



**DEPARTAMENT DE MÈTODES D' INVESTIGACIÓ
I DIAGNÒSTIC EN EDUCACIÓ**

FACULTAT DE PEDAGOGIA

**Disseny, desenvolupament i avaluació
d'un programa d'educació emocional
en un centre educatiu**

MERITXELL OBIOLS SOLER

Barcelona, 2005

2. Estat de la qüestió

CONTINGUTS DEL CAPÍTOL 2
2.1. Marc teòric de les emocions <ul style="list-style-type: none">2.1.1. Teories de les emocions2.1.2. Components de l'emoció2.1.3. Funció de les emocions2.1.4. Classificació de les emocions
2.2. Intel·ligència i emoció <ul style="list-style-type: none">2.2.1. Intel·ligències múltiples2.2.2. Intel·ligència emocional
2.3. Elements d'innovació <ul style="list-style-type: none">2.3.1. Competències bàsiques2.3.2. Competències emocionals
2.4. Marc legal i resposta social <ul style="list-style-type: none">2.4.1. Perspectiva legal2.4.2. Perspectiva de la comunitat educativa

La paraula clau de l'educació emocional és *emoció*. Per aquesta raó, és procedent una fonamentació en base al marc teòric de les emocions, que ens condueix fins a la relació entre intel·ligència i emoció, present en el constructe d'intel·ligència emocional en un marc d'intel·ligències múltiples.

Seguidament, presentarem els elements d'innovació en relació al concepte de competències emocionals com a factor bàsic per a la prevenció i el desenvolupament personal i social. El desenvolupament de les competències emocionals, considerades com a competències bàsiques per a la vida, justifica la presència de l'educació emocional.

L'última part està dedicada a presentar el marc legal i la resposta de la comunitat educativa generada al voltant de l'educació emocional.

Tots aquests aspectes seran tractats amb l'objectiu d'emmarcar la recerca i facilitar la comprensió de la nostra experiència; per això, en alguns casos resumirem les troballes i conclusions més rellevants de la investigació actual al respecte i en altres casos remetrem a altres textos especialitzats.

2.1. Marc teòric de les emocions

El redactat de les pàgines següents és un resum extret bàsicament de l'obra de Bisquerra (2000) i Agulló (2003).

En el llenguatge habitual hi ha nombrosos conceptes considerats equivalents o sinònims d'emoció. Per aquesta raó, des d'un vessant més formal i científic, cal fer algunes distincions que permetin delimitar aquest concepte.

Segons la duració, es poden distingir els següents fenòmens afectius:

Emoció.- Té una duració breu. Pot durar segons, minuts, a vegades hores; però difícilment la mateixa emoció dura dies.

