilitat es domina molt bé

—el sobreaprenentatge— és accessible de manera automàtica en situacions d'estrès; i, per altra banda, desaprendre o corregir a vegades és més difícil que aprendre. Això significa que quan un alumne es troba en els nivells intermedis o superiors del cicle educatiu, ja ha adquirit una sèrie d'hàbits de comportament que no sempre són els més adequats. Això suposa una situació diferent de l'aprenentatge d'altres matèries on l'alumne parteix de zero. Per aquest motiu, el desenvolupament de les competències emocionals s'hauria d'iniciar en l'educació preescolar i prolongar fins a l'educació superior. Podem considerar els trets de la taula següent en el desenvolupament de les competències emocionals durant el currículum.

Elias i Elias i Butler (1999) proposaren una sèrie de passos per a l'adquisició de competències socioemocionals, que resumim tot seguit:

a) Trencar el gel. Començar per una activitat introductòria i orientadora que serverxi per trencar el silenci; per exemple: Heu llegit o heu vist, a la televisió, que una persona hagi guanyat vint milions d'euros amb loteria? Què faries tu si et passés això? Com et sentiries? S'aconsella iniciar la sessió amb una notícia interessant o amb una breu història.

b) Introduir conceptes i definicions prèvies. S'han de repassar breument els punts essencials de les classes anteriors i relacionar-los amb situacions de la vida real; per exemple: Recordeu situacions desencadenants o que hagin despertat —*trigger situation*— la vostra ira?

c) Introduir l'habilitat d'adquirir i motivar per tal que s'utilitzi.

d) Descriure i modelar l'habilitat, descomponent-la en els seus elements fonamentals; per exemple, per adquirir l'habilitat de mantenir la calma —*keep calm*— en situacions d'estrès, cal seguir aquests passos: en primer lloc, dir-se a si mateix, *stop*; després, dir-se *he de mantenir la calma*; a continuació, respirar profundament; i, finalment, elogiar-se per haver mantingut el control.

e) Memoritzar els passos elementals de l'habilitat.

f) Practicar l'habilitat amb *feedback* continu.

g) Transferir l'habilitat a les situacions de la vida quotidiana. Això implica assignar tasques que s'han de realitzar a casa, en les relacions socials, amb els companys, etc. La utilització de portafolis és útil en aquesta fase.

## 5. PER A UNA EDUCACIÓ EMOCIONAL FONAMENTADA

L'educació emocional es proposa, entre altres aspectes, el desenvolupament de la competència emocional. En altres ocasions, hem exposat detalladament el

Desenvolupament seqüencial de les competències emocionals						
	Educació primària (1r cicle)	Educació primària (2n cicle)	Educació primària (3r cicle)	ESO (1r cicle)	ESO (2n cicle)	Secundària postobligatòria
Afavorir l'autodescobriment i després, progressivament, el descobriment dels altres	Continuació de les activitats iniciades a l'etapa anterior	Continuació de les activitats iniciades a l'etapa anterior	Continuació de les activitats iniciades a l'etapa anterior	Continuació de les activitats iniciades a l'etapa anterior	Continuació de les activitats iniciades a l'etapa anterior	Continuació de les activitats iniciades a l'etapa anterior
Valoració de les emocions del nen	Ajuda per tal que el nen pugui percebre i identificar les seves emocions	Ajuda per tal que el nen pugui percebre i identificar les emocions dels altres	Desenvolupar programes d'alfabetització emocional: coneixement de les emocions, els tipus d'emocions, la regulació emocional, etc.	Exercicis i activitats d'educació emocional diverses: assertivitat, resistir la pressió del grup, el control de l'impuls, la tolerància a la frustració, etc.	Desenvolupament de l'autoconcepte i l'autoestima	Educació emocional i desenvolupament moral:
Jocs de socialització	Utilització de circumstàncies emocionals com a mitjà de transmissió d'experiències	Implantació d'un programa de verbalització i denominació de les emocions i els sentiments			Desenvolupament progressiu de l'autoconeixement i autoestima	desenvolupament del judici crític, autocrítica per millorar, acceptació de punts de vista diferents, respecte per la diversitat, etc.
Implicació dels pares en la valoració de les emocions del nen i en respondre a elles de manera adequada	Adquisició d'habilitats socials	Adquisició d'un vocabulari emocional	Afavorir que el nen resolgui els seus problemes emocionals amb els seus mitjans	Aprendre a automotivar-se a partir de l'emoció	Desenvolupament progressiu de l'empatia i les actituds prosocials	

