



Educació emocional a l'escola inclusiva

Paula Escobedo Peiro
Diana Montserrat Ferrer

Col·lecció «Sapientia», núm. 131

EDUCACIÓ EMOCIONAL A L'ESCOLA INCLUSIVA

Paula Escobedo Peiro
Diana Montserrat Ferrer

MÀSTER UNIVERSITARI EN PSICOPEDAGOGIA

■ Codi d'assignatura SAW017

UJI UNIVERSITAT
JAUME I

Edita: Publicacions de la Universitat Jaume I. Servei de Comunicació i Publicacions
Campus del Riu Sec. Edifici Rectorat i Serveis Centrals. 12071 Castelló de la Plana
<http://www.tenda.uji.es> e-mail: publicacions@uji.es

Col·lecció Sapientia 131
www.sapientia.uji.es
Primera edició, 2017

ISBN: 978-84-16546-78-7
DOI: <http://dx.doi.org/10.6035/Sapientia131>



Publicacions de la Universitat Jaume I és una editorial membre de l'UNE, cosa que en garanteix la difusió de les obres en els àmbits nacional i internacional.
www.une.es



Reconeixement-CompartirIgual
CC BY-SA

Aquest text està subjecte a una llicència Reconeixement-CompartirIgual de Creative Commons, que permet copiar, distribuir i comunicar públicament l'obra sempre que s'especifique l'autoria i el nom de la publicació fins i tot amb objectius comercials i també permet crear obres derivades, sempre que siguin distribuïdes amb aquesta mateixa llicència.
<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/legalcode>

Aquest llibre, de contingut científic, ha estat avaluat per persones expertes externes a la Universitat Jaume I, mitjançant el mètode denominat revisió per iguals, doble cec.

ÍNDEX

Coberta

Portada

Crèdits

Introducció

Capítol 1. Assentem les bases: l'escola inclusiva des d'una mirada emocional

- 1.1. L'escola inclusiva
 - 1.1.1. Concepte de diversitat, interculturalitat i inclusió
- 1.2. Una escola que inclou i en la qual ens sentim inclosos
 - 1.2.1. Educació holística
 - 1.2.2. Educar per a ser
 - 1.2.3. Introducció a l'educació emocional
- 1.3. La nostra mirada sobre l'escola inclusiva

Capítol 2. Fonaments de l'educació emocional

- 2.1. La intel·ligència emocional
 - 2.1.1. Els seus orígens
 - 2.1.2. Concepte d'intel·ligència emocional
- 2.2. Educació emocional
 - 2.2.1. L'educació emocional i el concepte d'emoció
 - 2.2.2. La identificació i gestió emocional
 - 2.2.3. Les competències emocionals
 - 2.2.4. Objectius i continguts de l'educació emocional
 - 2.2.5. Avaluació de l'educació emocional
 - 2.2.5.1. Procés d'avaluació
 - 2.2.5.2. Models d'avaluació
 - 2.2.5.3. Instruments per a l'avaluació en educació emocional

Capítol 3. El model inclusiu i emocional per a la comunitat educativa

- 3.1. El model d'inclusió que defenem des d'una perspectiva que integra l'educació emocional
 - 3.1.1. El docent i el seu treball emocional dins d'aquesta perspectiva
 - 3.1.2. La nostra proposta formativa per als futurs psicopedagogs
- 3.2. L'educació inclusiva i emocional en la comunitat educativa
 - 3.2.1. L'educació emocional de les famílies
 - 3.2.2. La influència del treball personal del docent en el seu alumnat i en si mateix
 - 3.2.3. Educació emocional per a l'alumnat

Capítol 4. L'educació emocional en la pràctica

- 4.1. Programes d'educació emocional
 - 4.1.1. Programes d'educació emocional d'àmbit internacional
 - 4.1.2. Programes d'educació emocional d'àmbit nacional
- 4.2. L'educació emocional a l'aula
 - 4.2.1. Assemblees
 - 4.2.2. Racons de les emocions
 - 4.2.3. Pot dels agraïments o caixes de les pors

Referències

Introducció

Aquesta obra recull les bases de l'assignatura «Educació Emocional en l'escola inclusiva», una optativa del Màster de Psicopedagogia de la Universitat Jaume I. El model d'escola inclusiva, ens dona els paràmetres des d'on construïm una escola de totes i tots. Volem una educació inclusiva, d'equitat i justícia social; però què volem treballar en eixa escola? Quina és la seua funció? Al llarg del temps la funció de l'escola ha anat evolucionant. Les necessitats de la societat han canviat i l'escola, en moltes ocasions s'ha pogut veure desbordada per eixa nova realitat del context en el que es troba. L'escola ha de ser una entitat permeable, inclosa en el seu territori, un àmbit més des del qual educar i educar-nos. Per això, l'educació formal necessita arribar a la dimensió personal necessàriament, per poder construir una societat crítica, sana i feliç.

En aquest material defenem el model d'educació inclusiva, i ens plantegem una pregunta que per a nosaltres es clau per entendre la connexió entre el treball emocional i l'atenció a la diversitat: és el mateix incloure que sentir-nos inclosos? Pot ser fins ara hem partit de pràctiques que faciliten l'atenció a la diversitat. Però des de l'assignatura, el que defenem és que eixa atenció a la diversitat passe també per una major consciència emocional que arribe, no sols a incloure sinó a facilitar el sentiment d'inclusió (el fet de sentir-nos inclosos). Ens situem doncs, en el paradigma de l'educació emocional, integrat en el marc d'una escola inclusiva.

Però, tot i que el focus principal de la construcció d'una escola inclusiva en la que es treballen les emocions és l'alumnat, en aquesta obra també posem l'èmfasi en l'adult. Principalment en el professorat, si ens centrem en el context de l'escola. Les persones som creadores de les nostres vides i el professorat és l'agent, que junt amb la família, ens acompanya en els primers passos. La gestió de les emocions i una educació dedicada al desenvolupament del ser és una necessitat social en aquest moment, que no sempre està assegurada. Una escola més conscient ens pot ajudar a transformar aspectes tan importants com el respecte a la diversitat i pot assentar les bases perquè es desplegue una convivència més pacífica i solidària. El repte està en aconseguir una educació que indague en qüestions del cor. Una educació del sentir, de l'emoció. En definitiva, una educació en la qual l'atenció a la diversitat siga una necessitat per a totes les persones. L'educació per al benestar i la felicitat, basada en un camí d'autoconeixement que ens permeta superar les nostres limitacions i desenvolupar les nostres potencialitats.

Per això, al llarg dels capítols intentem acostar-nos a aquest model d'escola. En el primer capítol, comencem definint l'escola inclusiva des de diferents autors; i el finalitzem aportant la nostra pròpia mirada, incloent en el mateix model el treball emocional.

En el segon capítol, parlem sobre l'educació emocional, en concret sobre els seus referents i les seues bases. A més a més, expliquem els diferents passos a l'hora de gestionar les emocions; les competències emocionals; els objectius i continguts de l'educació emocional i l'avaluació de l'educació emocional.

Pel que fa al tercer capítol, parlem d'un model d'inclusió que integre les emocions. Ens centrem en l'educació emocional per a la comunitat educativa (famílies, docents i alumnat) i fem la nostra proposta formativa per als futurs psicopedagogs.

Finalment, en el quart capítol mostrem com es pot portar l'educació emocional a la pràctica. D'una banda, fem una anàlisi sobre els diferents programes d'educació emocional tant en l'àmbit internacional com en el nacional i després, definim pràctiques, estratègies i recursos per poder treballar l'educació emocional a les aules.

Esperem que l'obra siga útil per a l'alumnat de l'assignatura i per a aquelles persones interessades en conèixer millor l'educació emocional en el marc d'una escola inclusiva. A més a més, volem destacar que s'ha tractat d'utilitzar un llenguatge no sexista al llarg de tota l'obra.

Capítol 1.
Assentem les bases:
l'escola inclusiva
des d'una mirada emocional

En aquest capítol començarem assentant les bases del model intercultural inclusiu. Després farem un breu recorregut per teories de l'educació que integren la part més personal de l'alumnat a l'escola, com són l'educació holística, l'educar per a ser o l'educació emocional. Finalment, de manera resumida integrarem aquesta mirada més personal dins de l'escola inclusiva.

1.1. L'escola inclusiva

Actualment, els models en educació per avançar cap a una societat plural que done resposta a les necessitats del moment, els trobem de la mà de la interculturalitat i la inclusió. Ambdós conceptes convergeixen junts sota el model denominat per alguns autors, model intercultural inclusiu (Sales 2007, Essomba 2006).

Tot i que cadascun d'aquests conceptes prové de tradicions distintes i s'enfoca cap a aspectes diferents, tenen en comú la visió de la diversitat com un enriquiment.

1.1.1. Concepte de diversitat, interculturalitat i inclusió

Per a situar-nos a l'escola inclusiva, cal definir abans alguns conceptes essencials per entendre el model. Començarem definint la *diversitat* com la característica intrínseca per la qual cada persona és com és. És a dir, tots aquells trets que ens fan ser com som, persones úniques. Però, per diversitat no entenem només aquesta dimensió més pròpia i personal, sinó que la diversitat ens obri portes també cap a una societat més complexa, oberta i plural. Així ho defenen Jiménez i Vilà (1999, 28) quan defineixen la diversitat com «una característica intrínseca a la naturaleza humana y una posibilidad para la mejora y el enriquecimiento de las condiciones y relaciones sociales y culturales entre las personas y entre los grupos sociales».

A més a més, per entendre el concepte de diversitat, necessitem també relacionar altres conceptes que l'interpel·len, com són el de diferència i el de desigualtat. Conceptes que ens mostren, front a una mateixa realitat, una percepció distinta i per tant, accions que ens porten a espais diferents.

Entenem la *diferència* a partir de la valoració d'eixa diversitat. Eixos trets que defineixen la diversitat són els mateixos que valorem com a diferents o semblants. No obstant això, la diferència no és sinònim de desigualtat, però eixa valoració de la diferència sí que pot portar-nos a crear desigualtats. La *desigualtat*, segons López Melero (1997), es dona quan establim jerarquia en eixa valoració subjectiva de la diversitat.

Des d'aquesta assignatura, que porta per títol «L'educació emocional a l'escola inclusiva», ens situem a l'extrem contrari. Entenem la diversitat com un enriquiment i tractem d'afavorir des del context educatiu, pràctiques que tracten de propiciar la igualtat d'oportunitats. Per això, com hem comentat, ens situem en el model educatiu intercultural inclusiu.

Per clarificar breument cadascun d'aquests termes, començarem pel concepte d'interculturalitat, contextualitzat en l'àmbit de l'educació. *L'educació intercultural*, segons Gil-Jaurena (2012), es basa en el respecte i la valoració de la *diversitat cultural* i busca reformar l'escola per incrementar l'equitat, superar les pràctiques racistes, discriminatòries i excloents, i afavorir la comunicació intercultural i el canvi social segons principis de justícia social.

D'altra banda, *l'educació inclusiva* prové de l'àmbit de l'educació especial i del concepte d'integració, que ha evolucionat per entendre la realitat des d'una major equitat. Ja no focalitza l'àmbit d'actuació en el model de necessitats educatives especials, sinó que l'amplia a la diversitat de tot l'alumnat i tracta d'afavorir una educació adequada a les característiques de tots i de totes.

L'escola intercultural inclusiva és aquella oberta al seu entorn, inclosa en el seu context, que fomenta l'obertura de la institució cap a la comunitat i la realització de pràctiques interculturals inclusives.

Però incloure a tot l'alumnat no s'aconsegueix únicament realitzant pràctiques definides per la literatura com interculturals i inclusives, com són aquelles basades en l'aprenentatge constructivista, l'aprenentatge cooperatiu o l'aprenentatge dialògic. Allò que afavoreix que una pràctica siga més inclusiva és la manera com es realitza i, en última instància, la manera de portar a terme la pràctica depén del docent. Però no només del docent des de la seua faceta professional, sinó des de la complexitat de la seua persona. Entenen l'educació, i en concret la inclusió, des d'aquesta complexitat que situa la parcel·la personal en l'eix de la qüestió. Situem també l'educació emocional com un dels factors d'eixa inclusió, establerta des de la força d'allò personal, per educar en una societat inclusiva i inclosa.

1.2. Una escola que inclou i en la qual ens sentim inclosos

Per acostar-nos a una escola intercultural inclusiva, les pràctiques que es realitzen han de ser també interculturals i inclusives. Però cal tenir en compte que, encara que aquestes pràctiques tracten d'apropar-nos a la igualtat d'oportunitats i a la justícia social, no significa que estiguem donant resposta a les diferents necessitats de l'alumnat. I és que, una qüestió que no sempre queda reflectida en aquest tipus de pràctiques és si l'alumne se sent inclòs en l'escola i en l'aula. Quan ens referim a sentir-nos inclosos, el discurs es trasllada a altres àmbits. Passem de parlar d'equitat i de justícia social, a situar-nos en les emocions i també en els sentiments. Això no significa que quan parlem d'emocions i sentiments obviem

la igualtat d'oportunitats o la justícia, com esmentàvem abans; aquests conceptes segueixen essent el marc en el qual ens situem, però a més a més, ara parlem d'emocions i de sentiments.

Per a nosaltres, incloure no significa només que l'alumnat participe en les mateixes tasques que la resta dels companys i que respecte els diferents ritmes d'aprenentatge, sinó que ens preocupa que l'alumnat se senta inclòs. Per això, la gestió emocional del docent i de l'alumnat és un dels factors que també facilita la inclusió. Com diu Pérez de Lara (1998, 91), la inclusió no pot oblidar-se de l'acceptació plena d'un mateix per sentir-nos realment inclosos:

Si bien se ha abandonado en gran medida los supuestos médicos biologicistas y psicologistas, ha aparecido una nueva tecnificación pedagógica, basada en el enfoque curricular anglosajón que sigue olvidando lo fundamental: que el eje de la educación, de la socialización, de la inclusión [...] está en la relación amorosa de aceptación plena junto a mí del otro, de la otra, distintos de mí, distintos entre sí, pues esa relación amorosa es la única que puede mediar saber y convivencia, conocimiento y vida.

A partir d'aquesta cita, volem ressaltar l'amor i l'acceptació com aspectes fonamentals de la inclusió, que no sempre recordem a l'hora de pensar en pràctiques inclusives.

A més, altres autors com Pérez Gómez (1985) o Doyle (1979) afirmen que l'aprenentatge a l'escola s'aconsegueix més pel clima emotiu i l'escenari ambiental que pels programes que s'hi imparteixen.

Des d'aquesta perspectiva, també se situa el concepte d'educació intercultural i inclusiva cap a una educació més centrada en la persona. Les bases d'aquest concepte requereixen una educació que ens dirigeix cap a la trobada amb l'altre des de l'acceptació, en primer lloc, d'un mateix. Per això, existeixen autores que situen l'educació intercultural inclusiva no només cap a perspectives del saber i del saber fer, sinó també cap a la dimensió més personal de l'alumnat, del desenvolupament del seu ser (Aguado, Gil-Jaurena i Mata 2008).

Cal destacar que aquests requeriments d'una educació més centrada en el ser i en el desenvolupament o creixement personal no són recents, sinó que hi ha un recorregut fins a arribar al model d'educació emocional.

L'any 1972, en l'informe d'Edgar Faure per a la UNESCO, ja s'anunciava la necessitat d'aprendre a *ser*. Posteriorment, en l'informe de Delors (1996), es fa més explícita eixa necessitat d'una educació per aprendre a ser. També des de l'educació holística, apareix aquesta necessitat que es concreta en deu principis (Vuitena Conferència Internacional d'Educadors Holístics a Chicago, 1990) per tal de definir el que seria una perspectiva holística de l'educació. Des de l'àmbit de la psicologia, pren força el concepte d'intel·ligència emocional (Salovey i Mayer 1990, Goleman 1995). Posteriorment, es defineix en el camp de l'educació

el concepte d'*educació emocional* (Bisquerra 2000), basat en part, en la intel·ligència emocional.

De les diferents teories que demanen la necessitat de treballar aspectes relacionats en la persona des de les escoles, nosaltres ens centrarem en l'educació emocional, però vinculada a l'escola inclusiva, al ser aquest un dels propòsits de l'assignatura. No obstant això, considerem necessari ressaltar breument alguns principis d'altres perspectives, com l'*educació holística*; o el concepte d'*aprendre a ser*, desenvolupat en l'informe de Delors.

1.2.1. *Educació holística*

Des de l'*educació holística*, s'apunta a la necessitat d'una educació més centrada en la persona, i en el seu desenvolupament no sols racional, sinó també espiritual. Aquest concepte prové de l'holisme, *holos* en grec. Fa referència «al tot» format, al mateix temps, per les seues parts, les qual s'influeixen unes en altres. «El tot» no pot ser entés com la suma de les seues parts, sinó com una interrelació entre elles.

La visió holística es basa en la integració del coneixement des de la ciència, l'art, l'espiritualitat, la corporalitat, les tradicions, etc. Aquesta concepció integradora del coneixement és també la que es defén des de la pedagogia sistèmica, que reconeix els vincles i les relacions que existeixen entre els diversos sistemes (Senge et al. 2002).

Pel que fa al concepte d'educació holística, va ser proposat per Miller (1996) per a referir-se al conjunt de liberals, humanistes i romàntics que tenen en comú la convicció que la personalitat global de cada xiquet ha de ser considerada en l'educació. Tenint en compte totes les dimensions de l'experiència humana, no solament l'intel·lecte racional sinó també aspectes físics, emocionals, socials, estètics, creatius, intuïtius i espirituals innats en l'ésser humà (Yus Ramos 2001). Encara que l'educació holística com a tal, comença a nomenar-se a partir de la *Declaració de Chicago*, en la Vuitena Conferència Internacional d'Educadors Holístics a Chicago (1990), en la qual es va dur a terme la fundació del GATE (Global Alliance for Transforming Education). En aquesta conferència es va elaborar un document aglutinador de les principals inquietuds de tots els educadors holístics del món; denominat *Educació 2000: una perspectiva holística*.

Els deu principis que s'arpleguen en el document són els que citem a continuació (Yus Ramos 2001):

Principi I: Educar per al desenvolupament humà. Encara que va haver-hi pioners en l'àmbit de l'educació que apostaven per un desenvolupament integral de l'alumnat (Pestalozzi, Froebel, Dewey, Montessori, Steiner, etc.) la literatura històrica mostra que els sistemes escolars van ser organitzats per a augmentar la productivitat nacional, inculcant l'obediència, la fidelitat i la disciplina com a

màxims a adquirir en l'educació formal. Aquest origen segueix sent una constant en la filosofia d'èxit que es persegueix des d'alguns centres educatius que, amb aquest objectiu, segueixen apostant pel desenvolupament econòmic per sobre del desenvolupament humà.

Principi II. Respectar els alumnes com a individus. El respecte a cada persona amb què ens trobem no solament pel respecte cap a l'altre, sinó també cap a nosaltres mateixos. L'educació ha d'ensenyar-nos aquest respecte i reconeixent a cadascun dels seus aprenents. Açò significa acceptar la diversitat i apreciar-la, ja que cada individu és inherentment creatiu, té necessitats i habilitats físiques, emocionals, intel·lectuals i espirituals úniques, i posseeix una capacitat il·limitada per a aprendre.

Principi III. El paper central de l'existència. Des d'aquest principi s'afirma que l'educació és un assumpte d'experiència. L'aprenentatge és actiu i es produeix des de diferents sentits. Un altre dels aspectes que s'arregla en aquest principi és que l'objectiu de l'educació ha de ser nodrir de manera natural i saludablement el creixement a través de l'experiència, i no presentar un currículum limitat i fragmentat com el camí per al coneixement i la saviesa.

Principi IV. Educació holística. Des d'aquest principi es reclama la globalitat dels processos educatius i la transformació de les institucions educatives i les normatives requerides per a aconseguir-ho. La globalitat de l'educació implica que cada disciplina acadèmica proporciona una perspectiva diferent sobre el fenomen de la vida. Açò suposa construir el coneixement sobre aspectes intel·lectuals i vocacionals però també sobre aspectes físics, socials, morals, estètics, creatius i espirituals.

Com s'aporta des del document, l'holisme està arrelat en l'assumpció que l'univers és un conjunt integrat en el qual totes les coses estan connectades. Aquesta assumpció de globalitat i unitat està en directa oposició amb el paradigma de la separació i fragmentació que preval en el món contemporani.

Principi V. Nou paper dels educadors. Tal com s'assenyala en el document, es reclama una nova comprensió del paper del professorat. Es fa una crítica a molts dels educadors que en l'actualitat creuen en l'educació des d'una perspectiva competitiva i professionalista i que prenen distància sobre els temes espirituals, morals i emocionals. Segons aquest principi, els educadors han de ser facilitadors de l'aprenentatge, entenent-lo com un procés orgànic i natural, no com un producte tancat.

En aquest sentit, no solament es reclama una nova manera d'entendre la vocació docent, sinó nous models de formació del professorat que incloguen el cultiu

del propi interior i del seu despertar creatiu. Quan els educadors estan oberts al seu propi ser, aconsegueixen un coaprenentatge i uns processos de cocreació amb l'alumnat. En aquests processos el professorat se situa com a aprenent del seu alumnat; entén que la seua relació amb ell és una oportunitat per a aprendre. És per això que es reclamen professionals centrats en l'alumnat, que mostren respecte per ells i que han realitzat un treball personal per a poder comprendre el valor que açò suposa i traslladar-ho a l'escola.

Principi VI. Llibertat d'elecció. La llibertat de recerca, d'expressió i de creixement personal és totalment requerida. S'hauria de permetre que l'alumnat realitze eleccions autèntiques sobre el seu aprenentatge. Ells haurien de tenir una veu significativa en la determinació del currículum i dels procediments disciplinaris, d'acord amb la seua habilitat per a assumir tal responsabilitat. Les famílies haurien de tenir accés a diverses opcions educatives en els sistemes d'escola pública.

Principi VII. Educar per a una democràcia participativa. La democràcia hauria de ser un altre dels aspectes en la vida de les escoles. El fet de poder participar de forma significativa en la comunitat i en el món. El concepte de democràcia des del seu sentit vertader, que va molt més enllà que el fet de votar uns líders. La democràcia des de la presa de part en els assumptes de la comunitat. Una vertadera societat democràtica és més que la norma de la majoria, és una comunitat en la qual les veus desaparegudes són sentides i els assumptes humans són atesos. És una societat oberta al canvi constructiu. A més, ha d'haver-hi un reconeixement de les necessitats humanes entés des d'un compromís cap a la justícia.

Principi VIII. Educar per a una ciutadania global. La diversitat entesa en el seu sentit més ampli s'acosta al concepte de globalitat. Per aquest, s'entén que l'educació global està basada en una aproximació ecològica que emfatitza la connectivitat i la interdependència de la naturalesa i la vida humana i de la seua cultura. Aquests principis inclouen el valor de la cooperació i l'equilibri, les necessitats i els drets dels participants. D'altra banda, també és important la comprensió de les causes dels conflictes i l'experimentació de mètodes per a la seua resolució. A més, des de l'educació global s'anima a la comprensió i apreciació de valors universals i de la comprensió del significat de l'amor, la compassió, la saviesa, la veritat i l'harmonia.

Principi IX. Educar per a l'alfabetització de la Terra. Necessitem d'un planeta sa en el qual viure-hi i aprendre. Des d'aquest principi es reclama una educació que promoga l'alfabetització de la terra per a incloure una consciència de la interdependència planetària, la congruència del benestar personal i global i les responsabilitats de l'ésser humà cap al planeta en el qual viu. L'educació de la Terra implica una valoració holística del nostre planeta i dels processos que sostenen tota vida.

Principi X. Espiritualitat i educació. L'espiritualitat no és una opció ideològica. Totes les persones són éssers espirituals que expressen la seua individualitat a través dels seus talents, habilitats, intuïcions i intel·ligències. Així com ens desenvolupem física, emocional i intel·lectualment, també ho fem espiritualment.

Des d'aquest principi es destaca que l'experiència i el desenvolupament espiritual manifesten una profunda connexió amb un mateix i amb els altres, un sentit de significat i propòsit en la vida diària, una experiència de globalitat i interdependència. La part més important i vàlida de la persona és el seu interior, la seua vida subjectiva o la seua ànima. En contraposició, l'absència de la dimensió espiritual és un factor crucial en el comportament autodestructiu.

Com s'arplega en aquests principis, l'educació holística promou un sentit de responsabilitat cap a un mateix, cap als altres i cap al planeta. Aquesta responsabilitat individual, grupal i global es desenvolupa fomentant la compassió, instal·lant-hi la convicció que el canvi és possible i oferint eines per a fer-ho viable.

1.2.2. Educar per a ser

Fins ara hem vist com, cada vegada, l'educació ha anat acostant-se des de diferents perspectives a un major coneixement de la persona, més enllà d'aspectes vinculats a les relacions socials. Tant des d'una perspectiva més academicista, com pot ser el treball de la intel·ligència emocional i l'educació emocional, com des de l'educació holística, s'apunta cap a les qüestions destacades en l'informe per a la UNESCO de Delors.

El primer aspecte que defenem, i que està present en aquest material, és la visió de l'educació i de l'escola com una font d'enriquiment per a l'individu. Però no solament des del punt de vista dels coneixements instrumentals, sinó del desenvolupament vital de l'ésser. Per això destaquem de l'informe per a la UNESCO, *La educación encierra un tesoro* (1996), la missió de l'escola de fer fructífers els talents de tot l'alumnat i totes les seues capacitats de creació perquè puguen responsabilitzar-se de la seua vida i realitzar el seu projecte vital.

Des d'aquest informe es posa l'accent en l'educació al llarg de la vida, i se centra en quatre pilars bàsics sobre els quals educar: aprendre a conèixer, aprendre a fer, aprendre a viure junts i aprendre a ser.

Per *aprendre a conèixer* es destaca la importància de conèixer la cultura en un marc ampli i general i, a més, de conèixer en profunditat un nombre reduït de matèries. Aquestes podrien ser la llengua, les matemàtiques, les ciències, etc. Amb aquest concepte d'aprendre a conèixer es relaciona també l'aprendre a aprendre, fent referència a la capacitat per la qual una persona es fa responsable del seu propi aprenentatge. En aquest sentit, la formació permanent i el saber on cercar el coneixement serien aspectes que ens ajudarien a desenvolupar aquesta capacitat d'aprenentatge que està relacionada amb una consciència més científica.