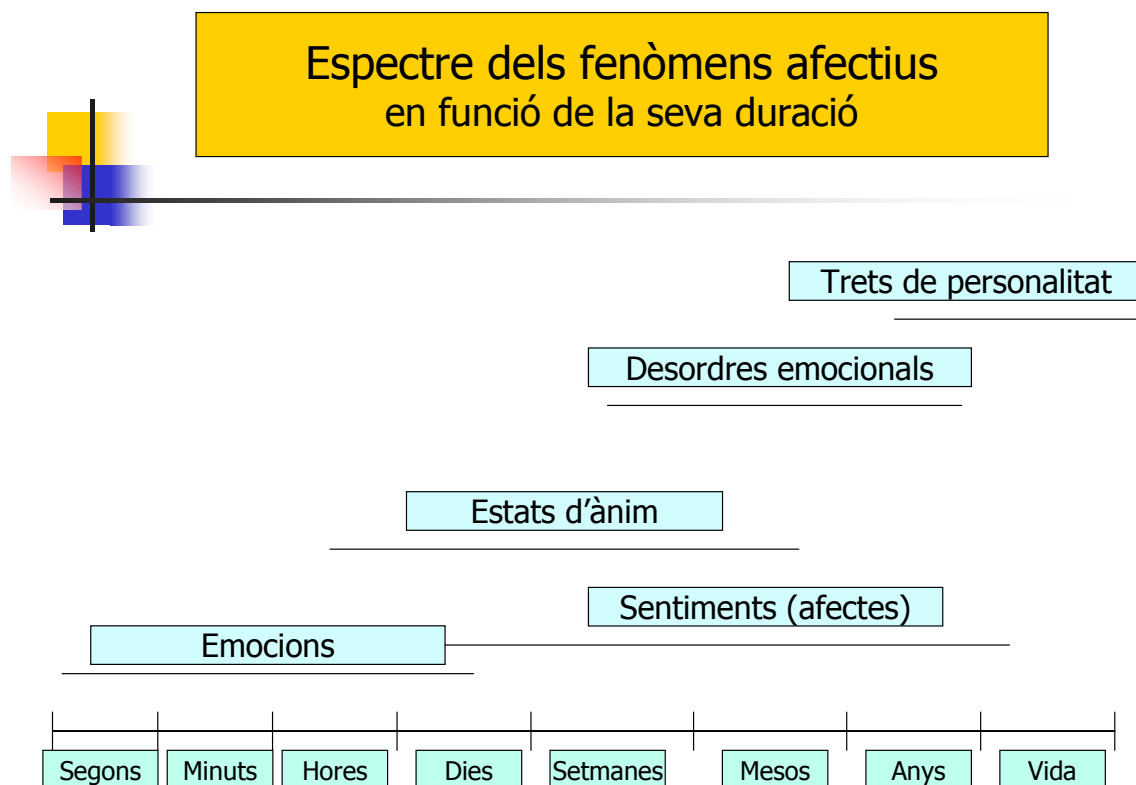
Sentiment.- És el component cognitiu de les emocions. Amb la voluntat, un sentiment es pot allargar o escurçar en el temps. Així, per exemple, voluntàriament podem allargar l'amor durant tota la vida, la qual cosa pot ser positiu; en canvi, si allarguem l'odi i el desig de venjança durant tota la vida, pot ser altament negatiu i de gran risc. Convé saber, per tant, quins sentiments convé prolongar i quins escurçar.

Estat d'ànim.- També es pot denominar "estat d'humor". La seva duració és indefinida: hores, dies, setmanes, mesos o, fins i tot, anys. Depèn més de les

valoracions globals que fem sobre el món que ens envolta que no d'un esdeveniment concret. Es pot considerar que la depressió és un estat d'ànim. L'estat d'ànim o d'humor és un estat emocional de major durada i menor intensitat que les emocions agudes.

Desordre emocional.- En la mesura que un estat d'ànim és intens i freqüent pot arribar a constituir un desordre emocional, que requereix tractament psicoterapèutic o psicofarmacològic.

Tret de personalitat.- En la mesura que una persona exterioritza de forma habitual una determinada emoció, pot arribar a constituir un tret de personalitat. D'aquesta forma, es diu que una persona és rabiosa, poruga, trista, alegre, afectuosa, etc.



Quadre 2.1. Espectre dels fenòmens afectius extret de Bisquerra (2000: 65)

La rellevància i revalorització de les emocions, com a factor determinant de l'estat d'ànim i comportament, no és un tema recent. La història de la psicologia presenta diverses teories al respecte. Hi ha un gran nombre de definicions del que s'entén per emoció i una gran quantitat de teories. Aquesta realitat dificulta l'establiment d'una definició única i acceptada per tothom.

La paraula emoció prové del llatí *movere* (moure), amb el prefix *e* (de "ex"), que significa moure cap a fora. Això suggereix que la tendència a actuar està present en cada emoció. Curiosament, *motivació* té la mateixa arrel llatina (*movere*). L'emoció ha estat descrita i explicada de forma diferent pels diversos estudiosos que s'han ocupat del tema.

Com exposa Gallifa (2002), el tractament de les emocions per part de la filosofia és antiga. Els clàssics parlaren de les passions, sovint relacionades amb la voluntat i generalment sense la divisió de la psicologia moderna entre volició i afecte. Varen tractar de forma explícita les passions, emocions o afectes filòsofs com Aristòtil (384-322 aC), Joan Lluís Vives (1499-1540), Spinoza en la seva obra *l'Ètica* (1677), Maine de Biran (1732-1806) o Nietzsche (1844-1900), entre d'altres.