concepte d'educació emocional, la seva fonamentació, els objectius, els continguts, la metodologia, així com els seus efectes en el benestar (Bisquerra, 2000). Considerem oportú afegir algunes idees més que recolzen la importància i la necessitat d'una educació emocional, que pot girar entorn de l'acció tutorial.

En l'educació obligatòria, no s'hauria de produir una juxtaposició entre les matèries curriculars ordinàries i les competències de desenvolupament personal —les competències socioemocionals, les genèriques o les transversals—, sinó una integració sinèrgica d'ambdues dimensions, de manera que es potenciïn mútuament. Els coneixements acadèmics i les competències emocionals estan interrelacionats; no són compartiments estancs. El que costa acceptar és que els coneixements acadèmics s'aprenen millor si l'alumnat està motivat, si controla els seus impulsos, si té iniciativa, si és responsable, etc.; és a dir, si té competències emocionals. Si els educadors arribessin a aquesta conclusió, probablement es donaria un pas important cap a la innovació educativa.

Les aportacions de la neurociència al coneixement del cervell emocional han estat espectaculars en la dècada dels anys noranta. De les múltiples implicacions, que se'n deriven per a l'educació emocional, en destaquem algunes. Des del punt de vista neurofisiològic, la cognició i l'emoció estan més relacionades del que es pensava anteriorment. L'escorça cerebral —les funcions cognitives superiors— i el sistema límbic —l'emocional— estan interconnectats; també ho està l'*hemisferi esquerre* —el racional— i el *dret* —l'emocional. Se sap que el cervell va madurant a través de les experiències. Tot això suggereix la conveniència de proporcionar una educació que estimuli el creixement cognitiu i emocional de manera complementària. Contràriament, s'estimula la maduració de certes parts del cervell en detriment d'altres.

La resposta emocional és global. Afecta tot l'organisme. Com a conseqüència d'una emoció, ens podem comportar de manera impulsiva. Afortunadament, això es pot controlar. El control de l'impuls és un indicador de la maduresa personal. Les tècniques de relaxació poden contribuir a aquesta maduració. L'educació emocional ha d'incloure tècniques de relaxació i control de la impulsivitat.

Les connexions neuronals entre l'amígdala i l'escorça són potents. Per tant, les emocions poden obnubilar la raó. Les connexions entre l'escorça i el sistema límbic són molt més dèbils. Per tant, és més difícil influir en les emocions a partir de la raó. Això suggereix, per altra banda, la necessitat d'ajornar les decisions quan s'estan experimentant emocions fortes. Per altra banda, la millor manera de canviar l'estat emocional no és per la via racional, sinó amb l'experimentació d'altres emocions. Tot això té unes aplicacions molt potents en l'educació.

Els neurotransmissors són els encarregats de transmetre informacions entre les neurones. Entre altres, comuniquen l'estat d'ànim. El nivell d'alguns neu-

rotransmissors afecta els estats emocionals i, per extensió, la salut. Determi- nades emocions positives tenen un correlat en la secreció de neurotransmissors. Això pot ser una mena d'antídot contra les emocions negatives. L'exercici físic també estimula la secreció de neurotransmissors que ajuden a sentir-se millor. S'ha observat una relació entre les emocions positives, l'exercici i el benestar; per tant, des de l'educació física es podria fer referència a aquest fenomen com a motivació per l'adquisició de l'hàbit de practicar exercici físic cada dia.

En el desenvolupament anatòmic, els circuits que regulen la competència emocional són les darreres parts del cervell en assolir la maduresa. La plasti- citat del cervell fa que es vagi formant a través de múltiples experiències, que enforteixen un conjunt de circuits neurals més que altres. Les evidències sobre el desenvolupament del cervell, particularment al lòbul frontal, en relació amb el desenvolupament emocional, i el rol que l'educació pot tenir en aquest procés, suggereixen la conveniència de proporcionar experiències que contri- bueixin al desenvolupament dels hàbits emocionals saludables a través de l'e- ducació.