L'aprendre a fer està relacionat amb un aprenentatge més orientat al treball. Per això algunes de les propostes destaquen la importància de combinar els aprenentatges més orientats al coneixement teòric amb aprenentatges més pràctics. Aquest tipus d'aprenentatge es basa en l'acció. Seria aquell aprenentatge que necessitem adquirir per a l'acompliment d'una professió. També s'entén la capacitat de realitzar treballs en equip com a part de l'aprendre a fer. Per això aquest tipus d'aprenentatge es relaciona amb la consciència social. Per la seua banda, l'aprendre a viure junts implica responsabilitat, respecte i cooperació entre els éssers humans o altres organismes del planeta. També és important per a viure junts la capacitat empàtica, la resolució de conflictes i una consciència cap al respecte dels valors i la cerca de la pau.

Finalment, allò que per a nosaltres pren força a mesura que fem un treball més complet com a persones, és *l'aprendre a ser*. Aquest aspecte també era el fonament de l'informe publicat en l'any 1972 per la Comissió Internacional per al Desenvolupament de l'Educació, establerta per la UNESCO. És important fer aquest esment per a destacar que ja en aquell moment la mirada estava posada en la potencialitat de l'individu més enllà d'una educació per al saber o el fer. No obstant això, fins i tot en l'actualitat sembla difícil trobar una escola que eduque principalment per a l'ésser. Encara que siga l'objectiu de molts docents, es veuen desbordats per un currículum per al saber i el fer.

L'aprendre a ser ens transporta a una relació més profunda amb un mateix, a una preocupació pel nostre desenvolupament en les seues màximes potencialitats. Per a Gallegos (2001), significa la trobada amb l'essència d'un mateix, que va més enllà de pensaments i fins i tot d'emocions. El treball profund amb un mateix és l'únic que ens pot acostar a la responsabilitat real sobre les nostres vides i sobre la societat. És aquell que ens pot aportar llibertat i autonomia, perquè sense arribar a conèixer-nos interiorment és difícil saber on està la llibertat per a cadascun de nosaltres. És un aprenentatge que no limita, que no pensa que la llibertat d'un acaba on comença la de l'altre, sinó que cadascú és qui lidera la seua sense haver d'envair en cap moment a l'altre. *L'aprendre a ser* és la manera d'acostar l'autoconeixement a l'educació i a l'escola i, des d'aquí, fomentar una societat autèntica, autosuficient i feliç.

1.2.3. Introducció a l'educació emocional

Una altra perspectiva que posa el focus en la persona i en el seu benestar és l'educació emocional. Tot i que més avant ens detindrem en aquest concepte, cal destacar que l'educació emocional té la seua base en les emocions i en la intel·ligència emocional.

A diferència de l'educació holística, no se centra en components de la persona com per exemple, el corporal o l'espiritual, entre d'altres. No destaca eixa connexió de les diferents parts d'un sistema en el tot i en la unió i relació constant d'eixes parts entre sí. Tampoc es deté en la relació entre l'individu i el món que l'envolta.

L'educació emocional se centra en les emocions que sentim i en aconseguir una gestió emocional que ens aporte un major benestar en el dia a dia, per al qual es necessita prendre consciència sobre quines són eixes emocions que sentim i la manera de gestionar-les. Però les emocions van lligades als pensaments i a les creences. Per tant, per poder fer una bona gestió emocional, també necessitem prendre consciència sobre quins són els pensaments que tenim i les creences que hi ha amagades en aquests pensaments.

En definitiva, parlar d'emocions no és només aprendre a identificar allò que sentim, sinó prendre consciència de quins tipus de pensaments tinc i perquè; quins sentiments es deriven de les meues emocions i predominen en la meua manera de viure la vida; com gestione les emocions i de quina manera puc gestionar-les per apropar-me a un major benestar; com permetre'm viure les emocions o com puc canviar una pauta de pensament, etc.

El món de les emocions és complex i per poder avançar en la nostra gestió emocional ens hem d'atrevir a conèixer-nos interiorment. A més a més, moltes de les nostres conductes i creences han sigut apreses i en ocasions no en som conscients. Per tant, per poder arribar al seu origen també hauríem de treballar la nostra història de vida, la qual cosa suposa endinsar-nos en una caixa plena de sorpreses, per tot allò que de menuts no hem fet conscientment i, en canvi, segueix en nosaltres.

1.3. La nostra mirada sobre l'escola inclusiva

Després de veure les diferents teories que opten per un major coneixement d'un mateix, sense que açò es contradiga amb el model d'escola inclusiva, ens replantegem el model intercultural i inclusiu des d'una mirada més profunda del docent, de l'alumnat i de l'educació. Volem una educació intercultural i inclusiva, que a més es base en educar des de l'amor. Una educació en què l'alumnat aprenga a desenvolupar les seues potencialitats, a conèixer-se interiorment i a poder ser més comprensiu i respectuós amb els altres i el món que l'envolta.

En aquesta direcció situem l'educació holística i l'educació emocional com teories que han d'estar presents en eixa escola inclusiva, i que en aquest moment encara no hi són. Els motius poden ser diversos, tal vegada, els agents que poden promoure-ho –com el professorat–, no se senten preparats o amb la necessitat de fer-ho; les polítiques educatives no faciliten la seua introducció a les escoles, ni la formació necessària perquè el professorat es plantege aquestes qüestions. A més, les lleis en educació no fan menció o no aporten els mitjans perquè aquest tipus de propostes basades en la inclusió i en l'educació emocional, siguen una realitat. Per exemple, en el preàmbul de la LOE (Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'Educació, BOE de 4 de maig), es manifesta que es tractarà d'aconseguir que tots els ciutadans desenvolupen al màxim les seues capacitats individuals i socials, intel·lectuals, culturals i emocionals. En algunes parts de la llei es fa esment de la inclusió de l'alumnat i, en algunes ocasions, del treball emocional.

Però a efectes pràctics no es proporcionen els mitjans per a facilitar aquestes propostes en les escoles.

Més endavant, amb la LOMQUE (Llei Orgànica 8/2013, de 9 de desembre, per a la millora de la qualitat educativa) l'atenció a la diversitat i el treball emocional té menor presència. En aquest cas, es parla d'una educació basada en la millora econòmica com un dels objectius de l'educació i es fa referència a la competitivitat com un element essencial per a aconseguir-ho. En aquesta llei se situa el desenvolupament social de la mà de l'economia i lluny d'una visió humanista, inclusiva i social. Encara que en alguns moments apareixen declaracions que tracten d'apropar-se a l'atenció a la diversitat, semblen idees contradictòries amb el discurs predominant en l'esmentada llei.

El que venim a destacar és que aquest tipus d'educació centrada en l'aprendre a ser i en les emocions, ha de sentir-se com una necessitat per al professorat, ja que si un docent no hi veu la necessitat o no està preparat per encaminar-se en aquests temes, difícilment es podrà formar l'alumnat en emocions. La formació en emocions també suposa reconstruir parts de la nostra vida i canviar creences que estan molt arrelades, i que potser no tots els docents estan disposats a fer-ho.

A la conclusió a la qual volíem arribar després d'aquest recorregut és a la distància entre allò que aporta tant l'educació holística com l'educació emocional i la realitat en la qual ens trobem. Com hem vist, davant aquesta situació l'Administració està bastant endarrerida pel que fa a allò que els teòrics i professionals de l'educació declaren. Podem dir que hi ha una falta de consciència social sobre aquests temes, que són aspectes clau per a l'educació i l'avanç social. No obstant això, aquells mestres, professors i alumnes que d'alguna manera ja han iniciat aquesta tasca, destaquen la seua alta potencialitat i la necessitat que aquest treball més relacionat amb una educació integral, siga la base de l'aprenentatge a les escoles (Gallegos 2001, Yus Ramos 2001, Toro 2005, González 2014).

El que aquest tipus d'educació es planteja és obrir espais a les escoles, per treballar altres aspectes relacionats en el cor. Fins ara, allò que més s'ha valorat està pràcticament limitat a la raó. Com diria José María Toro (2005): «El corazón no está reñido con la razón sino que la contiene. Plantear una «educación con co-razón» es proponer la recuperación del componente emotivo o emocional de la racionalidad».

Basant-nos en aquest autor, podem dir que a l'escola encara li resulta arriscat acollir el nen completament i, sobretot, acollir la vida que porta amb ell. L'escola sol quedar-se amb la dimensió d'aprenent, i espera omplir la seua ment d'aprenentatges. En canvi, l'alumnat ja conté aprenentatges i hi ha en ell moltes altres dimensions més enllà de la raó. L'escola necessita adaptar-se a les necessitats actuals i, per tant, començar a acollir la dimensió emocional com a part dels aprenentatges i competències a desenvolupar per l'alumnat, i també pel professorat. L'escola necessita acollir el nen de manera completa i no parcel·lada. Per acabar, ens remetem a les paraules de José María Toro (2005, 24) que ens fan reflexionar sobre aquest fet:

A veces me pregunto si «entrar» en la escuela no implica «salir» de la vida [...]. Es como si traspasado el umbral de la puerta del colegio quedase atrás todo lo que «habitualmente» vive, le ocupa e incluso preocupa. Los latidos de su sentir, su pensar, de su sencillo vivir, se detienen y son sustituidos por las palpitations de las lecciones, los «deberes», las explicaciones, los ejercicios, las correcciones, los exámenes [...].

Capítol 2.

Fonaments de l'educació emocional

En aquest capítol tractarem els fonaments de l'educació emocional. En primer lloc, veurem els orígens i el concepte de la intel·ligència emocional, des d'on passarem a continuació a tractar l'educació emocional i el desenvolupament de les competències emocionals, veient-hi la relació entre aquests conceptes.

2.1. La intel·ligència emocional

Per començar aquest capítol ens basem en els orígens i fonaments de l'educació emocional, els quals trobem en la intel·ligència emocional.

2.1.1. *Els seus orígens*

Des d'ací començarem a situar l'estudi de les emocions, que fins a mitjans del segle xx s'havia mantingut al marge dels interessos de la ciència. És des d'aleshores, a partir de la *psicologia humanista* (amb Abraham Maslow i Carl Rogers com a precursors), quan s'iniciarà la importància de les emocions. La psicologia humanista sorgeix a partir de la necessitat d'integrar en el camp de la psicologia aspectes que fins el moment no es tenien en compte, com la salut integral, la qualitat de la vida i altres atributs relacionats amb el ser humà. Posteriorment, altres filòsofs i científics continuen indagant sobre aquests temes, però l'èmfasi sobre les emocions no es produeix fins a finals dels anys vuitanta. És a partir de la *intel·ligència emocional* (IE) quan es tracta de traspassar el concepte d'intel·ligència definit fins al moment i se situen les emocions com una part important de la nostra vida, que també cal ser revisada. Els antecedents de la intel·ligència emocional els trobem en les intel·ligències múltiples de Gardner (1993), en concret en la interpersonal i en la intrapersonal.

Entre 1979 i 1983, Howard Gardner va realitzar un estudi sobre la naturalesa del potencial humà i la realització de l'home. En aquest estudi, que va tenir com a resultat el llibre *Frames of mind*, l'autor va posar en qüestió el quocient intel·lectual (QI), ressaltant que la intel·ligència, tal com s'entenia fins al moment, estava molt limitada a dues branques de coneixement principalment, la lògica matemàtica i la del lèxic i la literatura. Des d'aquests paràmetres, el concepte d'intel·ligència no tenia en compte el potencial humà, ni tampoc era un predictor de l'autorealització que podia aconseguir una persona, en funció de les seues capacitats intel·lectuals.

Com a alternativa al concepte d'intel·ligència establert fins al moment, Gardner va proposar la teoria de les *intel·ligències múltiples*. Fruit d'aquesta teoria va publicar el llibre *Multiple intelligences. The theory in practice* (1993), on destaca set tipus d'intel·ligències: musical, cinètico-corporal, lògico-matemàtica, lingüística,

espacial, interpersonal i intrapersonal. Posteriorment (l'any 1995 i el 1998) va afegir la intel·ligència naturalista i la intel·ligència existencial. La naturalista es refereix a la consciència ecològica, i la intel·ligència existencial també es coneguda com la intel·ligència espiritual o filosòfica, que planteja qüestions sobre la realitat i la pròpia existència. Per exemple, aspectes relacionats amb la vida i la mort.

Cal destacar que aquest estudi ens trasllada a una altra manera d'entendre l'educació, potser com indiquen alguns autors (Bisquerra 2003) a l'escola del futur, ja que aquestes propostes ens condueixen a un camí per a donar una resposta més adequada a la diversitat. De totes les intel·ligències proposades per Gardner (1993), ens centrarem en la *interpersonal* i la *intrapersonal*, com les bases que fonamenten el concepte d'*intel·ligència emocional*.

La *intel·ligència interpersonal* és aquella relacionada amb la capacitat de posar-se en el lloc de l'altre. Per això alguns dels indicadors d'aquest tipus d'intel·ligència són l'empatia, les relacions amb els altres o relacions interpersonals, i les responsabilitats socials. Aquest tipus d'intel·ligència està molt relacionada amb el concepte d'*intel·ligència social* de Thorndike (1920), i amb el treball en les aules de les habilitats socials. Aquest tipus d'intel·ligència és summament important a l'hora de relacionar-nos amb el món i amb l'altre. En aquest sentit, prenen especial importància els treballs de caràcter cooperatiu. Així mateix, aquest tipus d'intel·ligència és necessària perquè una persona es pugui sentir integrada entre els seus iguals. També per a resoldre els conflictes d'una manera més adequada, tenint en compte els nostres interessos i els de l'altre. En certa manera, és una intel·ligència relacionada amb el concepte d'empatia.

Pel que fa a la *intel·ligència intrapersonal*, és la que es refereix al coneixement d'un mateix, de les seues pròpies emocions i sentiments. La intel·ligència intrapersonal o l'autoconeixement és un aspecte bàsic perquè una persona siga feliç, i també perquè pugui empatitzar i comprendre l'altre. Aquesta intel·ligència és la que s'associa a tot el treball emocional i la que ens permet desenvolupar-nos en la vida d'una manera més coherent amb el nostre sentir. És també la que facilita que desenvolupem el nostre projecte vital.

A partir d'ambdues propostes, Salovey i Mayer desenvolupen en 1990 el concepte d'Intel·ligència Emocional. No obstant això, Trujillo i Rivas (2005) destaquen a Thorndike, com un antecessor tant de la teoria de Salovey i Mayer com de Gardner, amb la seua aportació en l'any 1920 sobre la intel·ligència social, íntimament relacionada amb les intel·ligències inter i intrapersonal.

2.1.2. Concepte d'intel·ligència emocional

Segons la versió original de Salovey i Mayer, la *intel·ligència emocional* (IE) consisteix en l'habilitat per a gestionar les emocions, discriminar entre elles i utilitzar aquests coneixements per dirigir els propis pensaments i accions.

La intel·ligència emocional segons el model de Salovey i Mayer (1990) consisteix en diferents aspectes:

1. *Percepció emocional*: les emocions són percebudes, identificades, valorades i expressades. Inclou la capacitat d'expressar les emocions adequadament i la capacitat de discriminar entre expressions precises i imprecises, honestes o deshonestes. Aquest fet implica escoltar el nostre cos i reconèixer en ell les emocions.

2. *Facilitació emocional del pensament*: les emocions sentides entren en el sistema cognitiu com senyals que influeixen en la cognició (integració d'emoció i cognició). Les emocions prioritzen el pensament i dirigeixen l'atenció a la informació important. És a dir, existeix una relació entre les emocions i els pensaments. La nostra manera de percebre la realitat en funció de les nostres creences ens porta a sentir unes determinades emocions. Eixes emocions, a la vegada, alimenten els pensaments i els judicis que emetem. Per això, Extremera i Fernández Berrocal (2004, 4) destaquen la influència que tenen les emocions en els pensaments i com això influeix en l'alumnat:

Por otra parte, el «cómo nos sentimos» guiará nuestros pensamientos posteriores, influirá en la creatividad en el trabajo, dirigirá nuestra forma de razonar y afectará a nuestra capacidad diaria de deducción lógica. En efecto, que nuestros alumnos estén felices o tristes, enfadados o eufóricos o hagan o no un uso apropiado de su IE para regular y comprender sus emociones puede, incluso, determinar el resultado final de sus notas escolares y su posterior dedicación profesional.

3. *Comprensió emocional*: comprendre i analitzar les emocions per interpretar-les. Consisteix a comprendre, d'una manera més profunda, les nostres respostes emocionals i les situacions i/o pensaments que les causen. Inclou la capacitat per etiquetar les emocions i interpretar d'on provenen. Per exemple, que la tristesa es deu a una pèrdua. També la capacitat per comprendre sentiments complexes. Per exemple, sentir odi i amor simultanis cap a una persona volguda. És a dir, la comprensió emocional significa una major escolta i consciència emocional, que és bàsica per poder sentir-se bé amb un mateix i per comprendre l'altre. La comprensió emocional implica conèixer-nos millor, identificar les nostres emocions, conèixer els nostres desitjos, la nostra manera de sentir, etc., i integrar-ho en un mateix.

4. *Regulació emocional*: regulació reflexiva de les emocions per a promoure el coneixement emocional i intel·lectual. Els pensaments promouen el creixement emocional, intel·lectual i personal per fer possible la gestió de les emocions en les situacions de la vida. És l'habilitat per distànciar-se d'una emoció, per regular les emocions en un mateix i en la resta. Capacitat per mitigar les emocions negatives i potenciar les positives, sense reprimir o exagerar la informació que transmeten. Per arribar a regular les emocions, primer hem d'identificar-les, sentir-les i comprendre-les. Una volta hem fet açò, vindria la resposta que li donem a eixa emoció, que en molts casos és quasi automàtica. En aquest punt és on resulta imprescindí-

ble una bona regulació emocional, per poder prendre consciència sobre una emoció abans d'emetre una resposta automatitzada.

Per a aconseguir-ho, és important que entre l'emoció i l'acció ens donem un espai de temps. Una pausa que ens permet alliberar la tensió emocional i facilitar la construcció d'una resposta adaptada (Bach i Darder 2002). Eixa pausa, que en alguns casos pot ser prendre aire i respirar de manera profunda, ens pot portar a una reacció més adaptada. El temps de la pausa pot ser diferent per a cada persona i situació. Per a algunes persones resultarà menys costós prendre consciència sobre l'emoció, sentir-la i soltar-la per a emetre una resposta adaptada. Per a d'altres, aquest procés pot resultar difícil, això és, no deixar-se portar per l'emoció, però en tot cas, és també un entrenament. De fet, identificar les nostres emocions i saber com gestionar-les no és innat, sinó que requereix d'un aprenentatge.

Per això és important ensenyar l'alumnat a identificar les pròpies emocions, expressar-les en lloc de reprimir-les, i regular-les per exposar la millor resposta front a qualsevol situació.

Segons Goleman (1995), la intel·ligència emocional es refereix a la capacitat de conèixer les pròpies emocions, saber regular-les; reconèixer les emocions dels altres, i saber motivar-nos i manejar adequadament les relacions que establim amb les altres persones i amb nosaltres mateix. Segons Goleman (1995), la intel·ligència emocional consisteix a:

1. *Conèixer les pròpies emocions*: és a dir, tenir consciència de les pròpies emocions i reconèixer un sentiment en el moment en què ocorre. Una incapacitat en aquest sentit ens deixa a mercè de les emocions incontrolades.
2. *Saber manejar-les*. L'habilitat per manejar els propis sentiments per tal que s'expressen de manera apropiada es fonamenta en la presa de consciència de les pròpies emocions. L'habilitat per gestionar expressions d'ira, fúria o irritabilitat és fonamental en les relacions interpersonals.
3. *Saber automotivar-se*. Una emoció tendeix a impulsar cap a l'acció. Així doncs, encaminar les emocions, i la motivació per l'acció, cap a l'assoliment dels objectius és essencial per a prestar atenció, automotivar-se, manejar-se i realitzar activitats creatives.
4. *Reconèixer les emocions dels altres*. Les persones empàtiques sintonitzen millor amb les subtils senyals que indiquen el que els altres necessiten o desitgen. Aquesta habilitat les fa apropiades per a professions d'ajuda (professors, psicopedagogs, metges, etc.)
5. *Establir relacions*. L'art d'establir bones relacions amb els altres és, en gran mesura, l'habilitat de manejar les seues emocions. Les persones que dominen les habilitats socials són capaces d'interactuar de forma suau i efectiva amb la resta.

En publicacions posteriors, el mateix Goleman (1999) modifica el seu model inicial aportant-hi el següent:

- Autoconsciència: autoconsciència emocional, autoavaluació apropiada, autoconfiança.
- Autoregulació: autocontrol, confiabilitat, responsabilitat, adaptabilitat, innovació.
- Automotivació: motivació de fer, compromís, iniciativa, optimisme.
- Empatia: desenvolupament dels altres, orientació al servei, aprofitament dels altres (en sentit positiu, en benefici de tothom).
- Habilitats socials: lideratge, comunicació, influència, catalitzador del canvi, gestió de conflictes, construcció d'aliances, col·laboració i cooperació, treball en equip.

Una vegada revisat el concepte d'intel·ligència emocional des del punt de vista dels precursors, considerem adient contemplar la definició de Gómez (2003, 33), per considerar-la més propera i perquè d'alguna manera resumeix el que entenem per intel·ligència emocional. Així doncs, per a aquest autor:

És la capacitat que ens permet saber estar satisfactòriament en el món, amb les altres persones i amb nosaltres mateixa. És la capacitat que ens permet gaudir amb les activitats i les relacions, que ens atorga el dret per tenir èxits i gaudir-los, però, també, per tenir fracassos i saber assumir-los, tenint en compte que tant els èxits com els fracassos són experiències per avançar i créixer com a persones. En definitiva, és una capacitat que va configurant una actitud en la vida, no front a la vida; que genera el fluït necessari per sentir un estat intern de seguretat, de confiança i de llibertat, que crea serenitat en la persona i, en conseqüència, en l'ambient. Dita serenitat generalitzada és indispensable per a que les relacions flueixin creatives i tranquil·les, en justa harmonia.

Tenint en compte tot açò, interessa que tota la societat evolucione, però per a aconseguir-ho serà necessari que cadascun de nosaltres cultive en si mateix la seua intel·ligència emocional. A continuació recollim les característiques bàsiques que, per a Rovira (1998), presenten les persones amb intel·ligència emocional:

1. *Actitud positiva.* Les persones optimistes es centren en els aspectes positius de tot allò que els envolta en la vida; ressalten els aspectes positius per damunt dels negatius; valoren més els encerts que els errors; les qualitats més que els defectes; els èxits més que els fracassos.
2. *Reconèixer els propis sentiments i emocions.* Es tracta que cadascú s'adone d'allò que està sentint; identificar les emocions i sentiments que sent i acceptar-los.
3. *Capacitat per a expressar sentiments i emocions.* Totes les emocions que sentim necessiten canalitzar-se a través d'algun mitjà d'expressió. Cal trobar el canal i el moment més adequat per portar-ho a terme.

4. *Capacitat per a controlar els sentiments i les emocions.* És necessari saber trobar l'equilibri entre l'expressió de les emocions i el seu control. També cal saber esperar, per tal d'expressar les emocions de la manera i en el moment més oportú. La capacitat d'aplaçar les gratificacions és un indicador d'intel·ligència emocional. Cal destacar que preferim utilitzar el terme *gestió emocional* enfront de *control*, per les connotacions que cadascun d'ells té adquirides.

5. *Empatia.* Es tracta de tenir la capacitat de posar-nos en el lloc d'una altra persona i captar les emocions que sent. Suposa maduresa emocional.

6. *Ser capaç de prendre decisions adequades.* En la presa de decisions els factors emocionals intervenen molt més que els racionals. Ser capaç de prendre consciència dels factors emocionals en la presa de decisions és aconseguir un major autoconeixement, per tal de prendre unes decisions més apropiades.

7. *Motivació, il·lusió i interès.* L'emoció i la motivació estan molt relacionades. La persona emocionalment intel·ligent és capaç de motivar-se, d'il·lusionar-se i d'interessar-se per les persones i la realitat que les envolta. En canvi, la passivitat, la peresa, l'avorriment, etc., mostren un baix nivell de maduresa emocional.

8. *Autoestima.* Significa tenir pensaments positius de nosaltres mateixos i confiança en les nostres capacitats per a afrontar els reptes que se'ns plantegen. És l'estima cap a un mateix.

9. *Saber donar i rebre.* Es basa en ser generós quan és el moment de donar i també en el de rebre.

10. *Tenir valors alternatius.* En el sentit de posseir uns valors que donen sentit a la nostra vida; que ens proporcionen viure en llibertat evitant els convencionalismes limitadors existents en la societat.

11. *Ser capaç de superar les dificultats i les frustracions.* Es tracta de posseir un alt grau de resiliència, és a dir, capacitat de superar-se, tot i haver viscut experiències altament doloroses.

12. *Ser capaç d'integrar polaritats.* Es tracta de mantenir un equilibri entre el que és cognitiu i el que és emocional; drets i deures; tolerància i exigència; soledat i companyia. És a dir, integrar no només aquelles característiques que pensem que tenim, sinó aquelles que pensem que no tenim.

A més d'aquests models, n'hi ha d'altres, com el de Bar-On (1997), anterior al de Salovey i Mayer; el de Cooper i Sawaf (1997), el de Weisinger (1998), el d'Epstein (2001), etc. En definitiva, podem afirmar que no existeix un consens quant a la definició d'intel·ligència emocional, i si es tracta d'un concepte amb entitat pròpia o d'un tret de la personalitat (McCrae 2000).

En definitiva, la intel·ligència emocional és un constructe hipotètic, propi del camp de la psicologia, que ha sigut proposat i defensat pels autors que anteriorment hem destacat. Cal assenyalar que aquest concepte ha sigut qüestionat, però allò que no es posa en dubte és la importància i necessitat d'adquirir competències emocionals (Bar-On i Parker 2000, Cohen 1999; Elias, Tobias i Friedlander 2000; Elias et al. 1997, Goleman 1995, Saarni 2000, etc.). Les competències emocionals, de les quals parlarem més endavant, se centren en la interacció entre persona i ambient i li donen importància a l'aprenentatge i al desenvolupament. Aquest tipus de competències tenen unes implicacions psicopedagògiques immediates i ajuden a millorar el benestar quotidià. Les competències emocionals són també l'objectiu principal de l'educació emocional, de la qual parlarem a continuació. Per això, des de l'educació emocional s'analitzen les necessitats individuals i/o grupals, es formulen els objectius, s'apliquen activitats, tècniques i estratègies metodològiques, etc., amb la finalitat que s'adquirisquen les competències emocionals (Bisquerra 2009).