Tot sovint per al pensament occidental, les emocions s'han considerat com a interrupcions desorganitzades de l'activitat mental, potencialment disruptives i que, per tant, s'han de controlar. Una primera tradició es podria resumir amb la frase de Publilius Syrus el segle I aC: "*Dirigeix els teus sentiments, si no vols que et dirigeixin a tu*". Més recentment, Young (1943) parla de "*destorbs seriosos per a l'individu com a tot*". Una segona tradició considera l'emoció com a una resposta organitzadora.

Segons Pinillos (1975: 551) l'emoció constitueix un estat d'ànim produït per impressions dels sentits, idees o records que freqüentment es tradueix en actituds, gestos i altres formes d'expressió.

Salovey i Mayer (1990: 186) defineixen l'emoció com a *“respostes organitzades, creuant límits de molts sistemes psicològics, incloent els sistemes fisiològic, cognitiu, motivacional i experiencial. Són diferents dels humors. Les emocions són més curtes i intenses”*. Es tracta d'una definició recent dins la Psicologia i amb una clara orientació cognitiva.

Fernández-Abascal i Palmero (1999: 5) descriuen aquest concepte com a senyal d'alarma: *“Processos adaptatius que posen en marxa programes d'acció genèticament determinats que s'activen sobtadament i que mobilitzen una important quantitat de recursos psicològics”*.

Per a Le Doux (1999: 45) l'emoció és un constructe directament relacionat amb l'evolució: respostes físiques controlades pel cervell que varen permetre sobreviure a organismes antics en entorns hostils i procrear.

Acarín (2001: 5) considera que és la resposta a una situació experimentada, *“reaccions organitzades pel sistema nerviós en funció dels continguts conscients i inconscients que s'han produït en el cervell”*.

Fernández-Abascal, Palmero i Martínez-Sánchez (2002: 19) defineixen les emocions com *“processos episòdics que, esdevinguts per la presència d'algun estímul o situació interna o externa, que ha estat avaluada i valorada com a potencialment capaç de produir un desequilibri en l'organisme, donen lloc a una sèrie de canvis o respostes subjectives, cognitives i fisiològiques i motor expressives; canvis que estan íntimament relacionats amb el manteniment de l'equilibri, és a dir, amb l'adaptació d'un organisme a les condicions específiques del medi ambient en continu canvi”*.

Podríem continuar citant una extens llistat de definicions sobre emoció; tanmateix, proposem per la seva actualitat i multidimensionalitat, la definició que suggereix Bisquerra (2000: 61), que considera que *“l'emoció és un estat complex de l'organisme caracteritzat per una excitació o perturbació que predisposa a una*

resposta organitzada. Les emocions es generen habitualment com a resposta a un esdeveniment extern o intern”.

Si analitzem aquesta última definició detalladament, podem observar que quan es produeix una emoció sol donar-se quelcom així com:

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

Per tant, el procés de valoració pot tenir diferents fases. Segons Lazarus (1991b), hi ha una valoració primària sobre la rellevància de l'esdeveniment: és positiu o negatiu per a l'assoliment dels meus objectius? En una avaluació secundària es consideren els recursos personals per poder-lo afrontar: estic en condicions de fer front a aquesta situació?