## 6. L'EDUCACIÓ EMOCIONAL: UNA PROPOSTA PEL DESENVOLUPAMENT DE LES COMPETÈNCIES PER A LA VIDA

### 6.1. ELS ANTECEDENTS DE L'EDUCACIÓ EMOCIONAL

Considerem important conèixer els antecedents que fonamenten i expliquen l'estat actual de l'educació emocional. Com a resum, recordem alguns elements que considerem importants.

Des de començament del segle XX, l'*escuela nova*, en les seves diverses ma- nifestacions —*école active*, educació progressiva, *new school*, etc.—, va conside- rar que l'educació s'havia de preocupar pel desenvolupament físic, mental, emo- cional i social del nen.

A partir de mitjan segle XX, la *psicologia humanista*, principalment Allport, Maslow i Rogers, posà un èmfasi especial en l'emoció. En aquest enfocament, el *counseling* prengué l'emoció del client com a centre d'atenció, fet que va tenir importants repercussions en l'educació. El mateix podem dir de determinats enfocaments de la teràpia cognitiva —la psicoteràpia racional emotiva.

En els anys setanta va sorgir l'*educació psicològica* —Ivey i Alschuler, 1973; Mosher i Sprinthall, 1971; Cottingham, 1972; etc.—, amb l'objectiu de difondre entre la població els coneixements de la psicologia científica. La seva finalitat era ajudar l'alumnat a adquirir les competències psicològiques necessàries per afron-

tar la vida. Entre les característiques d'aquest moviment es troba l'educació afectiva, la prevenció i el desenvolupament personal.

En els anys noranta, arribà l'impacte de la teoria de les *intel·ligències múltiples*, que s'ha deixat sentir més en l'educació que en la psicologia. La intel·ligència interpersonal i la intrapersonal són el focus d'atenció de l'educació emocional.

El moviment de la *intel·ligència emocional* —Salovey i Mayer, 1990; i Goleman, 1995— arribà una mica més endavant i tingué una relació directa amb el moviment *Social and Emotional Learning* (SEL), que proposava el desenvolupament de competències socials i emocionals.

## 6.2. EL CONCEPTE D'EDUCACIÓ EMOCIONAL

Amb la intenció de tenir un punt de referència, gosem definir l'*educació emocional* com un procés educatiu, continu i permanent, que pretén potenciar el desenvolupament emocional com un complement indispensable del desenvolupament cognitiu, constituint els elements essencials del desenvolupament de la personalitat integral. Per això, es proposa el desenvolupament dels coneixements i les habilitats sobre les emocions, amb l'objectiu de capacitar l'individu per afrontar millor els reptes plantejats en la vida quotidiana. Tot plegat té com a finalitat augmentar el benestar personal i social.

## 6.3. ELS PRINCIPIS GENERALS PER A L'EDUCACIÓ EMOCIONAL

Elias, Zins, Weissberg [*et al.*] (1997) presentaren una llista de trenta-nou principis generals per a l'educació emocional que ells, a vegades, anomenen *Social and Emotional Education* (p. 139) i altres, SEL —*Social and Emotional Learning*. Pel seu interès, sintetitzem la llista en els vint-i-cinc punts següents:

1. Els educadors de tots els nivells necessiten planificar l'ajuda que han de proporcionar a l'alumnat en el seu desenvolupament. Alguns aspectes importants són les habilitats de vida, les competències socials, la promoció de la salut, la prevenció de problemes, les habilitats d'afrontament, el suport en les transicions i les crisis, etc.
2. Els esforços positius pel desenvolupament de les competències socials i emocionals es relacionen amb les habilitats d'afrontament.
3. El SEL promociona actituds prosocials i valors sobre el jo, els altres i el treball.

4. Les competències socials i emocionals han de desenvolupar-se des de l'educació preescolar fins a la secundària, a través d'una combinació d'educació formal, integració curricular i educació informal.

5. El SEL implica els estudiants com a agents actius al crear un clima de classe positiu, on prosperen la responsabilitat, la cura, la confiança i el compromís d'aprendre.