Després de fer una revisió sobre el concepte d'intel·ligència emocional i veure quins trets fan que una persona ho siga, és necessari que realitzem un exercici personal conscient per tal de valorar en quina mesura considerem que som intel·ligents emocionalment parlant. I cal recordar que la finalitat última de la intel·ligència emocional radica en el benestar personal i social de l'individu (Bisquerra 2011).

2.2. Educació emocional

2.2.1. L'educació emocional i el concepte d'emoció

L'educació emocional és una de les innovacions psicopedagògiques dels últims anys i respon a les necessitats socials que no queden suficientment ateses en les matèries acadèmiques ordinàries (Bisquerra 2009). Fruit de la necessitat d'aportar una educació per a la vida, apareix aquest concepte basat, en part, en la intel·ligència emocional.

Cal destacar que l'educació emocional és un concepte ampli, i per açò no és fàcil de delimitar. No obstant això, basant-nos en la proposta de Bisquerra (2000, 243), podem dir que es tracta d'un:

Procés educatiu, continu i present, que pretén potenciar el desenvolupament emocional com a complement indispensable del desenvolupament cognitiu, constituint tots dos els elements essencials del desenvolupament de la personalitat integral. Per a açò es proposa el desenvolupament de coneixements i habilitats sobre les emocions a fi de capacitar l'individu per a afrontar millor els reptes que es plantegen en la vida quotidiana. Tot açò té com a finalitat augmentar el benestar personal i social.

L'educació emocional pretén ser una educació que capacita per a la vida. Una educació que té com a propòsit el desenvolupament integral de les persones i com

a base el coneixement de les emocions, des d'un punt de vista experiencial i pràctic. Per a açò es proposa l'autoconeixement com el vehicle necessari per poder comprendre les emocions en un mateix i en els altres. Tot açò per a contribuir al benestar personal i social, comentat anteriorment.

L'estat emocional d'una persona determina la forma en què percep el món. Per aquest motiu resulta tant important conèixer el món de les emocions, per tal de comprendre'ns millor a nosaltres mateixos i entendre les persones del nostre entorn.

Però, per comprendre millor en què consisteix, necessitem conèixer què són les emocions. La paraula emoció prové del llatí *movere*, que significa «moure». Açò indica que el significat d'una emoció ja ens predisposa a un moviment cap a l'acció. Basant-nos en Mora (2013), definim l'emoció com una energia codificada en l'activitat de certs circuits del cervell que ens manté vius. Sense l'emoció, sense eixa energia base, ens trobaríem apagats i per tant, no podríem estar atents als estímuls del nostre voltant i aportar a més, una resposta adaptada als mateixos.

Una emoció es produeix quan unes informacions sensorials arriben als centres emocionals del cervell. Com a conseqüència es produeixen unes respostes, inconscients i immediates, del sistema nerviós autònom (SNA) i hormonals. Després, el neocòrtex interpreta la informació. D'acord amb aquest mecanisme, una emoció és, segons Bisquerra (2000, 63), «un estat complex de l'organisme caracteritzat per una excitació o pertorbació que predisposa a l'acció. Les emocions es generen com a resposta d'un esdeveniment extern o intern». Per a Zaccagnini (2004, 61) les emocions són:

Una complexa combinació de processos corporals, perceptuals i motivacionals que produeixen en les persones un estat psicològic global, que pot ser positiu o negatiu, de poca o molta intensitat i de curta o llarga durada, i que genera una expressió gestual que pot ser identificada per les altres persones.

Aquesta definició contempla el concepte d'emoció amb aquestes característiques:

a) Els estats emocionals globals s'agrupen al voltant de tres dimensions bàsiques: *qualitat, intensitat i durada*. La qualitat fa referència a l'emoció com agradable o desagradable, positiva o negativa; la intensitat emocional representa el grau d'activació (cognitiva, fisiològica i motora) que comporta la reacció emocional, el grau d'expressió d'aquesta resposta, així com la força amb què s'experimenta subjectivament; pel que fa a la duració de les emocions, els estats emocionals poden ser respostes puntuals a certes situacions o predisposicions que perduren en el temps.

b) Trobem tres components fonamentals de les emocions: el component corporal (fisiològic), el component perceptual (cognitiu) i el component motivacional (conductual). Una emoció sempre suposa canvis fisiològics en el nostre cos (respiració agitada, augment del ritme cardíac, etc.). Quan experimentem algun d'aquests

canvis solem adonar-nos-en i ho interpretem d'alguna manera, així com també actuem d'una manera concreta.

c) L'expressió de les emocions està relacionada amb la interacció social i la supervivència biològica. Les persones presentem trets facials i posturals quan experimentem una emoció. Per tant, les emocions a més a més de ser una dimensió psicològica interna de la persona, també tenen una dimensió externa de comunicació.

Darder i Bach (2006, 66) defineixen les emocions com:

El conjunt de patrons i respostes corporals, cognitives i a la vegada conductuals que adoptem i apliquem les persones davant allò que ens ocorre i també davant allò que creem o projectem. Són més que respostes ximpls a estímuls puntuals, són funcions cerebralment complexes, que imprimeixen una tonalitat afectiva determinada a la persona i configuren un talant o una manera de ser. En elles es conjuguen allò innat, allò viscut i allò après.

Aquests autors enumeren el que, segons el seu punt de vista, consideren que no són o no signifiquen les emocions, amb l'objectiu de desarticlar certs tòpics i clixés heretats del passat i que dificulten veure les emocions com la dimensió positiva, dinamitzadora, integradora i educable de la persona que són. Hi ha, almenys, cinc malentesos (Darder i Bach 2006, 68-69):

a) El primer fa referència a l'ús habitual del significat d'emoció, el qual no es redueix al de l'expressió «emocionar-se». És molt més ampli que aquest, quan tenim por o estem enfadats, per exemple, també estem «emocionats».

b) El segon malentés fa referència a la seua durada, naturalesa i magnitud: les emocions no es redueixen a una sèrie d'estats puntuals aguts, amb un principi i un final delimitats clarament, que es donen inesperadament i desencadenen una sèrie de reaccions incontrolades o impulsives. Sí és cert que les emocions denominades bàsiques o primàries (alegria, tristesa, ira, por, etc.) poden presentar-se i es presenten sovint d'aquesta manera, però la vivència emocional en el seu conjunt té un caràcter persistent i sostingut, impregna la persona d'una tonalitat afectiva, li dona un tarannà singular i configura una forma d'estar en el món.

c) El tercer al·ludeix a la connotació negativa que sol atribuir-se a les emocions: les persones es descriuen com massa emocionals o que necessiten controlar les seues emocions. Les emocions no són estats absolutament irracionals dels quals hem de lliurar-nos o pertorbacions de les quals hem de protegir-nos.

d) El quart malentés contempla una dimensió social, en un doble sentit. Per una banda, quan parlem de les emocions no ens referim a provocar impactes emocionals forts en altres persones. D'altra banda, aquestes tampoc no tenen un caràcter exclusivament individual, sinó que la major part de les nostres emocions tenen el seu origen en les relacions socials que establim amb altres persones.

e) El cinqué malentés fa referència a la importància de com expressem les emocions. No hem de confondre el fet d'expressar-les amb deixar-nos portar per elles. D'ací la importància de l'educació emocional que ens ajuda a gestionar-les; hem de viure-les i sentir-les amb llibertat però tenint en compte que la seua expressió és clau, sobretot en les emocions «negatives», on la seua manifestació descontrolada pot danyar les persones de l'entorn o a un mateix. Per això cal prendre consciència d'elles i gestionar-les per expressar-les de manera adequada.

Per a Bisquerra (2011), el procés de vivència emocional passa per les fases següents: esdeveniment, valoració, canvis fisiològics i, finalment, predisposició a l'acció. En un primer moment la persona avalua un esdeveniment com a rellevant respecte a un objectiu personal. En segon lloc, es predisposa a actuar; algunes vegades de forma urgent, si se sent amenaçat. En tercer lloc, la vivència de l'emoció tendeix a acompanyar-se de reaccions involuntàries, com poden ser canvis corporals de caràcter fisiològic i/o voluntaris, com les expressions facials, verbals o canvis en les accions (Bisquerra 2011).

Hem recollit en aquest apartat diferents definicions del concepte d'emoció, contemplant aquelles que hem considerat més completes i al mateix temps més diverses entre si, oferint-nos així una aportació més acurada i completa del fenomen emocional. Com hem vist, després d'aquesta revisió conceptual, no hi ha un concepte únic d'emoció, entre altres raons perquè resulta bastant difícil donar una definició que contemple satisfactòriament totes les dimensions de l'experiència emocional. Tanmateix, s'està d'acord en què les emocions són funcions cerebrals complexes amb tres components més o menys visibles i explícits: el cognitiu, el fisiològic i el conductual. Aquest aspecte implica abordar íntegrament el treball del cos, ment i conducta en l'educació emocional (Gallardo i Gallardo 2009).

Un altre dels conceptes que en moltes ocasions s'usa indistintament juntament amb el concepte d'emoció és el de sentiment. La diferència per a Bach i Darder (2002), és que l'emoció aconsegueix el procés complet i engloba el component fisiològic-corporal, l'avaluatiu-cognitiu i el conductual-social, mentre que el sentiment té un radi més restringit i es refereix solament a una de les parts del procés, la valorativa-cognitiva. Per tant, un sentiment és una emoció feta conscient, que identifiquem, classifiquem i valorem gràcies al domini que posseïm del llenguatge. Seria com una emoció analitzada per la raó. Així mateix, l'emoció té un sentit més ampli i engloba la vivència. Per açò, aquests autors expliquen que sentir una emoció sempre és més que el que podem arribar a conèixer o a expressar sobre aquella emoció després d'haver-la experimentada.

No obstant això, és important destacar que no sempre som conscients de les nostres emocions, encara que aquestes, sent nosaltres més o menys conscients, ens impulsen a aconseguir unes finalitats o unes altres. Conèixer les nostres emocions significa conèixer les seues causes; descobrir les nostres necessitats; analitzar la funcionalitat dels esquemes emocionals que normalment utilitzem per a interpretar

la realitat; reconèixer i posar un nom a les emocions que sentim; gestionar-les i, finalment, expressar-les de la manera adequada.

2.2.2. La identificació i gestió emocional

La gestió emocional comporta diversos passos, el primer d'ells és la identificació de l'emoció. Per a identificar les emocions en nosaltres mateixos, en primer lloc hem de conèixer-les. Com la llista d'emocions seria tan llarga com la varietat d'emocions que sentim i, a més a més, no hi ha un consens entre tots els autors sobre quines emocions es consideren bàsiques, definirem de manera resumida, algunes d'elles. Aquelles que considerem essencials en el nostre dia a dia.

Amor: l'amor és l'afecte que sentim cap a nosaltres mateixos i cap als altres. Es manifesta en una sensació de benestar i plaer i es correspon amb l'acceptació incondicional d'un mateix o d'una altra persona.

Alegria: és l'emoció que produeix una situació o succés agradable per a la persona.

Felicitat: és la forma de valorar la vida en el seu conjunt (Bisquerra 2011). Per això, el concepte de felicitat es refereix més a un estat o un sentiment que a una emoció. La felicitat sol associar-se amb l'emoció de *l'amor* i de *l'alegria*.

Ira: sentim ira quan tenim la sensació d'haver sigut perjudicats d'alguna manera. La reacció que desencadena és l'enuig, la fúria o la còlera.

Por: la experimentem davant un perill, que pot ser real, com per exemple, tenir davant un animal salvatge que pot atacar-nos; o induït, per exemple, la por a un examen. La por s'activa quan sentim amenaçat el nostre benestar.

Tristesia: la tristesa es desencadena per la pèrdua d'alguna cosa que es valora com a important. Està relacionada amb l'emoció de la por, sent la por un estat transitori i la tristesa un estat que pot mantenir-se durant més temps (dies, mesos, etc.).

Compassió: la compassió és també més un estat que una emoció. Podem sentir amor i pot desembocar en compassió. Aquest és un sentiment d'amor incondicional cap a l'altre, implica també empatia, posar-se en el lloc de l'altre per a comprendre la seua situació i sentir compassió per una persona. La compassió no significa sentir llàstima, sinó comprendre i sentir estima pels altres, més enllà de les seues conductes. La compassió està relacionada amb el perdó, cap a un mateix i cap als altres.

Sorpresa: la sorpresa està provocada per una situació imprevista, per això és una emoció que pot portar-nos a sentiments i emocions d'alegria o de tristesa, en funció del tipus de succés.

Vergonya: és un sentiment de pèrdua de dignitat per alguna situació comesa. També es pot sentir vergonya davant d'una humiliació. En qualsevol cas, la sentim

quan pensem que som culpables i ens agradaria haver tingut una resposta distinta a la donada (Bisquerra 2011).

Humor: l'humor és un estat que ens remet a una situació d'abandonar-nos i relaxar-nos davant d'un esdeveniment. L'humor i el riure contraresten les experiències d'emocions negatives, intensifiquen la confiança entre les persones, preparen l'organisme per a experimentar plaer sensorial, esmorteixen l'estrès, redueixen el malestar i el dolor, i baixen la tensió (Bisquerra 2011, 106).

Aversió: és una família d'emocions que implica el rebuig d'alguna cosa o algú. Algunes de les emocions que s'inclouen són menyspreu, rebuig i fàstic.

A més de saber què estem sentint, és molt important permetre'ns viure l'emoció. Amb això venim a referir-nos al fet que no és adequat reprimir-la. Algunes emocions són més acceptades que unes altres socialment. Per exemple, l'amor o l'alegria són emocions que generalment solem expressar des de la infantesa, i que les persones adultes accepten de grat. No obstant això, la ira o la tristesa no sempre són emocions que sabem gestionar perquè des de ben xicotets, potser, les hem reprimides. Per això és important durant totes les etapes de la vida, però sobretot arribats a l'edat adulta, saber identificar les nostres emocions i gestionar-les.

En alguns casos, com hem comentat, reprimim l'emoció, en d'altres, podem quedar enganxats a una emoció sense saber molt bé com eixir del sentiment que ens provoca. En eixos moments també és important prendre consciència de l'emoció i permetre'ns experimentar-la per poder deixar-la anar. Per exemple, la ira i la tristesa són emocions que també necessiten vivenciar-se.

Una persona que no es permet sentir la tristesa, potser no arriba mai a experimentar el dolor intern que porta aquesta emoció. Però tampoc aprendrà d'ella i cada vegada la sensació de buit que experimente, podria ser més gran. Experimentarà el sofriment, i podrà enganxar-se a ell, perquè si no vivim l'emoció i no la soltem es queda dins nostre.

Sentir les emocions és essencial per poder viure feliçment. Viure l'alegria seria permetre'ns sentir l'alegria, la sensació d'agraïment, o allò que suposa per a cadascun de nosaltres. D'igual manera, viure la tristesa seria permetre'ns sentir el que en cadascú de nosaltres provoca.

Sentir l'emoció ens permet estar en una major coherència amb nosaltres mateixos i resulta essencial per a tenir benestar. Per això, quan parlem d'emocions positives i emocions negatives, no ens referim a què resulten per a nosaltres negatives o positives en si, sinó que depèn més de les reaccions que ens provoquen el que siguen més positives per a nosaltres o més negatives, i de la seua gestió posterior. En aquest sentit, l'emoció en si no és negativa o positiva, sinó que pot aportar-nos més o menys benestar. El fet de prendre consciència d'ella, i de permetre'ns sentir-la i soltar-la, és sempre necessari i positiu, siga una emoció que d'entrada ens provoqe benestar o malestar.

El fet de no expressar les emocions comporta conseqüències, sentiments de frustració i ira cap a nosaltres mateixos, pensaments negatius sobre un mateix. Des d'un estat emocional en el qual no realitzem la integració entre el que sentim i el que expressem, la persona es troba desconnectada d'ella mateixa i de la seua vida, i pot tenir la sensació d'estar constantment en una emoció d'amargor, de la qual no sap molt bé com eixir-ne.

D'altra banda, la repressió de les emocions també pot comportar en un moment donat, una resposta explosiva davant situacions que no tindrien tanta importància. A més, la visió de la realitat per a una persona que no ha après a expressar-se en coherència amb el seu sentir, pot estar també distorsionada.

En alguns casos, el fet de no expressar les emocions pot afectar també les relacions socials. Algunes de les persones que tendeixen a reprimir les seues emocions ho fan per no sentir-se valorades o acceptades tal com són. Aquestes persones poden sentir-se poc estimades per elles mateixes, i pot ser que busquen el reconeixement i l'afecte en l'altre. Tot i així, el fet de ser incapaços de donar-nos amor a nosaltres mateixos, també afecta la percepció dels altres i per molt que ens en donen, podem sentir-nos poc estimats, cosa que pot fer que les relacions socials no siguin satisfactòries. Per això és tan important desenvolupar la capacitat de sentir i manifestar afecte i compassió cap a un mateix i, conseqüentment, cap als altres.

La nostra manera de viure les emocions també contribuirà al nostre caràcter. Es forjarà sobre la base de les nostres experiències, i aquestes seran d'una manera o una altra en funció dels nostres esquemes emocionals (Bach i Darder 2002, Bisquerra 2011). En última instància, totes les respostes davant de distintes situacions estan delimitades per les nostres creences i la nostra manera de viure les emocions.

Com hem vist, la vida social està altament condicionada per la nostra intel·ligència emocional i per la manera en què vivim les nostres emocions. Però és important destacar que la relació amb l'altre és sempre una font d'enriquiment per poder explorar les pròpies emocions i conèixer les nostres limitacions. És a dir, en la relació amb l'altre apareixen situacions que ens agraden i que ens molesten i en ser conscients d'això que l'altre genera en nosaltres és el que ens permetrà créixer personalment i conèixer-nos millor. És el que anomenem la projecció de la nostra ombra (Jung 1994).

En l'educació emocional és important que tant l'escola com les famílies s'impliquen i ensenyen l'alumnat a posar-se en contacte amb les seues emocions, a sentir-les, gestionar-les i expressar-les.

Finalment, el treball emocional des de la infantesa desemboca en adults més competents, que se senten més capaços per a viure feliçment la seua vida i amb una autoestima més adequada.

2.2.3. Les competències emocionals

Segons Goleman (1995), la competència emocional, per definició, és la capacitat adquirida basada en la intel·ligència emocional. En aquest apartat, parlarem de les competències emocionals en el seu conjunt, donat que l'objectiu de l'educació emocional és el desenvolupament d'aquestes.

Per competència, entenem la capacitat per a realitzar una tasca de manera adequada. Segons Bisquerra i Pérez (2007), una competència és la capacitat per a mobilitzar de la manera adequada, un conjunt de coneixements, capacitats, habilitats i actituds necessaris per a realitzar determinades activitats amb qualitat i eficàcia. Per tant, posseir competències emocionals és ser capaços de desenvolupar-nos adequadament en la vida en tot allò relacionat amb aspectes emocionals.

El concepte de competències emocionals està en procés de construcció i reformulació. Existeixen diversos plantejaments respecte al mateix, però en definitiva, s'apunta al fet que les competències emocionals són un concepte més ampli que el d'intel·ligència emocional. La majoria de propostes sobre competències emocionals, compten amb una base sobre la intel·ligència emocional, però a més, inclouen altres aspectes socials i emocionals com el treball de l'autoestima, les habilitats socials, el benestar, etc.

Un dels models de competències emocionals és el de Bisquerra i Pérez (2007, 8), que defineix les competències emocionals com «el conjunt de coneixements, capacitats, habilitats i actituds necessàries per a prendre consciència, comprendre, expressar i regular de forma apropiada els fenòmens emocionals».

Des d'aquest model, les competències emocionals s'estructuren en cinc grans competències o blocs: consciència emocional, regulació emocional, autonomia personal, competència social i habilitats de vida per al benestar. A continuació parlarem de cadascuna d'aquestes competències i de les microcompetències que s'hi inclouen, segons els autors.

Algunes d'aquestes competències ja han sigut definides anteriorment, per ser també aspectes dels models d'intel·ligència emocional presentats abans, com per exemple, la comprensió o consciència, i la regulació emocional. No obstant això, tornarem a ells per a delimitar les microcompetències que apareixen en cada cas.

Comencem per la *consciència emocional*. Com hem dit, és ser conscient de les pròpies emocions i de les dels altres. També implica l'habilitat per a captar el clima emocional d'un context determinat. Les microcompetències que distingim en aquesta part són:

- Prendre consciència de les pròpies emocions. Cal fixar l'atenció en les emocions i veure què ens generen. Cal adonar-se que a vegades no som conscients dels nostres sentiments perquè no ens pensem a observar-los.
- Donar nom a les emocions.

- Comprensió de les emocions dels altres. Cal ser empàtics amb les altres persones i situacions.
- Prendre consciència de la relació entre emoció, cognició i comportament.

Pel que fa a la *regulació emocional*, ja explicada en l'apartat sobre intel·ligència emocional, té a veure amb la gestió de les pròpies emocions i amb la nostra capacitat per a generar emocions que ens retornen a un estat de major consciència i estima cap a nosaltres mateixos.

En aquest cas, les microcompetències que destaquem serien:

- Expressió emocional apropiada. És la capacitat per a expressar les emocions de forma adequada. Encara que nosaltres preferim dir, de forma adaptada al context, que potser allò que s'espera per a la situació no és allò «adequat» per a la persona.
- Regulació d'emocions i sentiments.
- Habilitats d'afrontament. Són les habilitats per a afrontar les situacions de conflicte o els reptes que trobem en la vida.

En tercer lloc, *l'autonomia emocional*. Seria la capacitat per a autogestionar la nostra vida, i la manera en la qual vivim la nostra realitat. Algunes de les micro-competències que inclou són:

- Autoestima. L'autoestima té a veure amb l'amor i estima que una persona té de si mateix.
- Automotivació. És la capacitat per a motivar-se un mateix i aconseguir els objectius que ens hàgem proposat.
- Autoeficàcia emocional. És la percepció que es té sobre si mateix relacionada amb el fet de «ser capaços de». També és la competència per a percebre's a un mateix com es desitja i per a generar les emocions que necessita. Per això, l'autoeficàcia emocional significa acceptar la pròpia experiència emocional.
- Responsabilitat. És la capacitat per a dirigir la nostra vida, des del nostre sentir. Assumir la responsabilitat en la presa de decisions també és assumir-la sobre la nostra vida.
- Resiliència. És la capacitat per a acceptar l'adversitat i enfortir-se amb ella.

La quarta és la *competència social*. És la capacitat per a mantenir bones relacions amb altres persones. Necessitem desenvolupar les habilitats socials i les habilitats comunicatives. Les microcompetències són:

- Dominar les habilitats socials.
- Respecte cap als altres.
- Practicar la comunicació receptiva i expressiva.
- Compartir les emocions.
- Tenir un comportament prosocial i cooperatiu.
- Assertivitat.

- Prevenció i resolució de conflictes.
- Capacitat per a gestionar situacions emocionals.

Finalment, és necessari posseir *competències per a la vida i el benestar*. Això seria la capacitat per a adoptar comportaments apropiats i responsables per a viure amb el major benestar possible. Les microcompetències que destaquem són:

- Fixar objectius adaptatius.
- Prendre decisions des de la responsabilitat.
- Cercar ajuda i recursos.
- Ciutadania activa, participativa, crítica, responsable i compromesa.
- Benestar emocional.
- Fluir.

Per finalitzar aquest apartat, podem destacar que el currículum de l'educació emocional no ignora els continguts de les assignatures instrumentals, però sí que inclou el desenvolupament d'aspectes necessaris per a adaptar-nos i ser feliços en la vida. És un nou concepte d'escola el que necessitem per al present i el futur. És una escola que pretén transformar la societat des del cor, des de la superació de les pors individuals cap a una ciutadania més implicada, més respectuosa i també més amorosa.

2.2.4. Objectius i continguts de l'educació emocional

L'objectiu principal de l'educació emocional és el desenvolupament de competències emocionals que són bàsiques per a viure la nostra vida amb el màxim benestar possible. A més d'aquest objectiu principal, n'hi ha alguns altres, de caràcter general, que podem resumir de la següent manera (Bisquerra 2011, 244):

- Adquirir un millor coneixement de les pròpies emocions.
- Identificar les emocions dels altres.
- Desenvolupar l'habilitat per a regular les pròpies emocions.
- Aprendre a gestionar les emocions que ens generen respostes desadaptatives.
- Desenvolupar l'habilitat per a generar emocions que ens porten a respostes adaptatives.
- Desenvolupar una major competència emocional.
- Desenvolupar l'habilitat d'automotivar-se.
- Adoptar una actitud positiva front la vida i aprendre a fluir.

En el cas dels objectius amb asterisc, s'ha modificat la idea dels autors, en la qual es parlava d'emocions *negatives* i *positives*. Des del nostre punt de vista, no avaluaríem les emocions com a negatives o positives, sinó que valoraríem si es dona una resposta desadaptativa o adaptativa, tant per al context com per a l'individu.

D'aquests objectius generals se'n deriven altres d'específics com, per exemple, desenvolupar la capacitat per a controlar l'ansietat i l'estrès; potenciar la capacitat de ser feliç; ser més conscients dels nostres pensaments interns i, a poc a poc, tractar d'eliminar aquells que són destructius, etc. Aquests objectius es concreten de manera més específica a l'apartat 3.1.2.

A més dels objectius, l'educació emocional es planteja una sèrie de continguts, els quals se centrarien en el marc teòric de l'educació emocional, de les competències emocionals i en aspectes en què ens hem detingut en l'apartat anterior, sobre el significat de les emocions, la definició de cadascuna d'elles, etc. Però sobretot, se centrarien en ajudar l'individu a tenir un millor benestar i a ser més feliç.

En aquest sentit, per a augmentar la felicitat es poden millorar les relacions socials, realitzar un treball en el qual la persona es pugui sentir realitzada, aprofitar el temps lliure de forma satisfactòria i gaudir d'una bona salut. Com assenyala Bisquerra (2011), les habilitats de vida, necessàries perquè aquests temes estiguen equilibrats en la nostra vida, i les habilitats per a afrontar situacions de conflicte han de considerar-se recursos que totes les persones haurien de desenvolupar i dominar. És per això que, entre els components de la intel·ligència emocional que haurien d'estar presents en un programa d'educació emocional, hauríem de trobar les temàtiques següents (Goleman 1995): dinàmica de grups, connexió personal, prevenció de conflictes i anàlisi social o empatia.