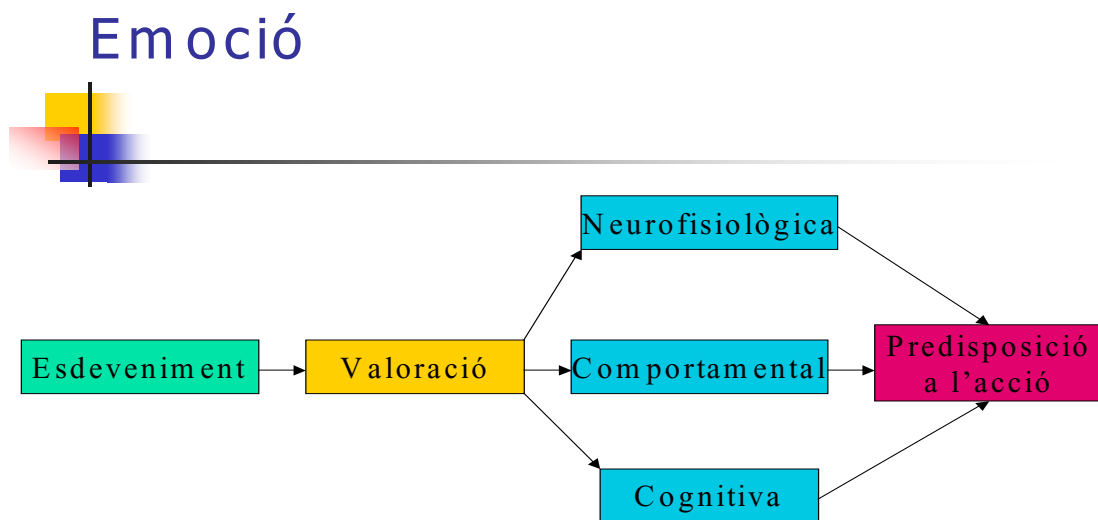
Comprovem que les diferents definicions que ens aporten Fernández-Abascal, Palmero, Martínez-Sánchez i Bisquerra, entre d'altres, remarquen la distinció entre el component neurofisiològic, comportamental i cognitiu de les emocions i, de la mateixa manera, diverses teories distingeixen aquests àmbits, tal com veurem en el següent apartat.

Gran part del que fa el cervell quan es produeix una emoció succeeix independentment del coneixement conscient; es realitza de forma automàtica. Cal insistir en la idea que la majoria d'emocions es generen inconscientment. També és convenient distingir entre *reaccions emocionals innates* i *accions emocionals voluntàries*. Les respostes d'evitació es troben a mig camí entre ambdues (LeDoux, 1999: 293). Coincidim amb Fridja (1994) a l'afirmar que les emocions ens diuen quins fets són veritablement importants per a la nostra vida.

En una emoció, la persona avalua, conscientment o inconscientment, un esdeveniment considerat rellevant respecte un objectiu personal que és valorat

como a important. L'emoció és positiva quan l'esdeveniment suposa un avenç cap a l'objectiu i és negativa quan suposa un obstacle. L'emoció predisposa a actuar; a vegades de forma urgent. Per exemple, quan hom se sent amenaçat. Per això, emoció i motivació estan relacionats.

Segons Bisquerra (2003), el procés de la vivència emocional es pot esquematitzar així:



Quadre 2.2. Procés de la vivència emocional extret de Bisquerra (2003)

El procés de valoració té, com a mínim, dues fases. En primer lloc, hi ha una valoració automàtica, d'acord amb Arnold, en la qual s'avalua la rellevància de l'esdeveniment: és positiu o negatiu per a l'assoliment dels meus objectius? Després es produeix una "segona valoració" o valoració cognitiva de Lazarus, on es prenen en consideració els recursos personals: "estic en condicions de poder fer front a aquesta situació?".

Segons Darder (2003: 23), les emocions ens aporten la valoració d'un mateix, dels altres i de l'entorn, en funció de la significació i de l'impacte que ens

produeixen i d'acord amb la vinculació afectiva –acceptació o rebuig- que hi establím. A través de la vinculació afectiva –ho vull o ho rebutjo- s'estableix una valoració d'un mateix, dels altres o de l'entorn. Així doncs, les emocions representen una certa tria que l'individu fa. Vénen a representar el sentit vital que jo atorgo a la realitat i a mi mateix.

En la mesura que això es produeix en funció de la significació que adquireix per a mi, les emocions contribueixen a la singularització de cadascú. Cada persona té i viu les seves emocions i valora la realitat des de la seva singularitat. Les emocions esdevenen la resposta singular de cada un de nosaltres.