6. Els objectius acadèmics i el SEL estan unificats en un marc comprensiu.

7. El SEL utilitza una varietat d'estratègies d'ensenyament per promoure les intel·ligències múltiples.

8. La repetició i la pràctica són vitals per integrar cognició, emoció i comportament.

9. Cal potenciar la transferència del SEL a la vida quotidiana. La vida escolar ofereix moltes oportunitats per posar-lo en pràctica.

10. La integració del SEL amb les matèries acadèmiques tradicionals potencia l'aprenentatge en ambdues àrees.

11. El SEL ha d'adaptar-se a l'alumnat amb necessitats educatives especials.

12. La coordinació entre el SEL i altres serveis ha de crear un sistema integrat i efectiu.

13. La formació i el desenvolupament professional del professorat és essencial.

14. La col·laboració entre l'escola i la família és molt important.

15. El SEL ha de buscar suports i recolzaments socials del districte per augmentar l'eficiència.

16. La implicació de la comunitat augmenta els efectes.

17. Al dissenyar un programa, s'han de considerar les necessitats, els objectius, els interessos, les habilitats del professorat, els esforços previs, els procediments instructius, la qualitat dels materials i l'atenció a la diversitat.

18. Un programa pilot és la millor manera d'introduir el SEL.

19. El desenvolupament professional i la supervisió és important a tots els nivells.

20. El millor impacte s'aconsegueix amb programes que inclouen un ampli ventall d'habilitats de vida i àrees de prevenció i desenvolupament.

21. Cal donar un marge de temps per tal que el programa es consolidi i vagi creixent.

22. És important designar un coordinador del programa o una comissió dinamitzadora. Entre les seves funcions, es troba la d'assegurar que el programa funcioni com està previst i connectar el programa amb la comunitat.

23. La implicació de la comunitat s'estimula mitjançant l'ús de portafolis, exposicions, activitats de portes obertes, fires, presentacions, butlletins, circulars, mitjans de comunicació, internet, missatges per correu electrònic, etc. En qualsevol moment, s'ha d'animar a la implicació i al compromís de la comunitat. La intenció és connectar el programa amb la comunitat i implicar la comunitat en el programa i, així, potenciar-ne l'eficiència.

24. El programa s'ha d'avaluar a través de procediments sistemàtics, que utilitzen molts indicadors diferents.

25. La persistència i el compromís són essencials per tal de superar les dificultats.

#### 6.4. ELS OBJECTIUS DE L'EDUCACIÓ EMOCIONAL

Els objectius generals de l'educació emocional es poden resumir de la manera següent:

- a) adquirir un millor coneixement de les pròpies emocions;
- b) identificar les emocions dels altres;
- c) desenvolupar l'habilitat de regular les pròpies emocions;
- d) prevenir els efectes perjudicials de les emocions negatives;
- e) desenvolupar l'habilitat de generar emocions positives;
- f) desenvolupar més competència emocional;
- g) desenvolupar l'habilitat d'automotivar-se;
- h) adoptar una actitud positiva davant la vida, i
- i) aprendre a fluir.

#### 6.5. ELS CONTINGUTS DE L'EDUCACIÓ EMOCIONAL

Els continguts de l'educació emocional es deriven del marc teòric, però poden variar segons els destinataris —el nivell educatiu, els coneixements previs, la maduresa personal, etc. Podem distingir entre un programa de formació de professors i un programa dirigit a l'alumnat. Però, en general, els continguts fan referència als temes següents.

En primer lloc, es tracta de dominar el *marc conceptual de les emocions*, que inclou el concepte d'emoció, els fenòmens afectius —l'emoció, el sentiment, l'afecte, l'estat d'ànim, les perturbacions emocionals, etc.—, els tipus d'emocions —les emocions positives i les negatives, les bàsiques i les derivades, les

ambigües, les estètiques, etc. Conèixer les característiques —les causes, la predisposició a l'acció, les estratègies de regulació, les competències d'afrontament, etc.—, de les emocions principals: la por, la ira, l'ansietat, la tristesa, la vergonya, l'aversion, l'alegria, l'amor, l'humor, la felicitat, etc.