2.2.5. Avaluació de l'educació emocional

En el cas de l'educació emocional també es parla sobre l'avaluació, sobre tot, en els programes que es construeixen per portar a terme el treball emocional. No obstant això, en el treball de les emocions, l'avaluació forma part del procés en sí pel qual es gestionen les diferents emocions, més enllà de realitzar una avaluació final sobre com fem cadascú de nosaltres aquest procés. Tot i així, a continuació mostrarem els diferents processos, models i instruments d'avaluació.

2.2.5.1. Procés d'avaluació

Podem considerar dues vessants en el procés d'avaluació en l'educació emocional: l'autoavaluació i l'avaluació. Pel que fa a l'autoavaluació, trobem que l'agent que avalua és un mateix. Es tracta d'aprendre a reconèixer les pròpies emocions i com influeixen en la nostra vida, aprendre a identificar-les, acceptar-les i gestionar-les, coneixent la interrelació entre les emocions que sentim (emocions-sentiments), per què les sentim (pensaments-estímuls) i com ens comportem (paraules i accions). Açò formaria part d'un procés d'autoconeixement.

En relació amb l'avaluació des d'un agent extern, podem dir que és una activitat valorativa que ens permet determinar en quina mesura s'han aconseguit els objectius proposats. Així mateix, reflexionar sobre la tasca duta a terme i valorar-la per

tal d'incorporar-hi propostes de millora. És important que el docent pugui recollir les apreciacions de tota la comunitat educativa, especialment de les famílies.

Per a avaluar podem servir-nos d'activitats de paper i llapis i d'altres estratègies com l'observació dels comportaments manifestats per l'alumnat en cada situació. Per a l'observació directa i sistemàtica podem servir-nos de les escales d'observació, els registres anecdòtics i el diari de classe. Les escales d'observació permeten a l'observador registrar el grau d'assoliment dels objectius, els registres anecdòtics ens serveixen per recollir situacions significatives com conflictes i incidents d'un alumne/a, reflexions sobre comportament, etc., i el diari de classe consisteix en registrar situacions, experiències i diversos aspectes sobre l'educació emocional que ocorren en la vida del grup-classe.

2.2.5.2. Models d'avaluació

En aquesta part ens basem en l'avaluació de la intel·ligència emocional (IE) que es fonamenta, principalment, en tres models:

- *Models de capacitat*: considera les emocions com a fonts útils d'informació que ens ajuden a entendre l'entorn. La intel·ligència emocional es considera com a habilitat.
- *Models de trets*: consideren la intel·ligència emocional com a tret de personalitat. El tret es refereix a l'auto-percepció que té la persona de les seues habilitats emocionals.
- *Models mixtos*: proposen el concepte d'intel·ligència socioemocional, referit a un conjunt de capacitats emocionals, intra i interpersonal, que influeixen en la capacitat de la persona per a fer front a les demandes i pressions de l'entorn. La intel·ligència emocional es considerada una dimensió de la personalitat combinada amb habilitats emocionals.

Dins dels *models de capacitats* trobem el *model de les 4 rames* de Mayer, Salovey i Caruso (2000), el qual divideix la intel·ligència emocional en quatre àrees d'habilitats:

- Percebre les emocions.
- Emprar les emocions per facilitar el pensament.
- Comprendre les emocions en les relacions.
- Manejar les emocions per al creixement intra i interpersonal.

Les rames se situen jeràrquicament: on percebre les emocions estaria en la base i manejar les emocions estaria en el cim.

Un instrument per avaluar la IE utilitzant el model de capacitats de les quatre rames és el MSCEIT (Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test). Aquest qüestionari té la seua versió espanyola realitzada pels autors Extremera i Fernández-Berrocal (2002).

Referent al *model de trets* trobem el *model de trets de Petrides* (Petrides y Furnham 2000, 2001; Petrides, Frederickson i Furnham 2004).

Des d'aquest model la definició de la IE inclou tendències conductuals i habilitats perceptives i es mesura a través de l'autoinforme, en contrast amb el model d'habilitats que es refereix a capacitats reals, tal com s'expressa a través de mesures basades en l'execució. La IE com a tret ha de contemplar-se dins del marc de la personalitat.

Un instrument per avaluar la IE utilitzant el model de trets de Petrides és el *Trait emotional intelligence* (TEIQ) (Petrides y Furnham, 2003).

Pel que fa als *models mixtos* destaquem dos models: el *model de Reuven Bar-On* i el *model de Goleman*.

El *model de la intel·ligència emocional* de Reuven Bar-On (1997) és un model multifactorial de la intel·ligència emocional conformada per dimensions que, al mateix temps, contemplen una sèrie de subcomponents amb capacitats i habilitats relacionades:

- Intel·ligència intrapersonal (autoconeixement, assertivitat, autoconsideració, autoactualització, independència).
- Intel·ligència interpersonal (empatia, responsabilitat social, relació interpersonal).
- Adaptabilitat (validació, flexibilitat, solució de problemes).
- Maneig de l'estrès (tolerància a l'estrès, control impulsiu).
- Estat general d'ànim. (optimisme, alegria).

El test per avaluar la IE des d'aquest model és el *Emotional Quotient Inventory* (EQ-i).

El *model de competències emocionals* de Goleman, considera la intel·ligència emocional formada per una sèrie de competències i aptituds de lideratge que impulsen al rendiment.

Les competències emocionals no són innates, sinó que s'aprenen i desenvolupen:

- Consciència de si mateix.
- Capacitat per a gestionar les emocions.
- Capacitat de motivar-se a si mateix.
- El reconeixement de les emocions dels altres.
- El maneig de les relacions interpersonals.

2.2.5.3. Instruments per a l'avaluació en educació emocional

En relació amb els instrument d'avaluació, en educació emocional hem de tenir en compte que no existeix, a diferència del QI, un test precís per mesurar el «quotient

emocional». Aquest terme va ser definit per Bar-on (2000) i segons Goleman (1995) pot substituir en el futur el QI , ja que no és un bon predictor d'èxit en la vida, depèn molt d'altres causes d'origen emocional. Així doncs, podem utilitzar en l'avaluació de l'educació emocional, qüestionaris i tests per valorar la pròpia intel·ligència emocional i la d'altres persones, així com també registres anecdòtics, diaris, entrevistes, observació directa, etc. Però hem de tenir en compte que l'objectiu de la mesura és permetre identificar l'estat actual dels recursos i habilitats que posseeix la persona per poder preveure quin potencial és convenient desenvolupar. No obstant això, pensem que difícilment podem mesurar un procés que és complex. Des del nostre punt de vista, podem acompanyar i valorar com és la gestió emocional d'una altra persona des d'instruments qualitius, dels quals fa ús una persona i entén la subjectivitat mateixa del propi procés. Però no creiem que el procés emocional es pugui avaluar des d'instruments quantitius, més enllà de conèixer si la persona sap identificar les seues emocions i d'avaluar la seua capacitat d'empatia. Per a nosaltres, un aspecte fonamental de l'educació emocional és la gestió emocional, la qual respon a un procés complex, únic, autèntic i genuí, que difícilment podria mesurar-se a partir d'instruments. Pensem que la funció d'un psicopedagog o d'un mestre, va més enllà de mesurar, es tracta d'acompanyar el procés, per ajudar la persona a aconseguir un major benestar i una adequada gestió emocional.

No obstant això, existeixen instruments qualitius que ens poden ajudar a registrar com és el procés que cada persona està portant a terme. A partir de:

Mesures d'autoinforme: confien en la percepció que tenen les persones sobre la seua habilitat en diferents capacitats emocionals.

Mesures d'habilitat o d'execució: l'avaluació es basa en tasques i exercicis emocionals que analitzen els nivells d'una persona per resoldre determinats problemes i processos emocionals, comparant les seues respostes amb les puntuacions obtingudes per un grup normatiu ampli o per experts.

Tot i així, cal destacar que el valor del treball emocional resideix precisament en un major desenvolupament i creixement personal, en un procés d'autoconeixement basat en l'escolta d'un mateix i en la consciència sobre les experiències de la vida. Tanmateix, és un procés vivencial. Per tant, mesurar la pròpia educació emocional a través d'un test seria limitar les emocions a un espai en el que no estan vives i per tant, no són reals, sinó que estariem visualitzant-les i interpretant-les a partir de la raó, per traduir-les a un context en què no es poden sentir. Les emocions són vivencials, no les podem tancar en un full escrit, sinó que les hem de sentir i conèixer-les en el seu estat més pur.

Capítol 3.
El model inclusiu
i emocional per
a la comunitat educativa

En aquest capítol comencem situant l'educació emocional dins del model d'inclusió educativa, i definim el treball del docent dins d'aquest emmarcament. Posteriorment, donat que aquest material està elaborat per a una assignatura del Màster de Psicopedagogia, fem la nostra proposta formativa per als futurs psicopedagogs. Després, ens aturem en les famílies, per veure com es pot treballar l'educació emocional amb elles; i en la influència que té el treball emocional del professorat en l'alumnat. Acabem el capítol fent menció a com hauria de ser l'educació emocional per a l'alumnat.

3.1. El model d'inclusió que defenem des d'una perspectiva que integra l'educació emocional

Després de conèixer les bases de l'escola intercultural inclusiva i de l'educació emocional, pensem que és el moment de fer la nostra proposta sobre ambdós perspectives. Una proposta que se situa en el model d'escola en el qual s'entén la diversitat com un enriquiment i que assenta les seues bases des de paràmetres d'equitat i de justícia social, però que integra dins d'aquest emmarcament, el treball emocional com una necessitat per poder parlar d'inclusió.

El model intercultural inclusiu és a voltes insuficient per poder analitzar la realitat de les aules i poder afavorir que les persones ens sentim incloses en els diferents contextos dels quals formem part. Els nostres pensaments, les emocions i els sentiments que es generen ens poden aïllar o, pel contrari, ens poden ajudar a sentir que formem part d'un grup.

Des del model inclusiu intentem garantir que la societat no siga aquella que discrimina, exclou o crea les desigualtats entre les persones. No obstant això, hi ha un àmbit més subtil al qual no podem arribar des d'aquest model tan necessari i important hui en dia. Per això, hem de deixar entrar el món de les emocions en la pràctica educativa, situant-nos sempre en un marc social i educatiu més ampli com és el del model intercultural inclusiu. La finalitat d'aquest model és que totes les persones hi estiguen incloses, que puguem prendre decisions i portar a terme accions per a afavorir la justícia i l'equitat; i per poder incloure-hi els altres hem d'acceptar-los, no discriminar-los. Però el fet que una persona se senta inclosa depén en última instància d'ella mateixa. I en aquest moment és quan el treball emocional és essencial.

Pel que fa a no discriminar els altres, no rebutjar-los, també hi ha un treball emocional important a fer en aquestes persones que mostren el seu rebuig. Normalment, rebutgem allò que no volem acceptar en nosaltres mateixos. Per tant, el fet de

veure en l'altre allò que no m'agrada de mi canvia el focus del problema, i ens situa en un treball d'autoconeixement i autoacceptació per poder començar a parlar d'inclusió.

Per a realitzar aquest treball, nosaltres proposem acompanyar l'alumnat en un itinerari per la seua història de vida, amb la finalitat d'analitzar aspectes que han pogut quedar ocults en la seua vida o que s'han gestionat d'una manera poc adequada, provocant-li una desconexió amb les seues emocions. La finalitat és poder arribar a acceptar tots els fets i fer-ne la gestió adequada per poder sanar ferides que s'havien quedat obertes o havien cicatritzat deixant-nos algun tipus de ressentiment.

D'altra banda, també es necessari fer conscient el que hem comentat abans: allò que rebutgem dels altres perquè no ho acceptem en nosaltres mateixos. És a dir, el treball sobre les polaritats, sobre el que projectem en els altres. Aquest tema el tractem en l'apartat 3.1.2., basant-nos en la proposta formativa que fem a l'estudiantat d'aquesta assignatura del Màster de Psicopedagogia. A més, en l'apartat 4.2. explicarem altres elements didàctics que proposem per a construir una escola intercultural inclusiva que connecte i treballe amb les emocions del seu alumnat.

No obstant això, per afavorir que l'alumnat se senta inclòs, és primordial la tasca del docent. En concret, són importants els seus valors, tant professionals com personals, ja que la vessant personal està en moltes ocasions íntimament relacionada amb la professional i això suposa que els valors que el professorat exposa i exemplifica amb la seua pràctica diària no responen només al model teòric en el qual se situa, sinó també a les seues experiències de vida; a la seua manera personal d'entendre la diversitat i les emocions que sent en cada moment i com les gestiona.

Per això pensem que el model inclusiu també ha d'endinsar-se en les emocions i mirar l'alumnat amb la seua complexitat com a persona.

3.1.1. El docent i el seu treball emocional dins d'aquesta perspectiva

Fins ara hem vist que l'escola necessita apropar-se a les emocions, crear espais per indagar en el món interior de l'alumnat. No obstant això, no sempre és fàcil, i per a nosaltres una qüestió clau és la manera en què el mestre realitza aquest treball amb si mateix.

Hem vist que en 1972 (Edgar Faure, Informe UNESCO) s'apuntava a la necessitat de realitzar un aprenentatge de l'ésser, però actualment l'educació no està enfocada a eixe aprenentatge holístic i emocional. Aquest fet pot estar ocasionat perquè els mateixos formadors no se senten preparats per a realitzar aquest treball interior. *Si no sabem com gestionar els nostres conflictes emocionals, com podem ensenyar a l'alumnat a fer-ho? Si no ens permetem sentir la tristesa, com podem ensenyar als nostres alumnes a gestionar aquesta emoció? O, si ens molesta la seua ràbia i la*

seua ira, quines eines els podem donar perquè en lloc de reprimir-la, l'expressen d'una manera adequada?

Nosaltres tampoc tenim la resposta a totes aquestes preguntes, però dins d'un nou model inclusiu que integre les emocions ens plantejem com una necessitat la formació del professorat en aspectes emocionals. En definitiva, pensem que per poder acompanyar l'alumnat en la seua gestió emocional el professorat ha de saber també com gestionar les seues emocions. Encara més, pensem que el treball emocional i l'autoconeixement haurien d'anar de la mà. Escoltar les nostres emocions dia a dia és necessari per a saber què podem fer amb elles. Però també el nostre passat exerceix una influència en la nostra manera de viure el present i els esdeveniments actuals. Considerem que una eina per a iniciar un procés d'autoconeixement i de creixement personal amb el professorat pot ser la *història de vida*.

Com hem comentat en l'apartat anterior, el treball sobre la història de vida és necessari per acostar-nos a una major acceptació cap a nosaltres mateixos. En aquest sentit, la biografia es torna un instrument indispensable per a organitzar els sentiments presents i per a comprendre la sensació del buit i de plenitud. Segons Burkhard (2009), el treball sobre la història de vida ens acostava a una major comprensió del present. Per això és important treballar la nostra biografia i estar atents a totes les qüestions que hem, d'alguna forma, «soterrat». Altres autors, com la filòsofa Escudero (2015) també ens parlen sobre el seu retrobament i el seu despertar espiritual a partir de la pròpia biografia.

El treball biogràfic és rellevant, però no solament des de l'àmbit del desenvolupament personal i de les emocions, sinó que també existeixen metodologies d'investigació qualitativa que fonamenten el treball sobre la història de vida com una font d'enriquiment i d'indagació sobre el perfil personal i professional d'una persona. El mètode *biogràfico-narratiu* s'utilitza en investigacions en les quals ens interessa treballar aquests aspectes des d'una mirada més personal i profunda.

A través de la història de vida ens trobem de front amb les emocions, els sentiments i les vivències més profundes de la persona; a més, podem conèixer tant la faceta professional com la personal d'un docent, ja que no es poden separar l'una de l'altra, com ja han apuntat alguns autors (Bolívar, Domingo i Fernández 2001).

Finalment, pensem que per a treballar les emocions amb el nostre alumnat, el professorat ho ha de fer primerament amb si mateix, des d'una proposta basada en la pròpia biografia o des d'altres, en les quals pugui indagar sobre les seues emocions.

3.1.2. La nostra proposta formativa per als futurs psicopedagogs

Una altra manera de treballar les emocions dia a dia és ser conscients d'elles i saber fer una bona gestió emocional. Aquest aspecte és clau perquè els docents puguen acompanyar l'alumnat en la seua pròpia gestió emocional. Des de l'assignatura del Màster de Psicopedagogia, per al qual s'ha creat aquest material

didàctic, invertim part de la formació en què l'alumnat siga conscient de les seues emocions.

En primer lloc, repensem amb ells què són les emocions i quines en sentim quotidianament. Després els convidem a què identifiquen com se senten davant de les emocions que experimenten. A més, parlem amb ells sobre la importància dels pensaments i de les creences a l'hora de percebre una situació i el que desencadena en nosaltres: les emocions que sentim a conseqüència de la interpretació que fem del món que veiem.

Al llarg de l'assignatura, tractem de fer més conscient aquest procés de pensament i creences lligat a les emocions. Per això, els demanem que elaboren un diari de gestió emocional, en el qual han de seguir els passos següents, per a fer més conscient el procés de gestió emocional:

1. Descripció breu de la situació o contextualització, per poder comprendre eixa gestió emocional.
2. Identificació de l'emoció, identificació de pensaments. Què em molesta? O què valore?
3. Com visc i com solte l'emoció? Descripció d'ambdues parts.
4. Pensaments que em dic per a soltar l'emoció i una volta l'he soltat.
5. Resposta.
6. Què he d'aprendre de mi mateix a partir d'aquesta situació?

Per fer aquesta activitat han de *triar cada setmana una situació i descriure-la*. Trien aquelles situacions en què experimenten una emoció o diverses i s'han de centrar en com han fet la gestió emocional d'una emoció en concret. Algunes de les emocions que han de descriure obligatòriament són la ira i la tristesa, les quals han sigut menys acceptades socialment i, normalment la seua gestió sol ser menys conscient i menys saludable que, per exemple, la gestió de l'amor o de l'alegria. En el cas de la tristesa i la ira, insistim molt en el seu potencial sanador i en la riquesa que es pot experimentar si fem una bona gestió d'aquestes emocions. En el cas de la tristesa, més concretament, sol dur-nos a experimentar dolor i moltes voltes voler escapar d'aquest dolor ens condueix a situacions enquistades de sofriment i a situacions no resoltes que ens poden provocar bloquejos emocionals. Per això, en l'assignatura aquestes dues emocions són un pilar fonamental perquè els futurs psicopedagogs puguen acompanyar d'una manera adequada el seu alumnat en la gestió d'aquestes.

Després d'haver triat la situació han d'*identificar l'emoció* o les emocions que han sentit. A més a més, també han d'explicitar els *pensaments* que es diuen abans de sentir l'emoció o mentre l'estant sentint. Aquests pensaments formen part del *diàleg intern* que mantenim amb nosaltres mateixos i que potser no sempre n'és conscient. En algunes ocasions eixe diàleg intern ens pot portar a la culpa i a l'atac cap a nosaltres mateixos o cap als altres. En altres ocasions eixe diàleg pot ser tranquil·litzador, benèvol i compassiu. Tot està bé des de l'autoobservació, el que ens interessa és que l'alumnat siga conscient de com «es parla» a si mateix.

Normalment, aquest diàleg que naix dins nostre està ocult a la nostra consciència. A mesura que posem l'atenció en ell, l'anem fent conscient i podem canviar progressivament eixes pautes de pensament perquè cada volta siguin més tranquil·litzadores, benèvols i compassives. Perquè puguin accedir més fàcilment a eixe diàleg intern, els facilitem *tècniques de relaxació* perquè puguin permetre's connectar millor amb eixos pensaments. A poc a poc els serà més fàcil fer conscient els pensaments sense necessitar un temps de relaxació, sinó en la situació *in situ*.

També, dins d'aquest mateix punt, s'han de preguntar *què els molesta de la situació (en el cas d'estar definint una emoció que els produïska malestar)*. Aquesta pregunta està relacionada en el tema de les *polaritats o de les projeccions*, que tractem també dins de l'assignatura i que hem comentat en el capítol 2 amb el concepte de projecció de l'ombra (Jung 1994). Per a entendre millor com treballarem el tema amb l'alumnat, facilitarem l'activitat que realitzem per a treballar les polaritats en el capítol 4. Tanmateix, podem avançar que les polaritats o les projeccions ens permeten treballar el que Carl Jung anomenava la llum i l'ombra. De manera molt breu definim allò que està a *la llum* com allò que reconeixem de nosaltres mateixos, i el que situem en la nostra *ombra* és allò que no ens reconeixem, però que en com a complets també tenim. Normalment, allò que no veiem de nosaltres i que no acceptem per les nostres creences ho situem a l'ombra i ho veiem directament en els altres. Eixes coses que em molesten particularment de l'altre, segurament jo no me les permet o no m'agraden de mi mateix. Aquest concepte està relacionat amb l'estima que podem sentir cap a nosaltres mateixos. Per poder estimar-nos tal com som ens hem *d'acceptar* en tot el que tenim, allò que ens agrada i allò que no ens agrada, allò que veiem i allò que està a l'ombra. Si no ens permetem integrar dins nostre allò que no ens agrada, no podrem acceptar-nos i estimar-nos completament, ni acceptar a l'altre, perquè m'està mostrant allò que no vull veure de mi.

L'altre és per a nosaltres un espill que ens permetrà avançar i profunditzar en el nostre món interior. Gràcies a l'altre puc conèixer-me, acceptar-me i estimar-me. En canvi, no sol ser així, sinó que veiem l'altre com un obstacle, una limitació, alguna cosa que em molesta i que no em permet ser feliç. Per això, la pregunta *què em molesta*, volem que estiga present en el mateix moment en què sentim l'emoció i en el que identifiquem la situació que no ens agrada, perquè eixa identificació ens pot ajudar a créixer en autoconeixement i estima.

Una volta l'alumnat ja ha identificat l'emoció, els pensaments i allò que li molesta, ha de mostrar en l'exercici *com viu i com solta l'emoció*. Tot aquest procés pot ser molt ràpid, però a l'hora de reflexionar-hi l'alumnat pot prendre's tot el temps que necessite, per descobrir millor tot allò que està present en un procés que en la realitat pot durar segons.

D'aquesta part és important veure si ens permetem sentir l'emoció i en cas de fer-ho, *de quina manera la vivim* (cantant, plorant, somrient, respirant profundament, etc.). També pot explicar si experimenta canvis fisiològics.

A banda de viure l'emoció, també és important *soltar-la* arribat el moment. És a dir, no quedar-nos enganxats a una emoció. Per a això, els demanem que siguem conscients dels *pensaments* que es diuen una volta ja han sentit l'emoció, i que observem si eixos pensaments els ajuden a estar en un estat de pau, o pel contrari els porten a un estat ansiós.

Un dels últims passos de la gestió emocional és la *resposta* que ha donat lloc a la situació concreta que hi han experimentat i a eixe procés que han portat a terme. És a dir, com han respost a la situació en eixe moment en el qual se'ls ha presentat. Aquesta part no s'ha de confondre en com es viu l'emoció, ja que d'una banda sentim i experimentem les nostres emocions i de l'altra, responem als estímuls que tenim davant. És cert que, com més conscients siguem de tot eixe procés, la resposta podrà anar canviant fins el punt que siguem els «amos» de les nostres emocions i no les emocions qui dominen les nostres respostes.

Per finalitzar l'exercici, ens fem aquesta pregunta: *Què he d'aprendre de mi mateix a partir d'aquesta situació?* Tornem al punt anterior, *què em molesta de la situació?* Però ara, per posar el focus completament en nosaltres mateixos, en eixa ombra que hem nomenat abans. Per exemple, si em molesta la irresponsabilitat d'un company perquè jo li acabe fent la seua tasca, hauré de preguntar-me què he d'aprendre, perquè eixa situació se m'està presentant per fer un aprenentatge i integrar una part meua que està a l'ombra. En primer lloc, hauré de ser conscient de què és allò que m'està molestant, perquè en eixa mateixa situació poden haver varis motius que em provoquen malestar. El primer potser la seua irresponsabilitat; el segon el que jo haja de fer més tasca de la que em correspon per no complir ell en la seua part. Pel que fa al primer motiu, em pot molestar la irresponsabilitat d'un altre si sóc una persona tant responsable que mai em permet experimentar la meua polaritat, la irresponsabilitat. Si només em permet ser responsable se'm presentaran situacions en les quals estar en eixe costat de l'eix em pot fer mal. És a dir, em dificultarà ser més lliure de fer aquelles coses que en un moment donat desitge, etc. També potser estic veient que sóc molt responsable d'algunes tasques però no m'estic responsabilitzant d'altres aspectes com poden ser la meua felicitat, agafar la responsabilitat de la meua vida i de les meues decisions, etc. Pel que fa al segon motiu, hauríem de fer la mateixa anàlisi. En definitiva, es tracta de veure en els altres l'oportunitat de conèixer-nos millor i, per tant, d'estimar-nos tal com som.

Aquesta és una de les propostes que fem en l'assignatura per prendre consciència de les emocions que sentim i per fer-ne més conscient la seua gestió. A partir d'aquest guió ajudem l'alumnat a dirigir la seua atenció en eixos aspectes.

3.2. L'educació inclusiva i emocional en la comunitat educativa

La comunitat educativa formada per les famílies, l'alumnat, el professorat i altres persones que tenen contacte i/o poden participar en les accions del centre, són un element clau quan parlem d'escola inclusiva. Una escola és inclusiva

quan dona resposta a la diversitat de les veus que la componen. En eixe sentir de l'escola inclusiva, l'educació emocional pren un paper fonamental, ja que com déiem a l'inici, no és el mateix incloure que sentir-nos inclosos. En aquest apartat, no parlarem sobre la participació de les famílies, del professorat i de l'alumnat en eixe constructe comú d'escola inclusiva, sinó que incidirem en el treball emocional que es desenvolupa tant en la família com en l'escola. Però sí que destaquem que tot aquest treball s'emmarca en una perspectiva en què les veus de tota la comunitat són necessàries. En el marc d'una escola per a tots i totes.