Les emocions són presents en tots els àmbits de la vida. Intervenen en les decisions, en l'adquisició del coneixement i en la significació que aquest té per a cadascú. Des de la neurociència es considera que tota decisió és racional i emocional alhora. Aquests trets destacats posen en evidència la importància de les emocions per a la vida personal i social. Les connexions existents en el moment actual, segons la neurociència, entre els centres cerebrals emocional i racional, obren noves possibilitats de cara a una educació que integri la raó i les emocions.

2.1.1. Teories de les emocions

Les emocions desenvolupen un paper fonamental en les nostres vides, per això no ens ha de resultar estrany que hagin estat motiu d'anàlisi i investigació des de diferents teories psicològiques al llarg de la història. A continuació, procedirem a agrupar aquestes teories, tenint en compte els components de l'emoció –fisiològic, conductual i cognitiu-, amb la intenció d'oferir una visió acurada del panorama general, tal com proposa Agulló (2003).

➤ TEORIES DE TENDÈNCIA FISIOLÒGICA

Charles Darwin (1809-1882) i la seva teoria sobre l'evolució s'ha erigit com un referent històric en la teoria de les emocions per la seva obra *The Origin of Species* al 1859 (Ekman 1973: 171; Garrido, 2000: 24-30; Bisquerra, 2000: 33-34; entre d'altres). La seva aportació decisiva es produí l'any 1872 en l'àmbit de l'emoció amb la publicació de *The Expression of the Emotions in Man and Animals*, obra en què defensa la continuïtat entre la ment dels animals i de l'home exposant tres principis: principi dels hàbits útils associats, de l'antítesi i de les accions degudes a la constitució del sistema nerviós.

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

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

La seves idees han influït en autors i enfocaments posteriors, donant pas a la – “tradició biològica”, representada per autors com Tomkins (1979), Ekman (1981), Zajonc (1985), Plutchik (1991), Izard (1977), etc.

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

James es va centrar en les respostes fisiològiques perifèriques (sistema nerviós autònom i motor) i en la percepció de l'experiència emocional: *“En l'afflicció, què seria sense les seves llàgrimes, els seus plors, la sufocació del seu cor, les seves punxades a l'estèrnum? Una cognició sense sentiment que certes circumstàncies són deplorables, i res més. Cada passió ens explica la mateixa història. Una emoció purament desencarnada no existeix [...] l'emoció dissociada de tots els sentiments corporals és inconcebible”* (James, 1984: 59).

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

Carl Lange (1985) a *The Emotions*, va proposar uns postulats semblants als de James, tot i que es va centrar en el component fisiològic de l'emoció. Tanmateix, per a James i Lange les respostes corporals i fisiològiques eren successos prioritaris a l'emoció. Per aquesta raó es coneix com a **teoria de James-Lange**. Aquesta teoria posa èmfasi en el cos: sosté que l'experiència emocional és conseqüència dels canvis corporals; per tant, aconsegueix trencar amb la dicotomia entre cos i ment.

Diversos autors posteriors a James i Lange han criticat i qüestionat diversos aspectes d'aquesta teoria com Wundt, Titchener i Cannon. Malgrat això, el llegat de William James ha tingut una notable influència que es deixa sentir a l'actualitat.

Entre els qui podríem anomenar com els seus successors cal destacar Schachter (1978) i Singer (Schachter i Singer, 1962).

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

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

En aquesta mateixa línia, les **teories de l'activació o arousal** incideixen en el sistema d'activació reticular (dimensió de tipus fisiològic que aporta l'energia per executar una conducta) i els seus efectes sobre l'excitació, incloent la idea que existeix un nivell òptim d'excitació emocional. Aquest se situaria entre els dos extrems d'un *continuum*: en un extrem estaria la mínima activació corporal (el son) i en l'altre, la màxima activació, com és en el cas d'una emoció molt intensa (pànic, angoixa, desesperació). La conducta emocional va acompanyada d'un estat fisiològic d'activació, que pot ser alt o baix en funció de les diferents

emocions, que ocupen un lloc en el *continuum* entre els dos extrems. Els canvis fisiològics són índexs de la intensitat de les emocions.