En segon lloc, les *bases teòriques*, que inclouen una revisió de síntesi de les principals teories sobre les emocions —Darwin, W. James, Cannon, Arnold, Lazarus, etc. És important introduir els coneixements essencials sobre el *cervell emocional* i fer referència, especialment, als centres de processament de les emocions. Les recents aportacions de la neurociència són de gran interès. La teràpia emocional, en les seves diverses formes, ha aportat solidesa a la teoria i, al mateix temps, ha aportat exercicis i estratègies que es poden utilitzar no només en el model clínic, sinó també en l'educació emocional de manera preventiva. Si es vol donar un pas endavant, s'han d'adquirir els coneixements sobre les relacions entre l'*emoció* i la *salut*. Aquests coneixements són eminentment teòrics i, per tant, poden tenir poca incidència a la pràctica. Per aquest motiu, segons els propòsits del curs, el temps disponible i els interessos dels participants, aquesta part tan teòrica es pot reduir al mínim o, fins i tot, suprimir-la.

Amb la intenció de passar de la teoria a la pràctica, s'ha d'analitzar la *teoria de les intel·ligències múltiples* de Gardner per considerar, a continuació, la *intel·ligència emocional*, proposada per Salovey i Mayer, i difosa per Goleman. De tot això, se'n deriven algunes activitats que tenen l'objectiu de potenciar el desenvolupament emocional; aquestes activitats fonamentalment giren al voltant de les següents competències.

Primerament, la *consciència emocional*, que consisteix en conèixer les pròpies emocions i les emocions dels altres. Això s'aconsegueix a través de l'autoobservació i de l'observació del comportament de les persones que ens envolten, i suposa la comprensió de la diferència entre els pensaments, les accions i les emocions; la comprensió de les causes i les conseqüències de les emocions; l'avaluació de la intensitat de les emocions; i el reconeixement i la utilització del llenguatge de les emocions, tant en la comunicació verbal com en la no verbal.

Per altra banda, la *regulació de les emocions* probablement és l'element essencial de l'educació emocional. Convé no confondre la regulació —i altres termes afins com el control o el maneig de les emocions— amb la repressió. La tolerància a la frustració, el maneig de la ira, la capacitat per ajornar les gratificacions, les habilitats d'afrontament a situacions de risc —la inducció al consum de drogues, la violència, etc.—, el desenvolupament de l'empatia, etc., són components importants de l'habilitat d'autoregulació. Algunes tècniques concretes són el diàleg intern, el control de l'estrès —la relaxació, la meditació o la respiració—, les

autoafirmacions positives, l'assertivitat, la reestructuració cognitiva, la imaginació emotiva, l'atribució causal, etc.

La *motivació* està íntimament relacionada amb l'emoció. La paraula *motivació* prové de l'arrel llatina *movere* ('moure'), igual que *emoció* prové de *ex-movere* ('moure cap a fora'). La porta de la motivació s'ha de buscar a través de l'emoció. A través d'aquesta via, es pot arribar a l'*automotivació*, que se situa en l'extrem oposat de l'avorriment, i que obre un camí cap a l'activitat productiva per voluntat pròpia i autonomia personal. Aquest és un dels reptes de futur de l'educació.

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

Les relacions entre l'emoció i el *benestar subjectiu* acostumen a ser, d'acord amb la nostra experiència, de gran interès pels participants. Això comporta delimitar el benestar subjectiu i els factors que l'afavoreixen o que el dificulten. La reflexió sobre aquests temes duu a la confluència entre el benestar i la felicitat, on estar sense fer res no és propi, sinó implicar-se en algun tipus d'activitat.

El concepte de *fluir* (*flow*), entès com una experiència òptima, d'acord amb Csikszentmihalyi (1998), completa el tema sobre el benestar. Les condicions del flux ofereixen un marc de suggerències per a l'acció, que es poden aplicar al cos, al pensament, al treball, a les relacions socials, etc. El repte és aprendre a fluir.

Com ja hem insistit, l'avaluació és un aspecte intrínsec del programa. Per tant, donar a conèixer els instruments per a l'*avaluació de les emocions* és important en la formació del professorat.