3.2.1. L'educació emocional de les famílies

La família és el primer i el més important dels contextos afectius del nen. Podríem dir que la família és l'obertura al món a partir del qual s'organitza la individualitat de l'infant.

Els primers adults que es troben amb el nen o nena des del moment en què naix són els que formen part de la seua família. Per això és important que els seus progenitors li oferisquen un model afectiu segur, del qual se'n derivaran els posteriors aprenentatges.

Zeidner, Matthews, Roberts i MacCann (2003) afirmen que l'ambient familiar és un element fonamental en el procés de socialització de les emocions, sobretot durant el procés de creixement de l'infant (Saarni 1999). Concretament, plantegen que les mares i els pares emocionalment intel·ligents poden transmetre les seues habilitats eficaces als seus fills i filles (accidentalment o intencionalment). A més d'això, junt a aquest fet també hi ha altres factors ambientals que promouen el desenvolupament de la intel·ligència emocional com, per exemple, crear un clima familiar harmoniós o mantenir conductes que afavoreixen les relacions socials. Aquests autors assenyalen que existeixen dos factors claus que actuen com a elements de suport emocional: l'educació explícita que les mares i els pares donen als seus fills i un aprenentatge indirecte sobre emocions, a través de l'observació i el model de les respostes emocionals. Saarni (1999) apunta que ja els nens de 10 a 12 mesos, utilitzen les expressions emocionals dels seus familiars més propers, com a model per a ells mateixos.

Algunes famílies consideren perjudicial mostrar les seues emocions negatives davant els seus fills i intenten suprimir-les (Gottman, 2001). Els infants que normalment observen com els seus familiars suprimeixen l'expressió de les seues emocions negatives interioritzaran aquesta estratègia com a primer recurs quan regulen les seues pròpies experiències emocionals. Altres famílies, per contra, consideren més adequat expressar les emocions negatives de forma oberta i lliure. Per últim, trobem aquelles famílies que posen en marxa estratègies de regulació emocional, on expressen les seues emocions però d'una manera adequada i respectuosa amb la seua pròpia persona i amb la resta.

Marsland i Likavec (2003) realitzaren un estudi longitudinal amb la finalitat d'avaluar la relació entre la IE maternal, avaluada a través del MEIS¹ i el desenvolupament de competències emocionals en la infantesa. Els resultats confirmaren la relació entre les puntuacions en IE de les mares, concretament en l'escala de percebre emocions, amb índexs d'empatia majors i més relacions prosocials dels seus fills. Aquests autors van concloure que certs components de la IE maternal, com la percepció, assimilació i comprensió, estaven relacionats amb una alta competència social dels infants, i que el tipus d'interaccions entre mares i fills precedia sovint les competències socials dels nens.

L'estil educatiu de les famílies i la seua pràctica es relaciona amb el desenvolupament de les habilitats emocionals dels seus fills. Si els pares i les mares donen suport als seus fills perquè mostren les seues emocions, poden ajudar-los a què les expressen correctament, fet que els garanteix distintes formes de manejar-les en el seu grup d'iguals. Per un altre costat, la socialització punitiva de l'emoció mina les interaccions socials competents. L'ús de respostes punitives, o els intents de minimitzar les emocions dels nens, estan associades amb una major incidència d'emocions negatives (Eisenberg et al. 1999). Deater-Deckard, Dodge, Bates i Pettit (1998) identificaren la paternitat (estil educatiu dels pares i les mares) com un dels quatre factors de risc fonamentals en el desenvolupament de problemes de conducta. Els nens que experimenten violència entre els seus familiars, una disciplina severa o abusos físics tenen major probabilitat de comportar-se agressivament, ja que aprenen aquestes conductes observant-les. Els nens i les nenes maltractades presenten major dificultat a l'hora d'afrontar l'estrès i expressar, reconèixer i regular les seues emocions (Brenner i Salovey, 1997). En esta línia, diversos autors (Strassberg 1995; Strassberg, Dodge, Pettit i Bates 1994; Margolin 1998, Moore i Pepler 1998; Gully, Koller i Ainsworth, 2001) han investigat sobre la relació entre models agressius familiars i la competència socioemocional dels infants, i conclouen que aquells que ha estat exposats a violència marital, així com a una disciplina violenta i alts nivells de severitat en els càstigs eren nens i nenes més vulnerables als conflictes, més estressats i amb un concepte de la violència com a manera legítima d'afrontar els problemes.

Altres autores com Guil i Gil-Olarte (2007) també ens alerten d'allò que reforcem i de quan ho fem en l'expressió de les nostres emocions. Les autores exposen que l'observació dels altres ens permet fer-nos una idea de com s'efectua una conducta nova i les seues conseqüències, informació que codifiquem i posteriorment utilitzem com a guia de les nostres accions. Tanmateix, les reaccions emocionals d'altres davant una situació i l'avaluació de les seues conseqüències ens aporten informació dels resultats positius o negatius que podríem experimentar si gestionem les nostres emocions d'igual manera davant una situació similar. A vegades, les famílies criden als seus fills per posar fi a una discussió entre germans i aquests callen, o un germà pega a l'altre per aconseguir una joguina i, efectivament, l'aconsegueix. Qui observa aquestes situacions aprén que és una estratègia ràpida i efectiva per a acabar amb un

1. MEIS (*Multifactor Emotional Intelligence Scale*) (1999) de Mayer, Salovey i Caruso.

conflicte o aconseguir una cosa. Sovint les maneres més inadequades socioemocionalment parlant, són reforçades. Per això caldrà tenir cura d'aquest fet i vigilar aquestes conductes.

Zeidner et al. (2003) ens recorden de nou que des de la perspectiva de l'aprenentatge social es defén la idea que els nens aprenen a actuar per imitació. Per exemple, si observen el comportament agressiu entre persones (pares, adults, iguals...) utilitzaran aquestes mateixes pautes de comportament i aprendran que les interaccions socials estan formades per la dominació i l'hostilitat i, en conseqüència, traslladaran aquest aprenentatge a altres situacions. Podríem dir, que la probabilitat del comportament prosocial o antisocial de la infantesa depén de les respostes que reforcen els adults que els envolten, especialment, per la resposta dels seus pares o tutors legals, com a adults de major referència.

Amb tot açò, queda més que confirmada la necessitat que la família ofereisca un model afectiu segur, que siguin persones emocionalment sanes i equilibrades per garantir el benestar dels infants. En aquesta línia, seguint a Palou (2004), quines són les capacitats que posseeixen les famílies i que afavoreixen el benestar emocional dels fills i filles?

- Saber vincular-se afectivament amb el nen i crear llaços afectius que permeten una cohesió del grup sana.
- L'empatia, o saber percebre les demandes de l'altre i sintonitzar amb elles.
- L'adaptació i flexibilitat per a establir pactes i aliances.
- Saber transmetre un model maternal de generació en generació que done resposta a com satisfer les necessitats dels nens. D'aquesta capacitat se'n deriva la necessitat de conscienciació de com s'actua per reforçar els aspectes educatius que cal consolidar, i canviar els que no responen a l'oferiment d'un model emocional de seguretat a l'infant.

En aquest punt, destaquem les línies d'actuació que proposen Gottman i DeClaire (1997), per a aconseguir el desenvolupament òptim de la preparació emocional del nen. Aquests autors defenen que la presència de les figures parentals valen més que qualsevol estratègia potenciadora posterior. Per això és tant important el paper de la família en l'educació emocional del nen, ja que són els primers adults de referència i els que més influència tenen. Se suggereixen cinc passos en l'actuació dels adults envers l'infant:

- Que aprenguen a distingir les emocions del nen i que els ensenyen a identificar-les, sabent donar-li el nom a cadascuna.
- Que reconeguen l'emoció com una oportunitat d'autodescobriment i transmissió d'experiències.
- Que legitimen els sentiments amb empatia.
- Que ajuden els infants a anomenar i verbalitzar els seus estats emocionals.
- Que mostren els límits d'actuació a partir de les seues emocions i proposen formes de resolució de problemes emocionals que afecten el nen. Per exemple: cal indicar-los que estem contents o enfadats a conseqüència del seu

comportament i que s'han de buscar alternatives positives a la seua conducta, sempre des de l'afecte.

Per tal de facilitar el sentit de l'aplicació d'aquests passos, cal tenir en compte que el desenvolupament mental del nen o la nena, en aquestes edats primerenques, encara no li permet identificar internament els seus estats anímics i molt menys evocar en paraules el que li està passant (Pérez 2001) i que per això caldrà ajudar-los i proporcionar-los un espill en el qual veure's reflectits.

Respecte al fet de mostrar-li límits i establir unes normes de comportament, cal tenir en compte, basant-nos en Pérez (2001), que és molt important que l'adult siga caut i tinga paciència. Quan un nen o nena es comporta malament és una forma d'expressar el seu malestar i els sentiments que no sap manifestar. Els adults han de conèixer que, davant d'aquestes situacions, quan se'ls castiga, no sols es castiga la malifeta sinó que es castiga també el sentiment subjacent. Amb el càstig excessiu i gratuït podem, a més, inhibir o castigar de forma excessiva els sentiments com l'enveja, els cels o la rivalitat. La millor opció no resulta ser la ignorància d'aquestes situacions, sinó que és més oportú impedir-li que faça tal cosa. Des del nostre punt de vista, resulta adient emprar diferents estratègies, com ara posar-nos al seu nivell, mirar-lo als ulls i dir-li «no» amb veu ferma i contundent; indicar-li que es tranquil·litze; parlar amb ell després, quan estiga tranquil sobre el que ha passat i com se sent i, finalment, oferir-li alternatives més saludables al seu comportament com ensenyar-li tècniques de regulació emocional, entre les quals destaquem la respiració, l'atenció plena (*mindfulness*) i les afirmacions positives.

A més, cal contemplar que tot açò s'ha de fer des de l'afecte i no des del xantatge emocional, és a dir, moltes vegades s'indica al nen o la nena, que si vol contar amb el nostre amor haurà d'acatar les nostres normes. Com afirma Arnaiz (2000, 28):

Amb aquesta amenaça és possible aconseguir moltes coses dels nens: només cal dir-los (o que intueixen) que si no s'ajusten a allò que s'espera no contarán més amb el nostre afecte. (...) El nen que viu aquesta relació (afecte a canvi de bon comportament) viu amenaçat i prompte comença a dubtar de l'amor. (...) D'aquesta manera l'afecte passa a convertir-se en font d'angoixa en lloc de constituir la base del benestar.

Per tant, l'infant necessita que l'adult li oferisca indicacions, que li faça propostes, que compten amb ell, i així anar reconduint les seues conductes, des de l'amor, de manera que li permeta experimentar-se a si mateix i créixer amb responsabilitat i seguretat. Per això, caldrà establir amb claredat uns acords de convivència que faciliten el benestar i l'harmonia familiar, per tal d'ajudar l'infant a assumir-los amb facilitat i crear conjuntament un clima afectiu segur.

3.2.2. La influència del treball personal del docent en el seu alumnat i en si mateix

En les relacions interpersonals entre el docent i els discents, les emocions ocupen un paper fonamental; si bé en la seua tasca, el mestre controla la majoria de les vegades el seu discurs, també existeix un contingut menys explícit, el qual forma part d'un currículum ocult (Torres 1991). Parlem del contingut emocional que es deixa entreveure a través de les actituds, del llenguatge verbal i no verbal.

Guil i Gil-Olarte (2007) afirmen que els docents, a més de ser educadors «formals» de competències socioemocionals, també ho són d'«informals», ja que esdevenen models. La seua actuació a l'hora de gestionar conflictes suposa un exemple d'actuació que l'alumnat observa i després reproduceix. Seguint a aquests autors, una premissa bàsica per a promoure en l'alumnat el desenvolupament de la IE serà, per tant, que el professorat hi desenvolupe prèviament la seua.

Tenint en compte açò, els docents exerceixen un paper molt important en el desenvolupament emocional dels infants, per això és important que prenguen consciència de les seues accions. La figura del professor-tutor, en el context de l'educació cognitiva, conductual i emocional es revela com a fonamental en el procés educatiu; una de les seues grans comeses és la de propiciar i instaurar un clima de classe on el tipus de relacions establertes siguen emocionalment sanes i desitjables, aspecte que influeix positivament sobre l'aprenentatge curricular ordinari (Vallés i Vallés 2000).

Diverses investigacions i treballs (Bernal i Cárdenas 2009, Day 2006, Salmurri 2004, Arnaiz 2000) demostren la influència que té l'educació emocional del mestre en el benestar del seu alumnat, en la motivació d'aquests cap a l'aprenentatge i en el benestar del mateix docent.

Bernal i Cárdenas analitzen, en la seua investigació, com l'afectivitat desenvolupada pel professorat constitueix una forta vinculació de l'alumnat cap a la motivació i l'aprenentatge, repercutint positivament en la conformació de les seues identitats (2009, 206):

El control de l'estrès, les conductes prosocials, les conductes disruptives, l'ajust psicològic o el mobbing han segut aspectes vinculats amb la intel·ligència emocional. En aquest sentit, l'educació emocional afavoreix la construcció equilibrada de la dimensió afectiva del subjecte propiciant la configuració positiva de la identitat de l'alumnat. (...) La formació emocional del docent no incideix únicament en pal·liar el mal·estar afectiu del professorat, així mateix adquireix un gran valor per la seua possible contribució sobre l'alumnat i el seu aprenentatge.

Els nens i les nenes necessiten crear i mantenir vincles afectius amb les persones significatives més properes. Entre els docents i els discents sorgiran relacions que crearan vincles afectius positius, gràcies a unes adequades competències emocionals que doten el mestre d'una bona comprensió emocional i un bon grau de regulació

emocional, les quals motivaran l'alumnat cap a l'aprenentatge; o vincles negatius quan el docent manca de les competències en regulació i expressió emocional per orientar i dirigir contextos educatius dinàmics i exigents, els quals afavoriran la desmotivació i distànciament de l'alumne cap a l'aprenentatge. Segons els records autobiogràfics de l'alumnat analitzats en la investigació de Bernal i Cárdenas (2009), existeixen aquestes dues possibilitats de crear vincles afectius, així com també dos factors que influeixen a l'hora de crear-los: el primer és el temps que passa el docent amb l'alumnat i, el segon, l'interès que aquest mostra per ell.

A més, s'ha observat que les narracions dels alumnes en relació amb la tasca docent es vinculen, en major grau, amb la vessant emocional del rol docent, per damunt d'altres tasques. Per tant, podem assegurar que les interaccions entre docents i discents es troben impregnades per l'afectivitat, la qual resulta un impuls per a la motivació cap a l'aprenentatge i la configuració de la identitat de l'alumnat.

Day (2006) recull punts de vista dels i les alumnes cap a la figura del docent, concretament de com els agradaria que fóra, i també els records més significatius que tenen cap als que consideren els seus millors professors. D'aquests resultats observem com l'educació emocional del mestre pot afectar l'alumnat i influir en la manera en què viurà les seues emocions. Influència que es dona des de les primeres edats escolars i perdura en el temps. A continuació, fem una síntesi dels aspectes més rellevants a fi d'afavorir l'empatia amb el nostre alumnat, fer memòria de les pròpies experiències com a discents i intentar aproximar-nos a eixe perfil en què ens agradaria convertir-nos i que tant de bé ens faria a nosaltres com a ells i elles. Així doncs, Day (2006, 54-57) recull trets que l'alumne destaca en els docents:

- Respectar l'alumnat com a persones i com a grup, i fer-los sentir importants dins de la institució escolar.
- Ser justos amb tothom amb independència de la seua classe social, gènere, ètnia o estatus acadèmic.
- Donar autonomia en relació amb la maduresa física i emocional.
- Llançar reptes intel·lectuals que ajuden l'alumnat a experimentar l'aprenentatge com una activitat dinàmica, atractiva i potenciadora.
- Mostrar-se inspiradors amb el que ensenyen i estimular l'alumnat amb alegria i entusiasme davant del que estan aprenent.
- Mostrar empatia amb el seu alumnat, detectar qualsevol aspecte que pugui preocupar-los i interferir en el seu benestar personal i rendiment escolar.
- Prestar suport social en relació amb les dificultats psíquiques i emocionals.
- Donar seguretat tant en relació amb el medi físic de l'escola com en les relacions interpersonals (incloent-hi l'ansietat respecte a les amenaces a l'autoestima de l'alumnat).
- Ser humans, és a dir, no sols treballar per a formar-se com a experts en el seu camp professional, sinó també per a portar a la pràctica el que saben en la seua vida personal.
- Tenir fe en l'alumnat, en les seues virtuts i possibilitats.
- Mostrar passió per la docència i tenir l'habilitat de motivar.

Per tant, podem assegurar que la bona tasca docent no es troba únicament relacionada amb un domini dels recursos didàctics i organitzatius, sinó també amb la possessió d'unes competències emocionals que fan percebre a l'alumnat que es tenen en compte les seues preocupacions i il·lusions. Considerem així la figura del docent com un mediador emocional entre la motivació educativa de l'alumne i el seu aprenentatge.

En aquesta línia, Vallés (2007, 152-154) reuneix una sèrie d'actes que realitza el professor-tutor i que afavoreixen la intel·ligència emocional del seu alumnat, fet que repercuteix directament en el rendiment i èxit escolar. Són aquests:

Mostra comprensió emocional cap a l'alumnat quan:

- Reconeix o comprén les seues emocions i sentiments.
- Els proposa que es compreguen entre ells i reconeguen les emocions dels companys de la classe.
- S'interessa per la dificultat que han tingut en la realització d'una tasca i com s'han sentit per això.
- Parla de les emocions i estats d'ànim que es produeixen en l'aula.

Afavoreix l'expressió emocional de l'alumnat quan:

- Els felicita per algun mèrit personal o tasca realitzada.
- Els anima que feliciten o reforcen positivament els altres.
- Actua com a model agraït coses o conductes.
- Afavoreix un bon clima emocional d'aula quan promou la cooperació o ajuda entre els nens dins i fora de l'aula.
- Promou les relacions d'amistat entre ells.
- Anima a resoldre pacíficament els conflictes entre els companys.
- Dialoga amb ells sobre les relacions i problemes que poden haver en la classe.
- Fomenta la regulació emocional de l'alumnat quan realitza activitats específiques per a tranquil·litzar-los, com ara exercicis de respiració i relaxació muscular, quan estan nerviosos.
- Reconeix que algunes activitats de classe són difícils i els anima a resoldre-les.
- Intenta tranquil·litzar a qui està alterat/enfadat.
- Calma a qui sent temor o preocupació.
- Els orienta perquè troben solucions als seus problemes personals.
- Els diu que no es preocupen, que es calmen...

Fomenta el control dels impulsos de l'alumnat quan:

- Els demana que centren la seua atenció en la tasca que estan realitzant.
- Els diu que no es precipiten i que reflexionen.
- Els diu que siguen pacients i facen les coses en calma.
- Els diu que deuen autocontrolar-se quan s'enfaden.

Day (2006) anomena aquest tipus de professorat sensibilitzat pel benestar emocional del seu alumnat, docents apassionats i parla de la passió en l'educació. Per a aquest autor, la passió és un motor, una força motivadora que emergeix de l'emoció. L'apassionament genera energia. En conseqüència, la passió pot dur, per una part, a uns resultats conductuals positius, compromesos, o per l'altra, negatius i destructius, depenen de la intel·ligència emocional del mestre. L'equilibri positiu-negatiu es basa en una divisió clara, per exemple, el pressupòsit que la ira, la por i la tristesa són emocions negatives i l'amor i l'alegria, positives, tenint en compte que totes les emocions són necessàries i legítimes i que, en última instància, la vessant negativa es dona si l'emoció no es gestiona amb èxit.

Aquest aspecte n'és molt important, ja que el personal docent dedica una gran part del seu jo emocional fonamentalment al seu treball amb l'alumnat. No sols han de rendir comptes del seu treball davant les famílies, la direcció i la inspecció, sinó que també són responsables davant els infants a qui eduquen.

Estar apassionat per educar no consisteix sols a manifestar entusiasme, sinó també en portar-lo a la pràctica de manera intel·ligent: tenir passió pel que s'ensenya, per l'alumnat i la creença apassionada que el seu jo i la seua forma d'ensenyar pot influir positivament en la vida dels nens i nenes, així com també en la seua pròpia vida personal. Es tracta de no oblidar mai que tractem, abans que res, amb persones, i que el nostre treball amb elles deixarà una empremta molt important en el seu creixement posterior.

La passió també està associada a la justícia i a la comprensió: saber escoltar el que diuen els nens i nenes, estar prop d'ells i elles, tenir un bon sentit de l'humor, animar-los a aprendre de diferents maneres, animar-los que es responsabilitzen del seu propi aprenentatge, mantenir un ambient de classe organitzat on tothom conega i respecte les normes de convivència, crear ambients d'aprenentatge que els atraga i estímul el seu entusiasme per aprendre; tenir paciència, empatia, donar suport a l'autoestima i cuidar una relació basada en la confiança i el respecte.

Així doncs, el procés d'ensenyament-aprenentatge eficaç es basa, en el fons, en l'exercici de la passió i la compassió dels i les mestres en l'aula.

D'altra banda, la tasca del docent no sols té relació amb el compromís intel·lectual i emocional amb el seu alumnat o les seues famílies, sinó amb el compromís intel·lectual i emocional amb un mateix.

D'acord amb Day (2006), les persones que tenen records de la seua infantesa, solen recordar amb alegria a aquells i aquelles mestres interessats i interessades a entusiasmar el seu alumnat amb el gust per aprendre, que se n'adonaven quan tenien algun problema i actuaven en conseqüència, i que estaven decidits i decidides a fer tot allò possible per connectar amb els seus interessos i necessitats. D'açò en diem la capacitat d'empatia. A més a més, si escoltem com parla l'alumnat sobre els bons i bones mestres que han tingut podem sentir la paraula «afecte». Aquest és un constructe clau que serveix per a identificar els bons docents. Aquest autor

defèn que cal educar l'esperit (afecte) i veu el mestre com un educador crític, en lloc de complaent. Encara que cal esperar que els docents siguin terapeutes, s'ha de reconèixer que, a vegades, durant el procés d'ensenyança, porten a terme actes terapèutics, dins dels continus esforços per «connectar» amb el seu alumnat, amb la finalitat «d'ensenyar-los». Els i les mestres saben, també, que tant ells i elles com allò que ensenyen deu connectar emocionalment amb cada alumne i alumna.

Per tant, la (com)passió, l'afecte i l'empatia són virtuts essencials en l'establiment i el manteniment de la connexió amb l'alumnat i els companys de professió. Sobretot els nens i les nenes són més intuïtius i receptius en descobrir on hi ha afecte i on és absent; el busquen i progressen més on està present.

Així doncs, un element fonamental de la passió i la compassió és l'afecte, el qual requereix una empatia considerable. Noddings (1984) descriu l'empatia com «brindar afecte», que consisteix a, des del punt de vista de qui el brinda, percebre la realitat de l'altre, sentir al màxim el que sent; assumir la realitat de l'altre com a pròpia, de manera que comences a sentir la seua realitat i per això també sents que deus actuar en conseqüència. No obstant això, creiem oportú assenyalar que, des del nostre punt de vista, no es tracta tant de sentir com a propi el que sent l'altra persona, ja que correm el perill «d'arrossegar» els problemes de la resta com a propis. La clau es troba, més aviat, a acompanyar en l'escolta activa i preguntar a l'altre com se sent i què és allò que necessitaria en eixe moment. Diguem-ne que es tracta de mantenir una harmonia, de ser sabedors que no podem interferir en l'evolució d'una altra persona, però sí que podem acompanyar-la en aquest procés.

Podríem dir que els docents apassionats són conscients del desafiament dels contextos socials més generals en què ensenyen, tenen un sentit clar d'identitat i creuen que poden afavorir l'aprenentatge de tot el seu alumnat. Es preocupen profundament per ells. Els estimen i saben el paper que ocupa l'emoció en l'aprenentatge i en l'ensenyament a l'aula.

Sabem que el coneixement de si mateix, el compromís, l'entusiasme i la intel·ligència emocional dels docents contribueix a l'aprenentatge de l'alumnat. Tanmateix, sabem que, en molts casos, les rutines, les cultures escolars, els mitjans normatius i les històries personals operen, sovint, en contra del compliment d'aquesta aspiració.

D'ací la importància que el professorat posseísca una formació emocional de qualitat, perquè els i les millors docents són qui tenen una identitat intel·lectual i emocional coneguda i consolidada, i reconeixen que la participació i l'assistència emocional són essencials per a una educació de qualitat. Així són capaços de respondre amb salut emocional a qualsevol contratemps o circumstància que s'hi presente.

Però l'ensenyança és enormement complexa a nivell personal perquè molts nens i nenes viuen dificultats d'índole diversa o circumstàncies familiars problemàtiques. En aquests casos, la necessitat d'afecte i suport és tan gran que pot saturar el jo emocional del docent, posant en perill el seu propi benestar. Figley (1995)

va encunyar l'expressió «fatiga de la compassió» per descriure la situació que resulta del contacte amb problemes traumàtics d'altres persones i de l'empatia amb elles. En aquest cas, un docent pot desenvolupar aquesta forma d'estrès quan s'ha implicat tant en una situació problemàtica que ha viscut un nen o nena, que acaba esgotat emocionalment i espiritualment. A més a més, tal com assenyala Arnaiz (2000), els docents, sobretot d'alumnat amb edats més primerenques, es troben també en aquestes dificultats afegides:

- La immediatesa i urgència en la qual els infants tendeixen a viure les seues necessitats.
- La individualitat amb què els nens i nenes identifiquen la seua situació i, per tant, la complexitat d'atendre les necessitats de tot el grup-classe i, al mateix temps, totes les individualitats i immediateses.

Day (2006) apunta que els símptomes són similars als que es deriven de l'excés de treball i poden ser-ne els següents:

- Físics: trastorns de la son, dolor de cap.
- Emocionals: irritabilitat, enuig, ansietat, depressió i culpa, retraïment.
- Conductuals: impaciència, agressivitat, pessimisme, estar a la defensiva i cinisme.
- Laborals: concentració disminuïda, baix rendiment en el treball, apatia, absentisme, perfeccionisme, addicció al treball.
- Interpersonals: comunicació superficial amb la resta, incapacitat de concentrar-se en les relacions, retraïment, distànciament de les amistats.
- Intrapersonals: pèrdua de confiança, autoestima i paciència amb si mateix.