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

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

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

Les idees de Freud i la psicoanàlisi provocaren una revolució en el si de la comunitat mèdica i psicològica. A partir d'aquest moment, envaeixen el panorama terminològic conceptes com inconscient, super-jo, censura, resistència, repressió, mecanismes de defensa, transferència, objecte sexual, sexualitat infantil, *eros* i *thánatos*, interpretació dels somnis, etc. En el rerafons de tot això hi podem trobar les emocions.

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

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

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

➤ TEORIES CONDUCTUALS

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

Watson (1994: 195) estudià la conducta emocional manifesta i les seves causes externes, definint l'emoció com: *"un patró de reacció hereditari que implica canvis profunds del mecanisme corporal en la seva totalitat, però en particular dels sistemes visceral i glandular. Entenent per patró de reacció que els diversos aspectes de la resposta apareixen amb certa constància, amb certa regularitat i*

aproximadament en el mateix ordre seqüencial, cada vegada que l'estímul excitador s'ha presentat".

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

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

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

➤ **TEORIES COGNITIVES**

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

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

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

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

percepció → valoració (*appraisal*) → experiència subjectiva → acció.

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

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

Solomon i Corbit (1973: 119- 145), en la **teoria del procés oposat**, descriuen els mecanismes que determinen la formació de les emocions i es basen en el concepte d'homeostasi, és a dir, la recerca d'un equilibri per part de l'organisme, que es desenvolupa quan es produeix una emoció, ja sigui agradable o desagradable. Si estem tristos, es produeix una inhibició que redueix l'activació cortical i l'organisme intenta augmentar-la excitant les àrees corticals fins que torni al seu punt d'equilibri. Si, al contrari, ens trobem en un estat d'excitació, l'organisme inhibeix l'escorça cerebral per aconseguir l'equilibri.

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

1. processament cognitiu d'estímuls (avaluació del context);
2. processos neurofisiològics (regulació del sistema);
3. tendències motivacionals i conductuals (preparació per a l'acció);
4. expressió motora (comunicació d'intencions);
5. estat afectiu subjectiu (reflexió i registre).

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

1. esdeveniment (novetat, expectatives);
2. producte (efectes, plaer o desplaer, rellevància respecte els objectius);
3. atribució causal (agent causal);
4. potencial d'afrontament;
5. comparació amb les normes externes o internes (conformitat de l'esdeveniment amb les normes culturals i amb l'autoimatge real o ideal).

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

Una altra proposta considera l'emoció com “*una disposició a l'acció definida per una estructura específica d'informació localitzada a la memòria*” (Lang, 1984; 196). Així, segons la **teoria bio-informacional de Lang**, l'emoció pot ser analitzada com un producte del processament de la informació del cervell, que pot ser descrit en termes mesurables d'*inputs* i *outputs* entre el cervell i l'organisme (Lang, 1971; 495; 1979; 1984).

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

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

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

1. Les emocions es comprenen millor des d'un context evolutiu, idea que reflexa la influència de Darwin i de l'etologia, segons la qual hi ha una continuïtat en l'expressió emocional i una similitud del comportament adaptatiu que va des dels animals inferiors fins a l'home.

2. Una emoció és més que un sentiment. Les emocions són una cadena complexa d'esdeveniments amb un nombre important d'elements o components. Les emocions es presenten sobretot per fets relacionats amb altres persones, tot i que també poden aparèixer per certes idees. Els factors desencadenants són interpretats (amença, pèrdua, culpa, càstig, etc.) i avaluats.
3. La complexitat d'una emoció impedeix que un observador extern pugui esbrinar-ho tot sobre la mateixa.
4. Les emocions varien d'intensitat (por, pànic, terror), similitud (vergonya i culpa són més similars que alegria i odi) i polaritat (amor està en l'altre extrem d'odi). Les emocions primàries són: alegria - tristesa, ira - por, acceptació – disgust, sorpresa – anticipació.
5. Hi ha derivacions de les emocions. Existeixen diversos llenguatges que fan possible l'expressió emocional. De les nombroses paraules que descriuen emocions, algunes són derivacions de les emocions primàries, introduint matisos d'intensitat (inquietud, preocupació, consternació); altres, s'empren com a sinònims (ira, ràbia, odi). Tanmateix, les emocions poden expressar-se d'altres maneres: cridar, plorar, córrer, besar, atacar, etc. Trets de la personalitat o inclús certes institucions són derivacions de les emocions. Per exemple, algú que té por a parlar en públic es diu que és tímid i l'agressivitat resta acceptada en els esports competitiu.