Les *aplicacions de l'educació emocional* es poden deixar sentir a l'educació infantil, la primària i la secundària; en alguns aspectes com la indisciplina, la violència, l'atur o les conductes de risc —les drogues, la sida, la conducció temerària, etc.

Les tècniques i les competències emocionals tenen moltes aplicacions diferents: la comunicació efectiva i afectiva, la resolució de conflictes, la presa de decisions, la prevenció inespecífica —el consum de drogues, la sida, la violència, l'anorèxia, els intents de suïcidi, etc. En darrer terme, es tracta de desenvolupar l'autoestima, amb expectatives realistes sobre la mateixa persona; i desenvolupar la capacitat de fluir i la capacitat d'adoptar una actitud positiva da-

vant la vida. Tot això és per tal de possibilitar un benestar subjectiu millor que, a la vegada, comporta un benestar social millor.

Els temes poden tenir diversos nivells d'aprofundiment segons els cursos i els cicles educatius. En aquests moments, el GROP està implicat, entre d'altres treballs, en l'elaboració d'activitats per als diferents nivells educatius —l'educació infantil, l'educació primària, l'educació secundària obligatòria, l'educació secundària postobligatòria i l'educació universitària— i, fins i tot, per a l'etapa adulta i el món de l'empresa.

## 7. RESUM I CONCLUSIONS

Hi ha un ventall de comportaments de risc que tenen en comú dificultats emocionals. Una educació que vulgui preparar per a la vida ha d'atendre el desenvolupament de les competències socioemocionals, enteses com a competències bàsiques per a la vida. L'educació emocional és una proposta en aquest sentit. S'han presentat els objectius i els continguts de l'educació emocional. La intenció és que es posin en marxa experiències d'educació emocional a partir de l'educació infantil fins a la secundària postobligatòria; i, fins i tot, durant la vida adulta; de fet, l'educació emocional adopta un enfocament del cycle vital, que s'allarga durant tota la vida. L'avaluació d'aquestes experiències ha de servir per millorar la pràctica educativa.

## 8. BIBLIOGRAFIA

- ÁLVAREZ, M. (coord.) (2001). *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*. Barcelona: Ciss-Praxis.
- BISQUERRA, Rafael (1996). *Orígenes y desarrollo de la orientación psicopedagógica*. Madrid: Narcea.
- (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- (coord.) (1998). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Praxis.
- COHEN, J. (1999a). «Social and Emotional Learning Past and Present: A Psychoeducational Dialogue». A: COHEN, J. (ed.). *Educating Minds and Hearts. Social Emotional Learning and the Passage into Adolescence*. Nova York: Teachers College, Columbia University, p. 3-23.
- (1999b). «Learning about Social and Emotional Learning: Current Themes and Future Directions». A: COHEN, J. (ed.). *Educating Minds and Hearts: Social Emotional*

- Learning and the Passage into Adolescence*. Nova York: Teachers College, Columbia University, p. 184-190.
- (ed.) (1999). *Educating Minds and Hearts. Social Emotional Learning and the Passage into Adolescence*. Nova York: Teachers College, Columbia University.
- COWEN, E. L. (1998). «Changing concepts of prevention in mental health». A: *Journal of Mental Health*, 7, p. 451-461.
- DALGLEISH, T.; POWER, M. (eds.) (1999). *Handbook of cognition and emotion*. Nova York: Wiley.
- DELORS, J. [et al.] (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana-UNESCO.
- DOMÈNECH-LLABERIA, E. (1997). «Epidemiología de la depresión y características especiales en la adolescencia». A: MARDOMINGO, M. J. *Estados depresivos en la adolescencia*, II Jornadas de Psiquiatría del Niño y del Adolescente.
- DURLAK, J. A. (1998). «Why program implementation is important». A: *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, 17, p. 5-18.
- (1995). *School-based prevention programs for children and adolescents*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- (1998). «Common risk and protective factors in successful prevention programs». A: *American Journal of Orthopsychiatry*, 68, p. 512-520.
- DURLAK, J. A.; WELLS, A. M. (1997). «Primary prevention mental health programs for children and adolescents: A meta-analytic review». A: *American Journal of Community Psychology*, 25, p. 115-152.
- ELIAS, M. J.; TOBIAS, S. E.; FRIEDLANDER, B. S. (1999). *Educar con inteligencia emocional*. Barcelona: Plaza Janés.
- (2000). *Raising emotionally intelligent teenagers*. Nova York: Harmony Books.
- (2001). *Educar adolescentes con inteligencia emocional*. Barcelona: Plaza Janés.
- ELIAS, M. [et al.] (1997). *Promoting social and emotional learning. Guidelines for educators*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- GARDNER, H. (1987). *The mind's new science: A history of the cognitive revolution*. Nova York: Basic Books.
- (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. Nova York: Basic Books.
- (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- (2000). *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas: lo que todos los estudiantes deberían comprender*. Barcelona: Paidós.
- (2001). *La inteligencia reformulada: Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- GENERALITAT DE CATALUNYA (2000). *Identificació de les competències bàsiques en l'ensenyament obligatori*. Barcelona: Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