Així mateix, també assenyala que aquests símptomes poden contrarestar-se o evitar-se regulant la implicació personal amb l'alumnat, buscant suport en altres i revisant periòdicament la trajectòria professional amb la finalitat d'avaluar les experiències que puguen contribuir a la fatiga de la compassió. Aquesta actuació és clau per tal de fer sobreviure la passió, l'energia i l'entusiasme per ensenyar, aprendre i viure. En aquesta línia, nosaltres defenem que el professorat hauria de comptar amb estratègies que puguen ajudar-lo a fer-se conscient d'allò que li passa i contrarestar els efectes de la fatiga de la compassió. Aquesta és una preocupació que està present al llarg d'aquest treball.

Destaquem les següents orientacions per a aconseguir ser un docent apassionat i superar les adversitats (Zehm i Kottler 1993, 120-124):

- Cuida't a tu mateix i nodreix la teua autoestima. Els docents amb nivells més elevats d'autoestima són més flexibles en la seua manera de pensar, estan més motivats a aprendre i són més eficaços en aplicar allò que aprenen en l'alumnat.
- Sigues interessat i interessant. Deixa que la teua passió per aprendre i conèixer noves experiències motive el teu alumnat i tinga la mateixa curiositat. Fes interessant l'educació.

- Busca un mentor o amic crític, que pugui donar-te *feedback* davant la diversitat de situacions a què ens enfrontem cada dia.
- Fes significatiu l'aprenentatge. Influeix l'alumnat perquè tinguin passió per aprendre, per comprendre que estan aprenent i com els beneficia. Que comproven la utilitat que té.
- Equilibra l'afecte i el control. L'afecte i les normes van de la mà. Posa uns límits a classe per donar suport a l'autodisciplina, el respecte mutu i l'afecte.
- Cultiva la teua sensibilitat cultural. Part de la responsabilitat moral del mestre compromès consisteix en cultivar el coneixement i l'apreciació cap a la diversitat cultural i ensenyar als altres a fer el mateix.
- Sigues actiu en la teua professió. Enriqueix la teua vida personal i professional.

Finalment, acabarem aquest apartat ressenyant les característiques que tenen els i les mestres apassionats. Des del nostre punt de vista, el que un docent posseïska aquests trets significa que és intel·ligent emocionalment i que, per tant, brinda al seu alumnat una educació emocional de qualitat (Day 2006, 57-58):

- Volen –els encanta– treballar amb joves i infants, però també es preocupen profundament dels coneixements i les idees.
- No deixen que la seua compassió per un alumne els servisca de raó per excusar el seu desconeixement o falta de habilitat.
- Poden ser molt estrictes, precisament pel profund afecte que senten cap al seu alumnat.
- Són coneixedors dels esdeveniments, tant de la classe i l'escola com del món exterior a ella, i ho tenen en compte quan treballen amb l'alumnat.
- Tenen la capacitat de ser espontanis i tenir bon humor, així com de mostrar gran serietat, sovint quasi al mateix temps.
- Coincideixen amb els joves i infants en la seua apreciació dels abundants absurds de la naturalesa humana, però també són sensibles als problemes que mereix la pena prendre seriosament, sobretot la justícia i el bon tracte entre les persones.
- Construeixen una cultura de respecte mutu en mig de les pressions socials.
- Estan sempre arriscant-se i cometent, almenys, tants errors com la resta. La diferència està en la seua forma de reaccionar; els reconeixen i aprenen d'ells, en lloc d'ignorar-los o negar-los.
- Contribueixen a fer de la classe un lloc més segur perquè l'alumnat pugui cometre errors i aprendre d'ells.
- Prenen seriosament la seua missió i comuniquen les seues creences.

3.2.3. Educació emocional per a l'alumnat

Al llarg dels darrers apartats hem vist com és d'important la figura de l'adult com a referent emocional de l'infant: tant la família com els docents són models d'educació emocional i esdevenen dues figures que repercuteixen directament sobre el creixement emocional de l'alumnat. Així doncs, un primer pas per educar

les emocions de l'alumnat consisteix a educar, com a adults, les nostres emocions. Aquest procés passa primer per ser conscients de les emocions que sentim; acceptar-les i, finalment, gestionar-les de manera positiva.

A més a més, quan pretenem educar les emocions de l'alumnat i establir un entorn afavoridor d'un creixement emocional autònom i harmònic, les situacions de la vida quotidiana deuen ser tingudes en compte com una ocasió ideal tant per als mestres com per a les famílies. Les condicions que afavoreixen aquestes situacions, i per tant una educació emocional de qualitat amb l'alumne, són:

- *Creure en les competències del nen i en les seues iniciatives.* Es tracta que l'adult partisca de la premissa que el nen naix dotat d'unes competències que li permeten ser un element actiu del seu desenvolupament. Així l'adult té en compte en tot moment com se sent el nen i l'escolta.
- *Escoltar de forma empàtica el nen.* Resulta de vital importància per al nen i per a l'adult que està ajudant-lo a satisfer les seues necessitats i per a la relació afectiva que puga establir-se entre tots dos. Escoltar significa donar temps perquè l'infant hi participe i ens done respostes a les accions que fem conjuntament, i així proporcionar-li referències perquè puga saber què anem a fer i com. Abans de fer qualsevol tasca amb ell, cal donar-li a entendre prèviament el que anem a fer, com i què esperem que faça per dur-la a terme. Quan sol·licitem la seua participació activa evitem sorpreses inesperades, que li provoquen tensió i desconfiança i que poden predisposar negativament a què porte a terme l'acció. Per exemple, no agafar-lo de colp, sense dir-li-ho, sinó mirant-lo als ulls i explicar-li què hi farem i fer-ho a poc a poc.
- *Mirar d'una forma atenta i intencionada.* Proporciona un enorme plaer i afecte. La mirada és un dels sentits que ens aporta un vincle molt íntim amb els altres.
- *Establir un contacte corporal pròxim i càlid.* La percepció de l'entorn que capta el nen és de vital importància per al seu creixement personal. Caldrà mantenir un contacte amb el nen de respecte i sensibilitat, però amb la intencionalitat de transmetre seguretat.
- *Permetre el moviment lliure i autònom.* Cal tenir en compte, que la sobreprotecció que brindem als nens hui en dia està fent un gran mal a la seua autoestima. I això per una falsa comoditat, que acaba allargant la seua dependència fins a edats increïbles, i per un afecte mal entés, que el que promou és una falta de confiança i d'estima en les seues pròpies capacitats de resoldre les necessitats més íntimes i bàsiques per si sols. Per això, cal potenciar el desenvolupament autònom del nen que li permeta anar fent avanços, fet que li proporciona un sentiment important d'eficàcia amb si mateix i li dona més ganes de seguir experimentant. Per tant, podríem dir que cal deixar-los fer però supervisant el que fan, d'aquesta manera trobem una harmonia educativa.

Així doncs, serà important tenir en compte que aquest procés de creixement emocional i la creació d'unes bases per a una personalitat segura i satisfeta de si

mateixa, comença des que el nen naix, i que la nostra manera d'entaular diàleg amb ell i de deixar que es desenvolupe de forma autònoma és essencial. Especialment durant els primers anys de vida quan les vivències més quotidianes en què el nen ens necessita per satisfer les necessitats més bàsiques, són els moments ideals per establir llaços d'afecte (Palou 2004).

Tot això s'ha tractat en els darrers anys des de models d'educació emocional com el de Bisquerra (2009, 163-168). A continuació, farem referència a alguns aspectes d'aquest model (objectius, competències emocionals i metodologia), com un referent per a treballar les emocions en l'alumnat.

Pel que fa a l'objectiu principal en l'educació de les emocions, destaquem el desenvolupament de les competències emocionals. Per tant, els *objectius* que es proposen es poden derivar fàcilment a partir de les competències emocionals² contextualitzades en un nivell educatiu concret:

- Afavorir el desenvolupament integral de l'alumnat.
- Adquirir un millor coneixement de les pròpies emocions.
- Identificar les emocions de la resta.
- Denominar les emocions correctament.
- Desenvolupar l'habilitat per a regular les pròpies emocions.
- Proporcionar estratègies per al desenvolupament de competències bàsiques per a l'equilibri personal i la potenciació de l'autoestima.
- Potenciar la capacitat d'esforç i motivació cap a les tasques.
- Desenvolupar l'habilitat per a automotivar-se.
- Pujar el llindar de tolerància a la frustració.
- Prevenir els efectes nocius de les emocions que ens causen situacions negatives.
- Desenvolupar l'habilitat per a autogenerar-se emocions positives.
- Adoptar una actitud positiva davant la vida.
- Aprendre a fluir, és a dir, aprendre a generar experiències òptimes.

Pel que fa a les *competències emocionals* a desenvolupar, aquest autor en considera les següents:

La consciència emocional: es refereix a conèixer les pròpies emocions i les emocions de la resta. S'aconsegueix amb l'autoobservació i amb l'observació de les persones que ens envolten. Bisquerra (2009) apunta que suposa anar treballant:

- La comprensió de la diferència entre pensament, acció i emoció.
- La comprensió de les causes i conseqüències de les emocions.
- L'avaluació de la intensitat de les emocions que sentim.
- Utilitzar el llenguatge de les emocions, tant en la comunicació verbal com en la no verbal.

2. Les competències emocionals són explicades en l'apartat 2.2.3.

La regulació de les emocions: cal no confondre la regulació amb la repressió. La repressió implica negar les emocions, en canvi, aprendre a regular les emocions significa acceptar-les i emprar-les en benefici d'un mateix. Algunes tècniques concretes que ajudaran l'alumnat a desenvolupar l'habilitat d'autoregulació són: el diàleg intern, el control de l'estrès (relaxació, meditació, respiració), les autoafirmacions positives, l'atribució causal i la imaginació emotiva.

Referent a la *metodologia*, l'autor apunta que ha de ser eminentment pràctica (dinàmica de grups, autoreflexió, jocs...). Les sessions són participatives i dinàmiques per assegurar la construcció d'aprenentatges emocionals significatius i funcionals. També s'ha de tenir en compte l'atenció a la diversitat, essent aquest un factor primordial del nostre treball.

La figura del mestre o mestra és molt important, proporcionarà seguretat i confiança creant contextos de comunicació i afecte on tothom se senta volgut i valorat. No podem oblidar que la figura de l'educador suposa un model d'actuació que l'alumnat imita i interioritza en el seu comportament. La seguretat emocional és un element bàsic perquè l'alumne s'atrevisca a descobrir-se a ell mateix i el seu entorn.

Des del nostre punt de vista, aquest model resulta ser un bon referent per educar les emocions de l'alumnat. Destaquem que contempla les competències emocionals necessàries que cal desenvolupar i que integra aspectes que afavoreixen una bona relació entre l'escola i la família. Tot i això, defenem la necessitat d'una major presència de la família en aquest procés, per ser el primer referent emocional en l'educació de l'infant.

Capítol 4.

L'educació emocional en la pràctica

Tot i que al llarg del material han anat traçant-se pinzellades sobre com treballen les emocions, en aquest capítol ens endinsem en la pràctica de l'aula i mostrem dues maneres de treballar l'educació emocional. En la primera part, parlarem sobre diferents programes d'educació emocional, tant de l'àmbit internacional com del nacional. En la segona part del capítol, mostrarem altres maneres de fer eixe treball emocional en l'aula.

4.1. Programes d'educació emocional

Ens els últims 20 anys s'han portat a terme investigacions que han revelat que cultivar les competències emocionals i, per tant, la intel·ligència emocional comporta una important ferramenta personal d'adaptació en la vida. Així mateix, en els últims cinc anys s'han aconseguit algunes evidències científiques importants que determinen la possibilitat de millorar la intel·ligència emocional a través de programes d'educació emocional (Pérez-González i Peña 2011).

En aquest apartat recollim una recerca de programes rellevants, d'àmbit tant internacional com nacional, que puguen ser una guia o recurs per al treball pràctic d'educar les emocions en diferents contextos educatius. Aquests programes han estat elaborats per diversos autors i s'han implementat en distints centres educatius. Aquesta revisió l'hem bolcada en dues taules, la primera fa referència a programes elaborats i implementats en l'àmbit internacional i la segona fa referència a programes d'àmbit nacional. Les dades que es contemplen en les taules són el títol del programa, l'any de creació, els autors, continguts o objectius que persegueix el programa i els seus destinataris. Cal esmentar que sols s'han arreglat o bé els continguts, o bé els objectius per intentar resumir la informació i, per tant, sols s'ha aportat aquella que ha resultat més abreujada. Així, també s'han ordenat els programes segons l'any de creació, del més antic al més actual.

Aquesta recopilació de programes d'educació emocional ens permet conèixer el panorama existent pel que fa a la formació en educació emocional i ens possibilita utilitzar aquest recurs dins dels currículums dels centres educatius, ja que a priori hi ha una escassa presència de l'educació emocional en la formació reglada, tot i que sí que veiem que és un tema d'interès creixent en l'àmbit educatiu, social i científic. També cal mencionar que la major part dels programes d'educació emocional estan destinats a desenvolupar les competències emocionals de l'alumnat en distints nivells educatius, i nosaltres considerem la necessitat i importància d'aplicar programes d'educació emocional als adults, tant docents com famílies així com a altres col·lectius, ja que ells

són els models de referència i educadors emocionals dels infants, futurs joves i adults del demà.

A continuació presentem les dues taules a les quals hem fet referència i valorarem aquesta incidència.

4.1.1. *Programes d'educació emocional d'àmbit internacional*

Pel que fa als programes internacionals, en trobem els següents recollits en el quadre 1:

PROGRAMES INTERNACIONALS			
REFERÈNCIA	ANY	AUTORS	DESTINATARIS
El programa d'Educació Emocional	1989	Vernon	Nens i adolescents
		CONTINGUTS	
		<ul style="list-style-type: none"> - Acceptació. - Sentiments. - Creences i comportament. - Solució de problemes i pressa de decisions. - Relacions interpersonals. 	
Programa «Vivir con otros»	1996	AUTORS	DESTINATARIS
		Arón i Milicic	Alumnat en edat escolar
		CONTINGUTS	
Currículum per al Desenvolupament Social de New Haven de les Escoles Públiques de l'Estat de Connecticut	1997 1999	AUTORS	DESTINATARIS
		Weissberg, Shriver, Bose i DeFalco	<i>Kindergarten</i> (jardins d'infantesa)
		Shriver, Schwab-Stone i DeFalco	
		OBJECTIUS	
		<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolupar habilitats socials i emocionals: - Autodirecció. - Coneixement dels sentiments. - Empatia. - Comprensió de la comunicació no verbal. - Direcció de l'enuig. 	

Programa <i>Resolving Conflict Creatively Program</i> (CASEL)	1998	AUTORS	DESTINATARIS
		Aber, Jones, Brown, Chaudry i Samples	Alumnat en edat pre-escolar fins a 8é grau. Professorat i famílies
		OBJECTIUS	
		<ul style="list-style-type: none"> - Construir relacions. - Desenvolupar l'empatia. - Comprendre els sentiments. - Manejar les emocions. - Desenvolupar la responsabilitat social. 	
Programa SelfScience, de la Nueva School de Hillsborough, California	1998	AUTORS	DESTINATARIS
		Stone-McCown, Jensen, Freedman i Rideout	Alumnat en edat escolar
		OBJECTIUS	
		<ul style="list-style-type: none"> - Parlar de sentiments i necessitats. - Escoltar. - Compartir i ajudar a altres. - Aprendre a afrontar conflictes i adversitats. - Priorització i establiment d'objectius. - Comprensió dels altres. - Execució de decisions conscients. - Prendre's temps i recursos per millorar la comunicació. 	
Programa <i>Tribes Learning Communities</i> (CASEL)	2000	AUTORS	DESTINATARIS
		Kiger	Alumnat, famílies i professorat
		CONTINGUTS	
		<ul style="list-style-type: none"> - L'escolta atenta. - L'apreciació. - El dret a participar. - El respecte mutu. 	
Programa <i>Positive Action</i> (CASEL)	2001	AUTORS	DESTINATARIS
		Flay, Allred i Ordway	Alumant de preescolar fins a 12é grau. Professorat
		OBJECTIUS	
		<ul style="list-style-type: none"> - Promoure un autoconcepte saludable. - Establir accions positives per al cos i la ment. 	

Programa d'alfabetització emocional <i>Emotional Literacy in the middle school. A 6-step program to promote social, emotional and academic learning</i>	2004	AUTORS	DESTINATARIS
		Maurer i Brackett	Alumnat de primària. Professorat
		OBJECTIUS	
		<ul style="list-style-type: none"> - Augmentar l'aprenentatge social, emocional i acadèmic de l'alumnat. - Sensibilitzar al professorat dels canvis subtils en les emocions del seu alumnat: <ul style="list-style-type: none"> o Identificar i comprendre les emocions que senten. o Empatitzar millor amb ells. o Ajudar-li en la gestió de les emocions. 	
Programa <i>Al's Pals (CASEL)</i>	2004	AUTORS	DESTINATARIS
		Lynch, Geller i Schmidt	Alumnat de 3 a 8 anys. Famílies i professorat
		OBJECTIUS	
		<ul style="list-style-type: none"> - Promoure la resiliència. - Desenvolupar la competència social, l'autonomia i la resolució de problemes. 	
Programa CALM <i>(Controlling anger and learning to manage)</i>	2005	AUTORS	DESTINATARIS
		Winogrom, Van Dieten, Gauzas i Grisim	Persones a partir de 14 anys
		OBJECTIUS	
		<ul style="list-style-type: none"> - Conèixer les emocions. - Aprendre a controlar i prevenir comportaments problemàtics. - Controlar la ira i l'agressió. 	
Programa CALMER <i>(Controlling anger and learning to manage it-effective relapse prevention)</i>	2005	AUTORS	DESTINATARIS
		Winogrom, Van Dieten, Gauzas i Grisim	Persones a partir de 14 anys amb un historial problemàtic i conductes agressives
		OBJECTIUS	
		<ul style="list-style-type: none"> - Identificar interna i externament factors licitadors de la ira. - Aplicar tècniques de reducció del nivell d'activació nerviosa (<i>arousal</i>). - Identificar i canviar pensaments més adaptats en la conducta problemàtica. - Aplicar habilitats de comunicació assertiva. - Prevenir de recaigudes. 	

Programa <i>Competent Kids, Caring Communities</i> (CASEL)	2005	AUTORS	DESTINATARIS
		Linares, Rosbruch, Stern, Edwards, Walker, Abikoff i Alvir	Alumnat (des de <i>Kindergarten</i> , jardí d'infantesa, fins a 8é grau). Professorat i alumnat
		OBJECTIUS	
		- Promoure competències socials i emocionals.	
Programa <i>Too Good for Violence</i> (CASEL)	2005	AUTORS	DESTINATARIS
		Hall i Bacon	Alumnat d'infantil fins a 8é grau. Famílies i professorat
		OBJECTIUS	
		- Prevenir la violència. - Ensenyar habilitats basades en el respecte, la diversitat i la comprensió dels sentiments i les accions.	
Programa <i>Social and Emotional Aspects of Learning (SEAL)</i> . Primary SEAL. <i>Regne Unit</i> .	2005	AUTORS	DESTINATARIS
		Department for Education and Skills (DfES)	Alumnat de primària
		CONTINGUTS	
		- L'autoconsciència. - La regulació emocional. - La motivació. - L'empatia. - Les habilitats socials.	
Programa <i>Social and Emotional Aspects of Learning (SEAL)</i> . Secondary Seal. <i>Regne Unit</i> .	2007	AUTORS	DESTINATARIS
		Departament for Children, Schools and Famílies (DCSF)	Alumnat de secundària
		CONTINGUTS	
		- L'autoconsciència. - La regulació emocional. - La motivació. - L'empatia. - Les habilitats socials.	
Programa <i>Responsive Classroom</i> (CASEL)	2007	AUTORS	DESTINATARIS
		Rimm-Kaufman I Chiu	Alumnat d'infantil fins a 6é grau
		OBJECTIUS	
		- Respondre a les necessitats físiques, emocionals, socials i intel·lectuals dels nens a través d'experiències educatives.	

Programa <i>Open Circle</i> (CASEL)	2007	AUTORS	DESTINATARIS
		Hennessey	Alumant de pre-escolar fins a 6é grau
		OBJECTIUS	
		<ul style="list-style-type: none"> - Formar al professorat amb pràctiques efectives per a la creació d'una comunitat cooperativa a l'aula - Establir relacions positives. - Establir enfocaments eficaços per la resolució de problemes dins de l'aula. 	
Programa <i>Paths</i> (CASEL)	2007	AUTORS	DESTINATARIS
		Domitrovich, Cortes i Greenberg	Alumnat de preescolar fins a 6é grau. Famílies i professorat
		OBJECTIUS	
		<ul style="list-style-type: none"> - Promoure la resolució pacífica dels conflictes, el control de les emocions, la empatia i la presa responsable de decisions. 	
Sin afecto no se aprende ni se crece. Un programa para fortalecer los recursos afectivos, cognitivos y lingüísticos (Argentina)	2007	AUTORS	DESTINATARIS
		Richaud de Minzi	Alumnat (5-8 anys). Famílies i professorat
		CONTINGUTS	
		<ul style="list-style-type: none"> - L'afecte. - Les relacions interpersonals positives. - Les funcions executives. - Les capacitats lingüístiques. - L'afrontament. - Les emocions positives. - Les habilitats socials. 	
Programa <i>Second Step</i> (CASEL)	2008	AUTORS	DESTINATARIS
		Holsen, Smith i Frey	Alumnat de preescolar fins a 8é grau. Professorat
		CONTINGUTS	
		<ul style="list-style-type: none"> - Habilitats d'aprenentatge. - L'empatia. - La gestió de les emocions. - Habilitats per a l'amistat. - La resolució de problemes. 	

Programa <i>Tools of the Mind</i> (CASEL)	2008	AUTORS	DESTINATARIS
		Barnett, Jung, Yarosz, Thomas, Hornbeck, Stechuk, i Burns	Alumnat de <i>pre-kindergarten</i> i <i>kindergarten</i> (jardí d'infantesa). Professorat i famílies
		OBJECTIUS	
		- Promoure l'autoregulació dels comportaments socials, emocionals i cognitius de l'alumnat.	
Programa <i>The Incredible Years Series</i> (CASEL)	2008	AUTORS	DESTINATARIS
		Webster-Stratton, Reid i Stoolmiller	Alumnat de 3 a 8 anys, famílies i professorat
		OBJECTIUS	
		- Desenvolupar habilitats per a comprendre i reconèixer els sentiments, resoldre problemes i controlar la ira. - Desenvolupar i mantenir amistats.	
Programa <i>Peace Works: Peacemaking Skills for Little Kids</i> (CASEL)	2009	AUTORS	DESTINATARIS
		Pickens	Alumnat en edat preescolar fins a 2n grau
		CONTINGUTS	
		- Habilitats d'escolta. - Cooperació. - Comprensió i gestió de les emocions. - Responsabilitat.	
Programa RULER <i>(Recognizing, Understanding, Labeling, Expressing, Regulating emotion)</i> (Yale Center. EE. UU.)	2009	AUTORS	DESTINATARIS
		Brackett i altres	Des de la infantesa fins a l'adultesa. Famílies i alumnat
		CONTINGUTS	
		- Reconeixement, comprensió, etiquetat, expressió i regulació de les emocions.	
Programa <i>MindUP</i> (CASEL)	2010	AUTORS	DESTINATARIS
		Schonert-Reichl i Lawlor	Alumnat des d'edat preescolar fins a 8é grau. Professorat
		OBJECTIUS	
		- Establir les bases de la respiració profunda i l'escolta atenta.	

Programa <i>4Rs (Reading, Writing, Respect and Resolution)</i> (CASEL)	2010	AUTORS	DESTINATARIS
		Brown, Jones, LaRusso i Aber	Alumnat, famílies i professorat
		OBJECTIUS	
		- Desenvolupar habilitats socials i emocionals relacionades amb la comprensió i el maneig dels sentiments, l'escolta i el desenvolupament de l'empatia, l'assertivitat i la resolució de conflictes de manera creativa i no violenta.	
Programa de Educació Emocional (PEE) en el Colegio Washington School (Buenos Aires)	2011	AUTORS	DESTINATARIS
		Cappi, Christello i Marino	Alumnat entre 2 i 18 anys, famílies i docents
		CONTINGUTS	
		- Autoconsciència emocional. - Regulació emocional. - Empatia. - Habilitats socials.	
Programa <i>Steps to Respect</i> (CASEL)	2011	AUTORS	DESTINATARIS
		Brown, Low, Smith i Haggerty	Alumnat de 3r a 6é grau. Famílies i professorat
		CONTINGUTS	
		- Habilitats d'amistat. - Comprensió i reconeixement de les emocions. - Accions de protecció davant la intimidació.	
Programa <i>Michigan Model for Health</i> (CASEL)	2011	AUTORS	DESTINATARIS
		O'Neill, Clark i Jones	Alumnat (des de <i>Kindergarten</i> , jardí d'infantesa, fins 12é grau). Professorat
		OBJECTIUS	
		- Desenvolupar l'educació per a la salut, incloent la nutrició i l'activitat física, seguretat, alcohol, tabac i altres drogues, la salut i benestar personal i la salut social i emocional.	

Quadre I: Revisió de programes sobre l'educació emocional d'àmbit nacional (Montserrat, 2016, p. 84-90)

Quan es finalitza la revisió internacional observem, tal com hem comentat anteriorment, que la major part dels programes d'educació emocional estan destinats a l'alumnat i, en el cas que contemplen les famílies i el professorat és amb la finalitat d'instruir-los i entrenar-los per tal d'implementar el programa amb l'alumnat. A continuació, després d'aquesta revisió, destacarem els organismes impulsors de l'educació emocional en l'àmbit internacional i aprofitarem per remarcar aquells programes que no sols estan destinats a l'alumnat, sinó a les seues famílies i el

professorat, però en aquest cas no amb la finalitat d'instruir-los en la implementació del programa sinó com a destinataris clau, juntament amb l'alumnat, en rebre educació emocional.

Als Estats Units, un dels moviments més actius és la *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning* (CASEL). Aquesta organització amb seu a la Universitat de Chicago es dedica a impulsar l'educació emocional a nivell internacional. Els seus programes es basen en els principis de l'aprenentatge socioemocional (Greenberg i altres 2003, Patti i Tobin 2003) que promou l'aprenentatge emocional i social en les escoles *Social and Emotional Learning* (SEL).