La **teoria del feedback facial** defensa que l'expressió facial és una capacitat innata de l'individu que determina la qualitat de l'experiència emocional (Cano, 1997: 136). Aquesta teoria es basa en les aportacions de Darwin (1872) i fou exposada inicialment per Tomkins (1979). Un dels principals representants és Izard (1971), que propugna que les emocions constitueixen el principal sistema motivacional humà, determinant i organitzant la conducta, i defensa que el comportament emocional (expressiu-facial) és degut a la vivència emocional (Izard, 1977; 1979: 1).

La teoria del feedback facial es basa també en les aportacions de Tomkins (1979), Plutchik (1984) i Ekman (1973: 191), els quals afirmen que l'expressió facial és universal, tot i que està determinada per la cultura i l'experiència emocional. Existeix, així doncs, una correlació directa entre la significació psicològica i social de l'expressió facial i les relacions socials. (Izard, 1977: 67-97).

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

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

Motivació i cognició també suposen dos aspectes rellevants dins la **teoria de l'emoció de Fridja** (1986: 351; 1988; 1993: 230). Considera que les emocions són tendències a l'acció que resulten de l'avaluació automàtica d'una situació que ens afecta. L'aportació de Fridja (1993: 381) consisteix a afirmar que la major part de conducta emocional és intencional. La seva teoria es considera com l'avaluació en funció dels interessos propis, i afirma que les emocions suposen tendències a l'acció fruit de l'avaluació d'una situació que ens afecta. Per tant, l'emoció suposa una avaluació automàtica de la situació. Aquesta avaluació es fa en funció de la supervivència o benestar; o sigui, avaluem si la situació és bona o dolenta per a nosaltres mateixos i la motivació és una motivació a l'acció. Les diverses tendències a l'acció es corresponen amb l'emoció. Per exemple, la por predisposa a fugir i la ira a atacar.

La funció homeostàtica es considera també un aspecte decisiu en els *primes (Primary Motivational Emotional Systems)* en el model de Buck (1985: 404; 1991), tot i que hi afegeix la funció adaptativa, considerant que la motivació és el potencial per a l'activació d'aquestes respostes, que es manifesten a través de

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

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

Aquesta teoria remarca que l'emoció és prèvia a la cognició (Buck, 1991: 109-110), és a dir, per a què hi hagi emoció no és necessària una avaluació cognitiva prèvia. Aquesta afirmació contradiu una tradició molt extesa, representada per autors com Lazarus (1982: 1019; 1991a: 127) i Schachter (1978: 403), entre d'altres.

En el marc del constructivisme es posa un èmfasi especial en els coneixements previs, als quals es denomina "esquemes" de coneixement o esquemes mentals. Aquests esquemes conformen el nostre coneixement del món i ens ajuden a situar-nos en l'espai i el temps, a més de definir expectatives. La **teoria dels esquemes de Mandler** (1990: 21) aprofundeix en les representacions i els processos que construeixen l'experiència emocional. Mandler assenyala les dificultats de representació, la forma com es processa la informació rellevant per a l'emoció i la construcció dels continguts emocionals conscients.

A partir d'aquí, alguns autors com el mateix Mandler (1975, 1985), Baldwin (1992) i Oatley i Jenkins (1996) han procurat esbrinar les implicacions que pot tenir la noció d'"esquema" per a la construcció de les emocions. Els fenòmens de "discrepància" i "interrupció" es produeixen quan un esquema no encaixa amb

l'experiència, la qual cosa dificulta donar sentit al món que ens envolta i provoca una activació del Sistema Nerviós Vegetatiu.