- GOLEMAN, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Nova York: Bantam Books. [Traducció castellana: GOLEMAN, D. (1996). *Inteligencia emocional*. 15a edició. Barcelona: Kairós]
- (1999). *La Inteligencia emocional en la empresa*. Barcelona: Vergara.
- (1999). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- GRACZYK, P. A. [et al.] (2000). «Toward a future vision of implementation». A: WEISSBERG, R. P. *Multiple perspectives on the implementation of school-based prevention programs. Symposium to be presented at the annual meeting of the American Psychological Association*. Washington.
- (2000). «The role of the Collaborative to Advance Social and Emotional Learning (CASEL) in supporting the implementation of quality school-based prevention programs». A: *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 11 (1), p. 3-6.
- (2000). «Criteria for Evaluating the Quality of School-Based Social and Emotional Learning Programs». A: BAR-ON, R.; PARKER, J. D. A. *The Handbook of Emotional Intelligence: Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace*. San Francisco: Jossey-Bass, p. 391-410.
- GRACZYK, P. A.; WHOLEBEN, B. M. (1999). *Selecting programs to promote students emotional wellness and social competence*. Rockford: Illinois School Psychologists Association. [Text presentat a la conferència anual de la Illinois School Psychologists Association]
- GRACZYK, P. A.; PAYTON, J. W.; WEISSBERG, R. P. (1999). *Selecting an effective social and emotional learning program*. Chicago. [Text presentat a la Conference on Substance Abuse Prevention]
- HURRELMANN, K. (1997). «Prevención en la adolescencia». A: BUELA-CASAL, G.; FERNÁNDEZ-RÍOS, L.; CARRASCO, T. J. *Psicología preventiva*. Madrid: Pirámide, p. 105-116.
- MATTEWS, G. (ed.) (1997). *Cognitive science perspectives on personality and emotion*. Amsterdam: Elsevier.
- MAYER, J. D. [et al.] (1990). «Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli: A component of emotional intelligence». A: *Journal of Personality Assessment*, 54, p. 772-781.
- (1990). «Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli: A component of emotional intelligence». A: *Journal of Personality Assessment*, 64, p. 772-781.
- (1993). «The intelligence of emotional intelligence». A: *Intelligence*, 17, p. 433-442.
- (1996). «Emotional intelligence and the identification of emotion». A: *Intelligence*, 22, p. 89-113.
- (1997). *The Emotional IQ Test*. Needham: Virtual Knowledge. [CD-ROM]