Els principis del SEL es proposen com un marc integrador per a coordinar tots els programes específics que s'apliquen a l'escola sota el pressupòsit que els problemes que afecten la infantesa estan causats pels mateixos factors de risc emocional i social. D'aquesta manera, la millor manera de prevenir aquests problemes específics seria mitjançant el desenvolupament pràctic, a través de programes, de les competències emocionals i socials dels nens i nenes a l'escola (CASEL 2013). Els programes SEL estan basats en el concepte d'Intel·ligència Emocional desenvolupat pels científics socials Peter Salovey (Yale University) i John Mayer (University of New Hampshire) en 1990 i difós amb gran èxit comercial pel divulgador Daniel Goleman en 1995.

Dintre de la CASEL destaquem especialment els programes següents perquè consideren les famílies i el professorat no sols per a instruir-los a l'hora d'aplicar el programa amb l'alumnat, sinó com a destinataris amb els quals treballar per al desenvolupament de les pròpies competències emocionals.

En primer lloc, destaquem el programa *Tribes Learning Communities* (CASEL 2013) el qual tracta que tots els membres de la comunitat educativa col·laboren conjuntament en la creació d'un ambient de suport i afecte, establint les bases per a unes relacions positives i de participació activa als centres escolars, per tant va destinat no sols a l'alumnat, sinó també a les famílies i el professorat, com a participants actius en rebre formació en educació emocional.

En segon lloc, destaquem el programa *The Incredible Years Series* (CASEL 2013); és una sèrie de tres programes on es dona una formació a tres nivells: per a l'alumnat, el professorat i les famílies. La finalitat última d'aquest programa és un comportament social positiu.

Així també, en la Universitat de Yale trobem el *Health, Emotion and Behavior Laboratory* (HEBlab), dirigit per Peter Salovey i Marc Brackett i dedicat a generar projectes per a la millora de l'aprenentatge emocional. D'ací naix el programa RULER, un dels més prestigiosos i efectius programes, on el professor Brackett proposa un model d'ensenyament d'habilitats socioemocionals per a les aules. Seguint el model de Mayer i Salovey (1997), el programa RULER s'ha implementat en diferents estats dels EE. UU. amb gran èxit i està enfocat al desenvolupament de la intel·ligència emocional, tant en la infantesa com en

els adults i implica en el procés a l'escola, les famílies i la comunitat educativa en general.

Al Regne Unit, les polítiques educatives aposten pel desenvolupament en les aules de l'aprenentatge social i emocional (ASE). Per a tal finalitat es crea el programa SEAL (*Social and Emotional Aspects of Learning*) el qual és un conjunt de procediments i materials organitzat en forma de currículum explícit i estructurat per la integració curricular i té com a objectiu l'adquisició d'habilitats socials, emocionals i del comportament com a mitjà per a proporcionar un clima emocional positiu per a la convivència en els centres i com a mode d'afavorir l'aprenentatge efectiu i el desenvolupament emocional (Aguilera 2012).

En l'any 2005 començaren a difondre's els materials curriculars SEAL per les escoles de primària i en el 2007 es va introduir el SEAL de secundària. El Secondary SEAL es va difondre als centres on l'alumnat que havia rebut el Primary SEAL poguera continuar amb aquest treball en edats superiors (DFES 2005, DCSF 2007). El Primary i Secondary SEAL s'adapta a les necessitats de la comunitat educativa seguint un model de programa flexible i estructurat que penetra en el currículum nodrint una cultura positiva que impregna l'ambient del centre, d'ací que es preste atenció al desenvolupament de llaços afectius entre tota la comunitat educativa (Aguilera 2009). Per tant, per a implementar el SEAL és important implicar a tota la comunitat educativa. És per aquest fet que valorem molt positivament el programa SEAL, per realitzar una tasca dirigida no sols al professorat, l'alumnat i les seues famílies, sinó a tota la comunitat educativa. La investigació sobre el SEAL aporta evidències sobre la seua efectivitat en desenvolupar habilitats socials, emocionals i de benestar en l'alumnat; ara bé, s'assenyalen unes condicions per a l'èxit: el suport i compromís de l'equip directiu i el suport de la comunitat educativa (Aguilera 2012).

Finalment, destaquem el Programa d'Educació Emocional (PEE) implementat en el centre Washington School (Buenos Aires) el qual està destinat no sols a l'alumnat, sinó també a les famílies i els docents però en aquest cas no com una formació que els prepara per a implementar el programa amb els nens i nenes, sinó per a desenvolupar les seues competències emocionals. Per tant, aquest programa considera summament necessari comptar amb un espai de capacitació i formació del docent amb la finalitat de desenvolupar competències d'autoconeixement emocional, regulació emocional, comprensió i empatia emocional i habilitats socioemocionals en els docents. Aquesta formació anomenada «formación de docentes impulsores» permet utilitzar la pròpia competència emocional, social i creativa dels docents per assolir un major benestar personal i social; i millorar l'eficàcia dels processos d'ensenyament-aprenentatge mitjançant la utilització d'aquestes competències. Pel que fa a les famílies, es treballa a través de tallers on es pretén enfortir els recursos emocionals de les famílies i, a més, l'entrenament perquè elles mateixes reforcen els recursos emocionals dels seus fills. Compartim la mateixa filosofia d'aquest programa en quant a que primerament cal treballar amb les famílies ja que els infants necessiten uns pares segurs de si mateixa, que puguin gestionar de manera positiva les seues emocions i actuar adequadament davant les adversitats.

És aleshores quan es pot començar el treball amb els infants, és a dir, a partir de la pròpia autoreflexió els pares poden aprendre a percebre els seus propis fills (Clouder 2013).

En definitiva, segons els nostres plantejaments sobre la importància d'educar les emocions de l'adult abans d'educar les emocions de l'alumnat, recomanem, dins de l'àmbit internacional, el programa *Tribes Learning Communities* i el *The incredible Years Series* de la CASEL (2013), el programa RULER, el programa SEAL i el programa d'educació emocional (PEE) per contemplar a tota la comunitat educativa com a destinataris en rebre educació emocional.

4.1.2. Programes d'educació emocional d'àmbit nacional

Pel que fa als programes nacionals, hi trobem els següents, recollits al quadre 2:

PROGRAMES NACIONALS			
REFERÈNCIA	ANY	AUTORS	DESTINATARIS
Programa PIELE (Programa Instruccional para la Educación y Liberación Emotiva)	1992	Hernández i García	Alumnat de 10 a 15 anys
		OBJECTIUS	
		<ul style="list-style-type: none"> - A nivell personal: potenciar l'autoconcepte, corregir motlles cognitius, ajustar les reaccions emocionals, capacitar per tolerar i superar les dificultats. - A nivell social: desenvolupar el concepte positiu dels altres, fomentar la comunicació i cooperació. - A nivell escolar: desenvolupar hàbits de treball eficaços. - A nivell familiar: adquirir actituds de comprensió, autonomia i ajuda. 	
Programa PIECAP (Programa Instruccional-Emotivo para el Crecimiento y la Autorealización Personal. «Aprendiendo a realizarse»)	1992	AUTORS	DESTINATARIS
		Hernández i Aciego	Alumnat a partir de 10 anys (preferentment de 13 a 18 anys)
		OBJECTIUS	
		<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolupar aspectes afectius i socials com l'entusiasme, projectes, ideals, altruisme, amor i preocupació social. - Prevenir conductes negatives, evasives i drogodependències. 	
Programa de «Educación Social y Afectiva»	1996	AUTORS	DESTINATARIS
		Trianes, Muñoz i Jiménez	Alumnat, professorat i famílies
		OBJECTIUS	
		<ul style="list-style-type: none"> Mòdul 1. Millorar el clima de classe. Mòdul 2. Solucionar els problemes sense barallar-nos. Mòdul 2. Aprendre a ajudar i a cooperar. 	

DSA «Programa de Desarrollo Afectivo»	1997	AUTORS	DESTINATARIS
		De la Cruz i Mazaira	Alumnat a partir de 12 anys
		OBJECTIUS	
		<ul style="list-style-type: none"> - Reconéixer, classificar i acceptar els sentiments. - Comprendre la relació entre alguns fets interpersonals i els sentiments. 	
Programa de l'educació emocional	1998	AUTORS	DESTINATARIS
		Díez de Ulzurrun i Martí	Alumnat d'infantil, primària i secundària
		CONTINGUTS	
		<ul style="list-style-type: none"> - L'autoconsciència. Autoconeixement. - El control dels propis sentiments. - La motivació. - L'empatia. - Les habilitats socials. 	
«Programa de Educación Emocional»	1999	AUTORS	DESTINATARIS
		Traveset	Alumnat de secundària
		CONTINGUTS	
		<ul style="list-style-type: none"> - Educació emocional. - Jo i el món. - Habilitats cognitives. - Habilitats socials. 	
Programa SICLE 1, 2, 3 i 4 (Siendo inteligentes con las emociones)	2000	AUTORS	DESTINATARIS
		Vallés Arándiga	Alumnat de primària i secundària
		OBJECTIUS	
		<ul style="list-style-type: none"> - Ensenyar a l'alumnat habilitats emocionals que els permeta enfrontar-se a les dificultats de la vida diària en el context escolar. 	
Programa «Desconócete a ti mismo» (GROP)	2000	AUTORS	DESTINATARIS
		Güell i Muñoz1	Alumnat de secundària
		OBJECTIUS	
		<ul style="list-style-type: none"> - Tindre i augmentar l'autoestima. - Augmentar i analitzar l'autoconeixement. - Augmentar l'empatia. - Conèixer i millorar les habilitats comunicatives. - Incrementar l'autocontrol emocional. - Superar les situacions estressants. - Millorar les relacions interpersonals. - Augmentar l'assertivitat i evitar conductes agressives i passives. - Saber prendre decisions. - Saber resoldre problemes en l'àmbit psicosocial. - Descobrir les capacitats creatives. - Conèixer les possibilitats de canvi i saber canviar. - Saber expressar-se emocionalment. 	

«Programa para el Desarrollo y Mejora de la Inteligencia Emocional»	2000	AUTORS	DESTINATARIS
		Espejo, García-Salmones i Vicente	Alumnat de secundària
		OBJECTIUS	
		<ul style="list-style-type: none"> - Tractar d'adquirir les habilitats socials més bàsiques que ens permeten relacionar-nos de manera assertiva amb nosaltres mateix i amb els que ens rodegen. - Tractar d'adquirir les habilitats emocionals que ens possibiliten reconèixer els nostres sentiments i emocions per a poder controlar-los després. - Tractar d'adquirir les habilitats emocionals que ens permeten reconèixer sentiments i emocions en els altres en benefici de les nostres relacions amb ells. 	
Programa d'Educació Emocional per a la ESO (GROP)	2001	AUTORS	DESTINATARIS
		Pascual i Cuadrado	Joves de 12 a 16 anys
		CONTINGUTS	
		<ul style="list-style-type: none"> - Consciència emocional. - Control emocional. - Autoestima. - Habilitades socioemocionals. - Habilitades de vida. 	
Programa Desarrollando la inteligencia emocional I, II, III, IV i V (DIE)	2002	AUTORS	DESTINATARIS
		Vallés i Vallés	Alumnat de primària, secundària i batxillerat
		OBJECTIUS	
		<ul style="list-style-type: none"> - Assolir una autoconsciència emocional. - Aconseguir un adequat control de les emocions. - Desenvolupar la empatia amb comprensió de les emocions dels altres. - Millorar les relacions interpersonals. 	
Programa d'Educació Emocional per a l'Educació Infantil (GROP)	2003	AUTORS	DESTINATARIS
		López	Alumnat de 3 a 6 anys
		CONTINGUTS	
		<ul style="list-style-type: none"> - Consciència emocional. - Regulació emocional. - Autoestima. - Habilitats socioemocionals. - Habilitats de vida. 	
Educació Emocional. Programa per a l'Educació Primària (GROP)	2003	AUTORS	DESTINATARIS
		Renom	Alumnat de 6 a 12 anys
		CONTINGUTS	
		<ul style="list-style-type: none"> - Consciència emocional. - Regulació emocional. - Autoestima. - Habilitats socioemocionals. - Habilitats de vida. 	

Educació Emocional. Programa per a l'educació secundària postobligatòria (GROP)	2003	AUTORS	DESTINATARIS
		Güell i Muñoz ³	Alumnat d'educació secundària postobligatòria
		OBJECTIUS	
		<ul style="list-style-type: none"> - Afavorir la capacitat per regular les emocions pròpies. - Potenciar les habilitats comunicatives. - Desenvolupar la tolerància a la frustració. - Potenciar la capacitat d'esforç i motivació davant el treball. 	
Programa de educación emocional para la prevención de la violencia	2005	AUTORS	DESTINATARIS
		Carruana (coord.)	2n cicle ESO
		CONTINGUTS	
		<ul style="list-style-type: none"> - Autoconsciència. - Automotivació. - Empatia. - Habilitats socials. - Autocontrol. 	
Programa de Educación Emocional del Colegio La Salle Bonanova (Barcelona) (GROP)	2005	AUTORS	DESTINATARIS
		Obiols	Alumnat d'infantil, primària i secundària
		OBJECTIUS	
		<ul style="list-style-type: none"> - Conèixer millor les pròpies emocions i les dels altres. - Regular les pròpies emocions. - Desenvolupar una major competència emocional. - Desenvolupar l'habilitat d'automotivar-se. - Adoptar una actitud positiva davant la vida. 	
Programa educativo de crecimiento emocional y moral	2005	AUTORS	DESTINATARIS
		Alonso-Gancedo i Iriarte	Alumnat de secundària
		OBJECTIUS	
		<ul style="list-style-type: none"> - Afavorir el coneixement i la expressió de sentiments, interessos i necessitats. - Augmentar la consciència emocional a través del coneixement i reflexió personal. - Augmentar la consciència dels aprenentatges i canvis aconseguits. 	
Programa PIECE. 1, 2, 3, 4 i 5 (Programa de Inteligencia Emocional para la Convivencia Escolar)	2007	AUTORS	DESTINATARIS
		Vallés Arándiga	Alumnat de primària i secundària
		OBJECTIUS	
		<ul style="list-style-type: none"> - Ensenyar a l'alumnat habilitats emocionals que els permeti enfrontar-se a les dificultats de la vida diària en el context escolar. 	
Programa de educación emocional para la prevención de la violencia	2007	AUTORS	DESTINATARIS
		Carruana (coord.)	1r cicle ESO
		CONTINGUTS	
		<ul style="list-style-type: none"> - Autoconsciència emocional. - Autogestió emocional. - Consciència social. - Gestió de les relacions. 	

3. Aquest programa és una de les publicacions del GROP (Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica), coordinat per Bisquera.

Programa «La Socialización de las emociones de las Mujeres»	2007	AUTORS	DESTINATARIS
		Guil i Gil-Olarte	Dones
		OBJECTIUS	
		<ul style="list-style-type: none"> - Estudiar les emocions bàsiques i socials a través de dinàmiques de grup enclavades en les quatre habilitats del model de Mayer i Salovey (1997): percepció, valoració i expressió de la emoció, facilitació emocional de les activitats cognitives, comprensió i anàlisi de la informació emocional i ús del coneixement emocional i regulació de la emoció. 	
Programa FOSOE (Formación en competencias socioemocionales)	2009	AUTORS	DESTINATARIS
		Repetto (dir.)	Joves
		OBJECTIUS	
		<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolupar les competències socioemocionals: autoconsciència, regulació emocional, empatia, motivació, assertivitat, treball en equip i resolució de conflictes. 	
Emociónate. Programa de educación emocional (GROP)	2009	AUTORS	DESTINATARIS
		Soldevilla	Adults
		CONTINGUTS	
		<ul style="list-style-type: none"> - Consciència emocional. - Regulació emocional. - Autoestima. - Habilitats socioemocionals. - Habilitats de vida. 	
Sentir y pensar. Programa de actividades para desarrollar la educación emocional	2010	AUTORS	DESTINATARIS
		López i Bisquerra	Alumnat de primària
		CONTINGUTS	
		<ul style="list-style-type: none"> - Consciència emocional. - Regulació emocional. - Autonomia emocional. - Competències socials. - Competències per a la vida i el benestar. 	
Cultivando emociones. Educación emocional de 3 a 8 años	2011	AUTORS	DESTINATARIS
		Caruana i Tercero (coords.)	Alumnat de 3 a 8 anys
		CONTINGUTS	
		<ul style="list-style-type: none"> - Autoconeixement emocional. - Autoestima. - Autocontrol emocional. - Empatia. - Habilitats socials i de comunicació. - Resolució de conflictes. 	
Programa INTEMO, guía para mejorar la inteligencia emocional de los adolescentes (<i>Laboratorio de emociones. UMA</i>)	2013	AUTORS	DESTINATARIS
		Ruiz, Cabello, Palomera, Extremera, Salguero i Fernández-Berrocal	Adolescents
		CONTINGUTS	
		<ul style="list-style-type: none"> - Percepció, facilitació, comprensió i regulació emocional. 	

Cultivando emociones II. Educación emocional de 8 a 12 años	2014	AUTORS	DESTINATARIS
		Caruana i Gomis (coords.)	Alumnat de 8 a 12 anys
		OBJECTIUS	
		<ul style="list-style-type: none"> - Autoconeixement emocional. - Autoconcepte i autoestima. - Autocontrol emocional. - Empatia. - Habilitats socials i de comunicació. - Resolució de conflictes. 	
Programa EMMA (EMocions Múltiples a l'Aula)	2014	AUTORS	DESTINATARIS
		Jordà	Alumnat de 3r i 4t de l'ESO
		CONTINGUTS	
		<ul style="list-style-type: none"> - Atenció a les emocions. - Claredat de les emocions. - Reparació de les emocions. 	
Programa Educación Responsable www.educacion-responsable.org	Data de consulta 30-4-2015	AUTORS	DESTINATARIS
		Fundación Botín	Nens i joves (de 3 a 16 anys)
		CONTINGUTS	
		<ul style="list-style-type: none"> - Autoestima. - Empatia. - Identificació/expressió emocional. - Autocontrol. - Presa de decisions. - Actituds positives cap a la salut. - Habilitats d'interacció. - Autoafirmació. - Oposició assertiva. - Desenvolupament de la creativitat. 	

Quadre 2: Revisió de programes sobre l'educació emocional d'àmbit nacional (Montserrat, 2016, 93-99)

Quan s'ha finalitzat la revisió nacional observem, de nou, que la major part dels programes d'educació emocional estan destinats a l'alumnat i, en el cas que contemplen, les famílies i el professorat és amb la finalitat d'instruir-los i entrenar-los per tal d'implementar el programa amb l'alumnat. A continuació, després d'aquesta revisió destaquem l'activitat que realitzen els organismes següents en la promoció de l'educació emocional dintre de l'àmbit nacional i aprofitarem també per remarcar aquells programes destinats a l'adult per considerar-los destinataris clau en rebre educació emocional.

En primer lloc, presentem el GROU (Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica), el qual és un grup de recerca que des de l'any 1997 té com a principal línia d'investigació l'educació emocional però també fa recerca en altres línies relacionades amb l'orientació psicopedagògica (educativa, personal, escolar i professional). És un grup interuniversitari, integrat per professorat de la Universitat de Barcelona (UB) i professorat de la Universitat de Lleida (UDL). Actualment

és dirigit per la Dra. Núria Pérez Escoda (UB) i per la Dra. Gemma Filella Guiu (UDL).

D'entre les aportacions del GROP destaquem el programa Emociona't (2009) de l'autora Anna Soldevila, el qual està destinat a adults i persones majors per tal que milloren les seues competències emocionals. Està estructurat en cinc blocs temàtics: consciència emocional, regulació emocional, autoestima, habilitats socials i habilitats de vida. A través d'aquests blocs es treballen les diferents competències emocionals per mitjà d'activitats i exercicis.

En segon lloc, destaquem la Fundació Botín, amb seu principal a Santander. Aquesta és una fundació patrimonial privada que explora formes noves de generar desenvolupament apostant pel talent creatiu. Entre les seues àrees d'actuació trobem l'educació, en la qual es treballa des de tres àmbits: la intervenció per mitjà del programa Educació Responsable on actualment participen escoles de Cantabria, activitats formatives com el Màster en Educació Emocional, Social i de la Creativitat i la Plataforma per la Innovació en Educació per tal de compartir experiències que faciliten la difusió i implementació del programa Educació Responsable.

En tercer lloc, citem el Departament per a la Innovació de la Societat del Coneixement de la Diputació de Guipúscoa, on existeix un pla d'innovació educativa consistent en la formació del professorat en educació emocional. L'objectiu d'aquest pla és el de posar en pràctica programes per al desenvolupament de competències emocionals en l'alumnat dels diversos nivells educatius.

En darrer lloc, presentem el Laboratori d'Emocions de la Facultat de Psicologia de la Universitat de Màlaga (UMA), el qual porta des de l'any 1996 treballant sobre el concepte d'intel·ligència emocional, tant amb persones adultes com amb nens, nenes i adolescents, influenciats directament pels treballs de Salovey i Mayer.

Finalment, destaquem el programa de Guil i Gil-Olarte (2007) amb la finalitat d'educar les emocions de les dones. Aquestes autores defenen la idea, amb la qual estem molt d'acord, de la importància d'ensenyar a l'adult per a educar al jove, tenint en compte que les dones realitzen un paper molt rellevant en l'educació emocional dels seus fills, per als quals esdevenen models emocionals. Aquest últim programa busca mirar en l'interior emocional de les dones com a motor de canvi i model emocional per a les criatures.

Com hem vist, són alguns els programes dirigits no sols a l'alumnat, sinó també a les famílies i el professorat. Però en aquesta revisió ens hem adonat que, en la major part dels casos, quan van dirigits al professorat o les famílies, és amb la finalitat d'instruir-los per oferir-los directrius i estratègies d'actuació amb l'alumnat. Encara que valorem com a molt positiu aquest fet i ho considerem de gran importància i necessari per l'educació, trobem a faltar més programes que tinguen com a objectiu l'educació emocional de l'adult, és a dir, programes que els ajuden a

identificar i gestionar les seues pròpies emocions, que busquen el seu propi creixement emocional, que siguem programes que miren l'interior emocional de l'adult. Perquè, en cas contrari, correm el risc d'una educació emocional més superficial, on solament s'instruïra les famílies i els docents per conèixer l'alumnat i les seues emocions. Però aquesta tasca serà més difícil si no es dona l'oportunitat als adults de conèixer-se profundament a si mateixos, i les seues emocions, ja que som l'espill, el reflex on es miren els i les alumnes. De què serveix sinó, per exemple, instruir els docents per abordar els conflictes entre l'alumnat si el docent no treballa, primer, el seu interior emocional per tal d'abordar els propis conflictes que li puguem sorgir a l'escola? En aquesta línia, estem molt d'acord amb Vaello (2009), el qual diu que no podem transmetre allò que no tenim, ni exigir allò que no es dona. Moltes vegades es demana als docents que desenvolupen en els nens competències emocionals quan encara ells no han tingut l'oportunitat d'haver sigut educats emocionalment, d'haver rebut una formació en educació emocional.

4.2. L'educació emocional a l'aula

Seguint amb el plantejament del paràgraf anterior, entenem que l'educació emocional a les aules pot desenvolupar-se d'una manera convenient si el docent gestiona adequadament les seues pròpies emocions.

Per a nosaltres, el treball emocional que fa l'adult és bàsicament un acompanyament de l'infant. El docent o la família acompanyen l'alumnat en el seu propi desenvolupament emocional, aportant-li estratègies i oferint-li un *feedback* que l'ajude a desenvolupar el seu món interior, al mateix temps que va autogestionant les seues emocions.

En les aules necessitem, doncs, docents que siguem conscients de les seues emocions, que s'escolten interiorment, que es coneixen i que facen una gestió de les emocions que els ajude a obtenir benestar i a augmentar el seu autococoneixement; si no, estariem perduts, perquè com ja ens plantejàvem en el tercer capítol, com podríem acompanyar l'alumnat en la seua tristesa, si com a adults no sabem viure la nostra? Així com en la tristesa, ens plantegem el mateix en altres emocions.

En aquest apartat, partim del fet que el docent ja ha fet eixe treball i oferim algunes estratègies per treballar les emocions en les aules. Per començar, cal dir que la diversitat i les emocions són aspectes constants en l'aula, per tant, no s'haurien de treballar únicament en una sessió de tutoria o en una matèria específica, sinó que formen part de la vida i de la cultura de les aules. S'ha de celebrar la diversitat i s'han d'escoltar les emocions durant tot el temps, durant tota la jornada escolar. Tanmateix, pot ser positiu dedicar unes sessions a la setmana on treballar aquestes qüestions d'una manera més explícita. Per això, valorem com a molt positiva la iniciativa del govern canari, en la qual les emocions s'inclouen en el currículum a través d'una assignatura de lliure configuració autonòmica, denominada «Educació Emocional i per a la Creativitat». Aquesta assignatura tracta de promoure el

desenvolupament emocional i creatiu de l'alumnat i la seua principal finalitat és el benestar personal i social de la persona. Tanmateix, aquesta assignatura no pot quedar aïllada en un horari concret, sinó que s'ha de respirar una educació per i en les emocions en la quotidianitat de l'aula, en el clima de la classe. Per tant, aquestes sessions que ens semblen tan necessàries no tindran massa sentit enteses com una assignatura independent de la vida de l'aula.

La nostra proposta valora aquest tipus d'iniciatives i, a més a més, defèn que hem d'acompanyar el nostre alumnat perquè siga capaç de gestionar les seues emocions en el moment en què les experimente. Per això, a continuació esmentarem pràctiques, estratègies i recursos des dels quals podem realitzar una atenció adequada a la diversitat i treballar les emocions diàriament a l'aula.

4.2.1. *Assemblees*

Una de les pràctiques que ens pot ajudar a endinsar-nos en el món interior del nostre alumnat, són les *assemblees d'aula*. En aquest tipus de pràctica podem acostar-nos a la realitat de l'alumnat i convidar-lo a què expresse com se sent, quins assumptes els «preocupen»; ja que en ocasions, els adults no els expliquem tot el que ens passa i ells creen la seua pròpia visió dels fets, a voltes distorsionada de la realitat. La culpabilitat, per exemple, és una emoció que sent l'alumnat per situacions alienes a ells, que no comprenen i de les quals es poden sentir responsables. En l'assemblea, podem preguntar-los com estan, com se senten, si volen compartir alguna vivència del dia anterior, del cap de setmana, o qualsevol cosa que els pugui interessar. Com diuen Poveda, Sebastián i Moreno (2003), la ronda o assemblea, és un espai afectiu en el que es poden discutir temes familiars «delicats». A més a més, l'assemblea és una de les pràctiques que ens permet educar l'alumnat per a ser, i no sols per a estar o per aprendre aspectes d'assignatures instrumentals (Escobedo 2016). L'assemblea és un espai idoni per poder acompanyar l'alumnat en el seu propi desenvolupament emocional.