- (1997). «What is Emotional Intelligence?». A: SALOVEY, P.; SLUYTER, D. J. (ed.). *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*. Nova York: Basic Books, p. 3-31.
- (1999). «Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence». A: *Intelligence*, 27, p. 267-298.
- (1999). *MSCEIT Item Booklet (Research Version 1.1)*. Toronto: Multi-Health Systems.
- (1999). *Working Manual for MSCEIT (Research Version 1.1)*. Toronto: Multi-Health Systems.
- (2000). «Selecting a Measure of Emotional Intelligence: The Case for Ability Scales» A: BAR-ON, R.; PARKER, J. D. A. *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace*. San Francisco: Jossey-Bass, p. 320-342.
- (2000). Emotional Intelligence. A: R. J. STERNBERG (2000). *Handbook of Intelligence*. Nova York: Cambridge University Press, p. 396-420.
- (2000). «Emotional Intelligence as Zeigeist, as Personality, and as Mental Ability». A: BAR-ON, R.; PARKER, J. D. *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace*. San Francisco: Jossey-Bass, p. 92-117.
- (2000). «Educational policy on emotional intelligence: Does it make sense?». A: *Educational Psychology Review*, 12, p. 163-183.
- (2001). «Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence». A: *Intelligence*, 29.
- MÉNDEZ, F. X. (1998). *El niño que no sonríe: Estrategias para superar la tristeza y la depresión infantil*. Madrid: Pirámide.
- PASCUAL, V.; CUADRADO, M. (coord.) (2001). *Educación emocional: Programa de actividades para la Educación Secundaria Obligatoria*. Barcelona: Ciss-Praxis.
- PAYTON, J. W. [et al.] (2000a). *Selecting an exemplary social and emotional learning program*. Nova Orleans: Association for Supervision and Curriculum Development. [Text presentat a l'Annual Meeting of the Association for Supervision and Curriculum Development]
- (2000). «Social and emotional learning: A framework for promoting mental health and reducing risk behaviors in children and youth». A: *Journal of School Health*, 70, 5, p. 179-185.
- (2001). *Introducing a New Educator's Guide to Programs that Promote Students Social and Emotional Learning*. Boston: Association for Supervision and Curriculum Development. [Text presentat a l'Annual Meeting of the Association for Supervision and Curriculum Development]
- RYCHEN, D. S.; SALGANIK, L. H. (2001). *Defining and Selecting Key Competences*. Seattle: Toronto: Berna: Göttingen: Hogrefe & Huber Pub.

- SAARNI, C. (1997). «Emotional competence and self regulation in childhood». A: SALOVEY, P.; SLUYTER, D. J. *Emotional development and emotional intelligence*. Nova York: Basic Books, p. 35-66.
- (1998). «Emotional competence: How emotions and relationships become integrated». A: THOMPSON, R. A. (ed.). *Nebraska symposium on motivation*. Vol. 36. Lincoln: University of Nebraska Press, p. 115-182. [Reproduït a: SALOVEY, P.; SLUYTER, D. J. *Emotional development and emotional intelligence*. Nova York: Basic Books]
- (1999). *The development of emotional competence*. Nova York: Guilford.
- (2000). «Emotional Competence. A Developmental Perspective». A: BAR-ON, R.; PARKER, J. D. A. (ed.). *The Handbook of Emotional Intelligence: Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace*. San Francisco: Jossey-Bass, p. 68-91.
- SAARNI, C.; MUMME, D. L.; CAMPOS, J. J. (1998). «Emotional development: action, communication, and understanding». A: DAMON, W.; EISENBERG, N. (ed.). *Handbook of child psychology*. Vol 3: *Social, emotional, and personality development*. 5a edició. Nova York: Wiley & Sons, p. 237-310.
- SALOVEY, P. [et al.] (1990). «Emotional Intelligence». A: *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, p. 185-211.
- (1995). «Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale». A: PENNEBAKER, J. W. (ed.). *Emotion, disclosure, and health*. Washington: American Psychological Association, p. 135-154.
- (ed.) (1997). *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*. Nova York: Basic Books.
- (1999). «Current directions in emotional intelligence research». [En premsa]
- SCALES, P. C.; LEFFERT, N. (1999). *Developmental assets: A synthesis of the scientific research on adolescent development*. Minneapolis: Search Institute.
- SOBRADO, L.; OCAMPO, C. (1997). *Evaluación psicopedagógica y orientación educativa*. Barcelona: Estel.
- UNITED STATES CENTER FOR DISEASE CONTROL AND PREVENTION (1999). *Ten leading causes of death by age group, 1993-1995* [en línia]. <<http://www.cdc.gov/ncipc/osp/leadaeus/chrtrqpg.htm>>
- YOUTH RISK BEHAVIOR SURVEILLANCE SYSTEM (YRBSS) (2002). *Youth Risk Behavior Surveillance System* [en línia]. <<http://www.cdc.gov/nccdphp/dash/yrbs/>>