A partir de les assemblees, el docent coneix millor la realitat de l'alumnat i, a banda de poder acompanyar-lo millor en el seu creixement personal, pot comprendre i empatitzar amb la realitat que està vivint. Aquesta qüestió es fonamental si volem que en les aules es pugui desenvolupar de manera integral l'alumnat i ser competent social i emocionalment. Aquest és un aspecte necessari a nivell educatiu i un dels elements que es tenen en compte des del marc teòric de l'educació holística. Cal destacar que aquest tipus de propostes centrades en el desenvolupament emocional, no són contradictòries en el marc de l'escola inclusiva. Ben al contrari, pensem que és necessària una integració del desenvolupament emocional perquè la inclusió siga real.

Així mateix, l'assemblea ens brinda un espai idoni per treballar també el respecte i el reconeixement de totes les persones de l'aula. Ens permet acostar-nos a la

diversitat del nostre alumnat, d'una manera positiva, per valorar-la. Permet també a l'alumnat compartir allò que és important per a ells amb la resta. A més a més, també podem aprofitar l'assemblea per resoldre possibles conflictes que hagen aflorat recentment, i que no hàgem pogut resoldre encara.

4.2.2. Racons de les emocions

A banda de les assemblees, podem destinar espais en l'aula que ajuden l'alumnat a gestionar les seues emocions, com crear un *espai de la calma*, on acudir quan ens sentim tristos o volem assossegarnos, o un *espai per gestionar la ira*. Aquests racons, prèviament, haurien de discutir-se amb l'alumnat, donar una sèrie de pautes que els permeten fer una autogestió, i aprofitar l'espai de l'aula per poder viure i expressar eixes emocions d'una manera adequada. La creació d'aquests espais també ha de contribuir a crear una aula més inclusiva. El fet de deixar-hi un espai per experimentar les nostres emocions ens fa conscients que no tots vivim de la mateixa manera les situacions del dia a dia (per exemple, situacions de la classe o del pati). Hi haurà persones més sensibles, d'altres més directes a l'hora de parlar-nos, més assertives, agressives o passives. Totes aquestes maneres de relacionar-nos també creen distància entre l'alumnat i situacions de discriminació. Per tant, fer-les presents a l'aula i crear un espai per poder viure l'emoció i aprendre a gestionar-la d'una manera més adequada i pacífica amb els altres, també contribueix a formar una escola en la qual ens podem acceptar més, cadascú amb les nostres virtuts i «defectes». O, dit d'una altra manera, amb les nostres potencialitats i amb eixes limitacions que podem superar, però que en alguns moments hi apareixen i hem de respectar també. És a dir, entendre l'aula com un lloc on conèixer-nos i acceptar-nos a nosaltres mateixos i als altres. Per això, el docent ha d'ensenyar a l'alumnat a traure els recursos que porta dins i que el poden ajudar a fer la seua pròpia gestió emocional. També a empatitzar amb un company que en algun moment necessita un espai per a estar sol i calmar-se, o comprendre que si en algun moment no ha sabut parlar a un company d'una manera assertiva, potser és perquè l'emoció l'ha superat i necessita millorar la seua gestió.

En el cas de *la ira*, l'energia que sentim quan experimentem l'emoció s'ha d'expressar, però ha de fer-se d'una manera adequada. Per exemple, expressar-nos amb violència no seria la manera d'exterioritzar l'emoció a l'aula, però la solució tampoc no serà amagar la ira. Podem fer una assemblea amb l'alumnat i tractar el tema, segur que ells ens donen diferents propostes de com poder treballar la ira d'una manera apropiada, sense deixar de sentir l'emoció. Algunes de les propostes que nosaltres fem, després d'haver treballat aquesta qüestió amb l'alumnat de primària, són:

- Deixar un racó per a gestionar la ira on disposen de paper i pugen expressar-la a partir del dibuix.

- Arrugar papers que puguen ser per a reciclar, per tal d'expressar eixa energia.
- Després, quan hagen soltat l'emoció, deixar-los un temps perquè es calmen i reflexionar sobre el que ha passat. Que busquen dins d'ells/es què els ha molestat i com podrien solucionar-ho.

El que pretenem és que l'alumnat visca la seua emoció d'una manera adequada i després pugui soltar-la per passar a altres vivències. Quan no deixem eixos espais, l'alumnat amaga l'emoció i potser posteriorment experimenta una explosió d'emocions. D'altra banda, pot ser que no arribe a expressar l'emoció i, en canvi, que continue enganxat a ella. Aleshores, estarà vivint les diferents situacions de l'aula des del seu propi enuig del passat, en lloc de viure-les des del present.

Una altra de les respostes és la gestió de la ira d'una manera violenta, faltant al respecte a altres companys. Per tot això, és essencial saber acompanyar l'alumnat i donar-li les ferramentes que necessita per viure l'emoció i soltar-la.

Per a soltar-la, una volta ja l'hem expressada, també ens pot servir fer respiracions diafragmàtiques. La *respiració* és una eina essencial en la gestió emocional i l'alumnat ha d'aprendre a fer-ne un bon ús.

D'altra banda, *el racó de la calma* és un lloc per relaxar-nos i visualitzar escenes que ens aporten pau i benestar. L'alumnat pot anar allí quan se senta angoixat i necessita relaxar-se. Aquest racó, l'alumnat també el pot aprofitar per sentir la tristesa, si necessita fer-ho en soledat.

En el cas de la tristesa, hem de plantejar el tema amb l'alumnat i preguntar-los com podem viure eixa emoció. Tal volta, en moments de soledat necessitem l'espai per viure aquesta emoció profunda que ens aporta dolor. El dolor també ha de viure's, per no quedar-nos enganxats en el sofriment, que és el que ens passa quan evitem sentir el dolor o quan evitem afrontar les nostres pors.

Acompanyar la tristesa no és fàcil i no hi ha una manera única de fer-ho, sinó que el docent sabrà com acompanyar el seu alumnat perquè visca el dolor i després siga capaç de soltar-lo. Però per aquest motiu insistim que l'adult ha de ser competent emocionalment, perquè no hi ha una fórmula única, sinó que dependrà de la situació que estiga vivint l'alumnat, que enfoquem eixe acompanyament d'una manera o d'una altra. El que és important és que l'alumnat s'expressi, siga conscient de com se sent i pugui veure la realitat d'una manera més clara, menys distorsionada i amb més pau. Per exemple, en els casos de divorci, alguns nens se senten culpables, tot i que ells no en siguen responsables de la situació.

Seguint amb la tristesa, és una emoció que es pot manifestar enfront la pèrdua d'un ésser volgut, o d'una amistat, o davant d'una qualificació que no esperàvem, etc. En funció del tipus de pèrdua l'acompanyament serà d'una manera o d'una altra. En els casos de pèrdua d'un ésser estimat és important saber que hi ha

diferents fases en el dol (Kübler-Ross 1973). A banda, podem utilitzar algun tipus de suport per treballar el dol amb l'alumnat, com el llibre de Kroen (1996), o de Huisman-Perrin (2003), etc. És important sentir la tristesa, viure eixe dolor, però també soltar-lo quan ja l'hem viscut.

El racó de la calma el podem utilitzar també en altres situacions en què l'alumnat necessite parar i connectar amb ell mateix.

Altres espais que podem tenir a la classe és un panell per escriure *afirmacions positives*, on quan l'alumnat se senta amb ganes puga escriure eixa afirmació que l'ajuda a animar-se, a acceptar-se i acceptar els altres.

4.2.3. Pot dels agraïments o caixes de les pors

També podem utilitzar el *pot dels agraïments*, on l'alumnat escriu en un paper el que agraeix eixa setmana i ho deposita al pot, després, un altre dia a l'assemblea es llegeixen els agraïments. Poden agrair el que ells vulguen, de dins o de fora de la classe: als companys, mestres, familiars, situacions, etc. Un altre recurs que s'utilitza en algunes aules són les *caixes de les pors*, perquè l'alumnat escriga en una de les caixes allò a què té por. Els tipus de por que podem utilitzar són: «por que no em vulguen», «por a quedar-me'n sense», «por que em facen mal». Aquestes són un exemple, però podem utilitzar-ne altres. Allò important és que tot aquest treball es parli amb l'alumnat i que, a banda de dipositar els seus comentaris en el pot d'agraïments o en les caixes de les pors, després es dedique un temps per parlar-ne, per posar en comú el que s'ha escrit i per fomentar a partir d'aquests comentaris, una adequada gestió emocional i una major acceptació de la diversitat, de com és cadascú de nosaltres, per crear un clima d'aula més pacífic i on l'empatia, la solidaritat i el diàleg siguin valors a treballar diàriament.



Imatge 1. Caixes de les pors d'una aula de quart de primària

Per concloure, pensem que l'educació emocional i l'escola inclusiva han d'anar de la mà, i per a aconseguir-ho és necessari veure la inclusió des del sentiment de

sentir-nos inclosos. A més a més, pensem que tot el treball emocional que ha de portar a terme el docent o les famílies, ha de passar pel seu autoconeixement, per poder obtenir una mirada més àmplia de la realitat i per poder acompanyar de manera més adequada a l'infant.

Referències

Arón, A. M. i N. Milicic. 1996. *Vivir con otros. Programa de desarrollo de habilidades sociales*. Madrid: CEPE.

Aguado, T., I. Gil-Jaurena i P. Mata. 2008. El enfoque intercultural en la formación del profesorado; Dilemas y propuestas. *Revista Complutense de Educación*, 19(2): 275-292.

Aguilera, P. 2009. *La educación emocional en Inglaterra: Primary Social and Emotional Aspects of Learning (SEAL)*. En *Manual de Orientación y tutoría* (versión electrónica), coords. M. Álvarez i Rafael Bisquerra. Barcelona: Praxis.

—. 2012. «La educación emocional en el Reino Unido». En *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia*, coord. Rafael Bisquerra. Esplugues de Llobregat (Barcelona): Hospital Sant Joan de Déu.

Arnaiz, V. 2000. *La seguridad emocional en la educación infantil*. Barcelona: Praxis.

Bach, E. i P. Darder. 2002. *Sedúctete para seducir. Vivir y educar las emociones*. Barcelona: Paidós.

—. 2005. *Des-educat. una proposta per a viure i conviure millor*. Barcelona: Edicions 62.

Bar-On, R. 1997. *Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical manual*. Toronto, Canadá: Multi-Health Systems.

—. 2000. «Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory (EQ-i)». En *Handbook of emotional intelligence*, eds. R. Bar-On i J. D. A. Parker. San Francisco: Jossey-Bass.

Bar-On, R. i J. Parker. 2000. *EQ-i: YV Bar On Emotional Quotient Inventory: Youth version*. Technical Manual Toronto: Multi Health Systems Inc.

Bernal, A. i A. R. Cárdenas. 2009. «Influencia de la competencia emocional docente en la formación de procesos motivacionales e identitarios en estudiantes de educación secundaria. Una aproximación desde la memoria autobiográfica del alumnado». *Revista de Investigación Educativa*, 27(1): 203-222.

Bisquerra, Rafael. 2000. *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.

- . 2003. «Educación emocional y competencias básicas para la vida». RIE, vol. 21-1: 12.
- . 2009. *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- . 2011. *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias*. Bilbao: Desclée de Brower.
- Bisquerra, Rafael i E. López (coords.). 2003. *Educación emocional. Programa para 3- 6 años*. Barcelona: CISSPRAXIS.
- Bisquerra, Rafael i N. Pérez. 2007. «Las competencias emocionales». *Educación XXI*, (10): 61-82.
- Bolívar, A., J. Domingo i M. Fernández. 2001. *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Brenner, E. M. i P. Salovey. 1997. «Emotion regulation during childhood: developmental, interpersonal, and individual considerations». En *Emotional development and emotional intelligence: educational implications*, eds. P. Salovey i D. J. Sluyter (pp. 168-195). New York: Basics Books.
- Burkhard, G. 2009. *Buscando el hilo de la vida*. Madrid: Rudolf Steiner.
- CASEL. 2013. «Casel guide: effective Social and Emotional Learning programs». *Preschool and Elementary School Edition*, 9(12).
- Clouder, C. (dir.). 2013. *Educación emocional y social. Análisis internacional*. Santander: Fundación Botín.
- Cohen, J. (ed.). 1999. *Educationg minds and hearts. Social emotional learning and ther passage into adolescence*. New York: Teachers College Columbia University.
- Cooper, R. i A. Sawaf. 1997. *Executive EQ: Emotional Intelligence in Le-ader Ship and Organizations*. New York: Grosset Putman.
- Day, C. 2006. *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea.
- Darder, P. i E. Bach. 2006. «Aportaciones para repensar la teoría y la práctica educativas desde las emociones. *Teoría de la Educación*, 18: 55-84.
- Deater-Deckard, K., K. A. Dodge, J. S. Bates i G. S. Pettit. 1998. «Multiple-risk factors in the development of externalizing behavior problems: Group and individual differences». *Development and Psychopathology*, 10: 469-493.

DCSF. 2007. *Social and Emotional aspects of learning for secondary schools*. Nottingham: DCSF Publications.

Delors, J. 1996. *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana/Unesco.

DFES. 2005. *Excellence and Enjoyment: Social and emotional aspects of learning (SEAL)*. Londres: Primary National Strategy.

Doyle, W. 1979. «Classroom effects». *Theory Into Practice*, 18, 138-144.

Eisenberg, N., R. A. Fabes, B. C. Murphy, S. Shepard, I. K. Guthrie, P. Mazsk, R. Poulin i S. Jones. 1999. «Prediction of elementary school children's socially appropriate and problem behaviour from anger reactions at age 4-6 years». *Journal of Applied Development Psychology*, 20: 119-142.

Eisenberg, N., R. A. Fabes, S. A. Shepard, I. K. Guthrie, B. C. Murphy i M. Reiser. 1999. «Parental reactions to children's social functioning». *Child Development*, 70: 513-534.

Elias, M. J., S. E. Tobias i B. S. Friedlander. 2000. *Emotionally intelligent parenting: How to raise a self-disciplined, responsible, socially skilled child*. New York: Random House/Three Rivers Press.

Elias, M. J., J. E. Zins, R. P. Weissberg, K. S. Frey, M. T. Greenberg, N. M. Haynes, ... T. P. Shriver. 1997. *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Epstein, J. L. 2001. *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview Press.

Escobedo, P. 2016. *Educar para ser. Una mirada personal de la escuela intercultural inclusiva* (tesi doctoral). Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.

Escudero, N. 2015. *Reconociendo el Ser. Un reencuentro con la inteligencia del Universo*. Burjassot: Laicreativa.

Essomba, M. A. 2006. *Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Barcelona: Graó.

Extremera, N. i P. Fernández-Berrocal. 2002. *Adaptación al castellano del Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT): User's Manual*. Toronto: Multi-Health Systems, Inc.

—. 2004. El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas». *Electronic Journal of Research of Educational Psychology*, 6 (2), 363-382.

Extremera, N., P. Fernández-Berrocal i P. Salovey. 2006. Spanish Version of the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) Version 2.0: Reliabilities, Age, and Gender Differences. *Psicothema*, 18: 42-48.

Faure, E., F. Herrera, A. R. Kaddoura, H. Lopes, A. V. Petrovski, M. Rahnema i F. Champion Ward. 1973. *Aprender a ser, la educación del futuro*. Madrid: Alianza Editorial.

Figley, C. R. 1995. *Compassion Fatigue: Secondary Traumatic Stress Disorders from Treating the Traumatized*. New York: Bruner Matzel.

Gardner, H. 1993. *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*. New York: Basic Books.

Gallardo, P. i J. A. Gallardo. 2009. *Inteligencia emocional y programas de educación emocional*. Sevilla: Wanceulen Editorial.

Gallegos, R. 2001. *Educación Holística. Pedagogía del amor universal*. Guadalajara, México: Fundación Internacional para la Educación Holista.

Gil-Jaurena, I. 2012. «Observación de procesos didácticos y organizativos de aula en Educación Primaria desde un enfoque intercultural». *Revista de Educación*, 358: 85-110.

Goleman, D. 1995. *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.

—. 1999. *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.

Gómez, J. 2003. *Educación emocional y lenguaje en la escuela*. Barcelona: Octaedro.

González, C. (2014). *Veintitrés maestros, de corazón: un salto cuántico en la enseñanza*. Madrid: Desclée de Brouwer.

Gottman, J. M. 2001. «Meta-emotion, children's emotional intelligence and buffering children from marital conflict». En *Emotion, social relationships and Health*, eds. C. D. Ryff i B. H. Singer (pp. 23-40). New York: Oxford University Press.

Gottman, J. i J. DeClaire. 1997. *Los mejores padres*. Argentina: Vergara.

Greenberg, M. T., R. P. Weissberg, M. U. O'Brien, J. E. Zins, L. Fredericks, H. Resnik i M. J. Elias. 2003. «Enhancing school-based prevention and youth deve-

lopment through coordinated social, emotional, and academic learning». *American Psychologist*, 58: 466-474.

Guil, R i P. Gil-Olarte. 2007. «Inteligencia emocional y educación: desarrollo de competencias socioemocionales». En *Manual de Inteligencia emocional*, coords. J. M. Maestre i P. Fernández-Berrocal (pp. 190-215). Madrid: Pirámide.

Gully, K.J., Koller, S. i A. D. Ainsworth. 2001. «Exposure of homeless children to family violence: An adverse effect beyond alternative explanations». *Journal of Emotional Abuse*, 2(4): 5-18.

Huisman-Perrin, E. 2003. *La muerte explicada a mi hija*. Barcelona: Aleph.

Jiménez, P. i M. Vilá. 1999. *De educación especial a educación en la diversidad*. Málaga: Aljibe.

Jung, C. G. 1994. *Arquetipos e inconsciente colectivo*. Barcelona: Paidós.

Kroen, W. C. 1996. *Como ayudar a los niños a afrontar la perdida de un ser querido, un manual para adultos*. Barcelona: Ediciones Oniro.

Kübler-Ross, E. 1973. *On death and dying*. New York: Routledge.

Llei orgànica d'educació (LOE) (Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig). *Butlletí Oficial de l'Estat*, n. 106, 2006, 4 de maig.

Llei orgànica per a la millora de la qualitat educativa (LOMQUE) (Llei Orgànica 8/2013, 9 de desembre) *Butlletí Oficial de l'Estat*, n. 295, 2013, 10 de desembre.

López, E. i R. Bisquerra. 2010. *Sentir y pensar. Programa de actividades para desarrollar la educación emocional*. Madrid: Ediciones SM.

López Melero, M. 1997. ««Escuela pública y atención a la diversidad. La Educación Intercultural: la diferencia como valor». En *Escuela pública y sociedad neoliberal*, eds. VV. AA. (pp. 115-150). Málaga: Aula Libre.

Margolin, G. 1998. «Effects of domestic violence on children». En *Violence against children in the family and the community*, eds. P. K. Trickett i C. J. Schellenbach, (pp. 57-102). Washington: American Psychological Association.

Marsland, K. W. i S. C. Likavec. 2003. «Maternal emotional intelligence, infant attachment and child socio-emotional competence». *Paper presented at the 15th Annual Meeting of the American Psychological Society*, Atlanta, GA.

Mayer, J. D. i P. Salovey. 1997. «What is emotional intelligence?». En *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators*, eds. P. Salovey i D. Sluyter (pp. 3-31). New York: Basic Books.

Mayer, J. D., P. Salovey i D. Caruso. 2000. «Models of emotional intelligence». En *Handbook of Intelligence*, ed. R. J. Sternberg. 2a edició (pp. 396-420). New York: Cambridge.

McCrae, R. R. 2000. «Emotional intelligence from the perspective of the five-factor model of personality». En *The Handbook of Emotional Intelligence*, eds. R. Bar-On i J. D. A. Parker (pp. 263-276). New York: Jossey-Bass.

Miller, J. 1996. *The Holistic Teacher*. Toronto: OISE Press.

Montserrat, D. 2016. *Elaboració, aplicació i avaluació d'un mètode d'autoformació en educació emocional: anàlisi del procés de creixement emocional de famílies i mestres* (tesi doctoral). Castelló de la Plana: Universitat Jaume I.

Moore, T. E. i D. J. Pepler. 1998. «Correlates of adjustment in children at risk». En *Children exposed to marital violence. Theory, research and applied issues*, eds. G. W. Holden, R. Geffner i E. N. Jouriles. Washington D. C.: American Psychological Association.

Mora, F. 2013. *Neuroeducación. Solo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza Editorial.

Noddings, N. 1984. *Caring: A feminine approach to Ethics and Moral Education*. Berkeley, CA: University of California Press.

Palou, S. 2004. *Sentir y crecer. El crecimiento emocional en la infancia. Propuestas educativas*. Barcelona: Graó.

Patti, J. i J. Tobin. 2003. *Smart School Leaders: Leading with Emotional Intelligence*. Dubuque: Kendall Hunt Publishing.

Pérez, R. 2001. *El desarrollo emocional de tu hijo*. Barcelona: Paidós.

Pérez de Lara, N. 1998. *La capacidad de ser sujeto. Más allá de las técnicas en educación especial*. Barcelona: Editorial Leartes.

Pérez Gómez, A. 1985. *La comunicación didáctica*. Málaga: Servicio de Publicaciones.

Pérez-González, J. C. i M. Peña. 2011. Construyendo la ciencia de la educación emocional. *Padres y Maestros*. 342: 32-35.

Petrides, K. V., N. Frederickson i A. Furnham, A. 2004. «The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behaviour at school». *Personality and Individual Differences*, 36: 277-293.

- Petrides, K. V. i A. Furnham. 2000. «On the dimensional structure of emotional intelligence». *Personality and Individual Differences*, 29: 313-320.
- . 2001. «Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies». *European Journal of Personality*, 15: 425-448.
- . 2003. «Trait emotional intelligence: Behavioural validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood induction». *European Journal of Personality*, 17: 39-57.
- Poveda, D.; Sebastián, E. i Moreno, A. (2003). «‘La ronda’ como evento para la constitución social del grupo en una clase de educación infantil». *Infancia y Aprendizaje*, 26(2): 131-146.
- Rovira, F. 1998. «Com saber si un és emocionalment intel·ligent». *Aloma*, 2: 57-68.
- Saarni, C. 1999. *The development of emotional competence*. New York: The Guilford Press.
- . 2000. «Emotional Competence. A Developmental Perspective». En *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace*, eds. R. Bar-On y J. D. A. Parker (pp. 68-91). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Sales, A. 2007. «Diversidad en el ámbito escolar: por una educación intercultural inclusiva». *Congreso Orientación Educativa y Profesional*. Castelló de la Plana: Universitat Jaume I.
- Salmurri, F. 2004. *Libertad emocional*. Barcelona: Paidós.
- Salovey, P. i J. D. Mayer. 1990. «Emotional intelligence». *Imagination, Cognition, and Personality*, 9: 185-211.
- Senge, P., N. Cambrón-McCabe, T. Lucas, B. Smith, J. Dutton i A. Kleiner. 2002. *Escuelas que Aprenden, Un manual de la quinta disciplina para educadores, padres de familia y todos los que se interesen en la educación*. Bogotá: Editorial Norma.
- Shriver, T. P., M. Schwab-Stone i K. Defalco. 1999. «Why SEL is the better way: The New Haven Social Development Program». En *Educating minds and hearts: Social emotional learning and the passage into adolescence*, ed. J. Cohen (pp. 43-60). New York: Teachers College Press.
- Stoll, L. i D. Fink. 1999. *Para cambiar nuestras escuelas: reunir la eficacia y la mejora*. Barcelona: Octaedro.

- Strassberg, Z. 1995. «Social information processing in compliance situations by mothers of behavior-problem boys». *Child Development*, 66(2): 376-389.
- Strassberg, Z., K. A. Dodge, G. S. Pettit i J. E. Bates. 1994. «Spanking in the home and childrens subsequent aggression toward kindergarden peers». *Development and psychopathology*, 6(3): 445-461.
- Soldevila, A. 2009. *Emociónate. Programa de educación emocional*. Madrid: Pirámide.
- Thorndike, E. L. 1920. «Intelligence and its issues». *Harper's Magazine*, 140: 227-235.
- Toro, J. M. 2005. *Educar con «co-razón»*. 5a edició. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Torres, J. 1991. *El currículum oculto*. Madrid: Ediciones Morata.
- Trujillo, M. M. i L. A. Rivas. 2005. «Orígenes, evolución y modelos de la inteligencia emocional». *INNOVAR, revista de ciencias administrativas y sociales*, 15(25): 9-24.
- Vaello, J. 2009. *El profesor emocionalmente competente*. Barcelona: Graó.
- Vallés, A. 2007. *Programa PIECE. Inteligencia emocional para la convivencia escolar*. Madrid: EOS.
- Vallés, A. i C. Vallés. 2000. *Inteligencia emocional. Aplicaciones educativas*. Madrid: EOS.
- Vernon, A. 1989a. *Thinking, feeling, behaving: An emotional education curriculum for children*. Champaign, IL: Research Press.
- . 1989b. *Thinking, feeling, behaving: An emotional education curriculum for adolescents*. Champaign, IL: Research Press.
- Weisinger, H. 1988. *Emocional intelligence at work: The untapped edge for success*. San Francisco: Josey-Bass.
- Weissberg, R. P., T. P. Shriver, S. Bose i K. Defalco. 1997. «Creating a district wide social development project». *Educational Leadership*, 54: 37-39.
- Yus Ramos, R. 2001. *Educación Integral. Una educación holística para el siglo XXI (II)*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Zaccagnini, J. L. 2004. *Inteligencia emocional. La relación entre pensamientos y sentimientos en la vida cotidiana*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Zehm, S. J. i J. A. Kottler. 1993. *On Being a Teacher: The Human Dimension*. California: Corwin Press.

Zeidner, M., G. Matthews, R. D. Roberts i C. MacCann. 2003. «Development of emotional intelligence: Towards a multilevel investment model». *Human Development*, 46: 69-96.