La vivència emocional és una construcció conscient, que uneix avaluació i activació vegetativa en una estructura unitària abstracta. Quan existeix una important divergència entre l'evidència disponible i les expectatives, produïdes pels esquemes existents, es genera una activació vegetativa que dóna lloc a una síntesi emocional. És a dir, l'experiència emocional es produeix per activació vegetativa (*arousal*) i valoració cognitiva (*appraisal*). Per això, les emocions solen ser específiques d'una determinada situació i els estats emocionals subjectius necessiten estar vinculats a avaluacions cognitives, que "seleccionen" l'emoció apropiada (Garrido, 2000: 209).

Actualment, un dels investigadors més reconeguts per les seves aportacions sobre les emocions és Lazarus (1991a: 3) que va començar a interessar-se per l'estudi de l'emoció a partir de l'estudi de l'estrès. Segons la seva **teoria de la valoració cognitiva**, es produeixen dos processos de valoració: primària i secundària. Durant la valoració primària es tenen en compte les conseqüències que poden derivar-se en una determinada situació, mentre que durant la valoració secundària es fa un balanç de la capacitat personal per afrontar la situació. Aquesta valoració es du a terme mitjançant processos cognitius. El mot "valoració" és usat com a traducció d'*appraisal*, per la qual cosa també pot anomenar-se *avaluació cognitiva*.

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

En el procés de *valoració secundària* s'avaluen els recursos personals per afrontar la situació. La manera de fer front a les emocions (*coping*) també suposa

un aspecte decisiu en els efectes que aquestes emocions puguin produir, a més d'influir en la valoració que es pugui fer d'aquests efectes.

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

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

Segons la teoria cognitivo-motivacional-relacional de Lazarus (1991: 39 i 424-426), es considera les emocions com una resposta a la valoració que realitza el subjecte davant una situació concreta, la qual cosa implica processos motivacionals, cognitius i relacionals (Lazarus, 1993: 12). Aquesta teoria presenta *cinc principis bàsics*:

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

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

2.1.2. Components de l'emoció

Donades les teories exposades fins ara, cal considerar la presència de diferents components en una emoció i, tot i que rebin diferents denominacions, com per exemple experiencial, fisiològic i observacional (Cano, 1997: 132), tots coincideixen a afirmar que l'emoció és una noció multidimensional (Lang, 1968; Kleinginna i Kleinginna, 1981: 355; Fernández-Abascal, 1997: 16). Les diferents teories també confirmen l'existència de tres components diferents dins l'emoció: **neurofisiològic**, **conductual** i **cognitiu**, components que ens ajuden a comprendre aquest concepte.

La manifestació **neurofisiològica** de les emocions pren la forma taquicàrdia, sudoració, vasoconstricció, hipertensió, to muscular, rubor, sequedat a la boca,

canvis en els neurotransmissors, secrecions hormonals, respiració, etc. Són respostes involuntàries, que no es poden controlar. Però es poden prevenir a través de tècniques apropiades com la relaxació. Com a conseqüència d'emocions intenses i freqüents es poden produir problemes de salut (taquicàrdia, hipertensió, úlcera, etc.). Per aquest motiu, la prevenció dels efectes nocius de les emocions en el marc de l'educació emocional es pot entendre com un aspecte de l'educació per a la salut.

L'observació del **comportament** d'un individu, principalment la seva cara, permet inferir quin tipus d'emocions està experimentant. Les expressions facials, el llenguatge no verbal, el to de veu, volum, ritme, moviments del cos, etc., aporten senyals de bastant precisió sobre l'estat emocional. Però aquest component es pot dissimular. Per exemple, les expressions facials són el resultat de la combinació de 23 músculs, que connecten directament amb els centres de processament de les emocions. Això fa que el control voluntari no sigui fàcil; però sempre es pot enganyar un potencial observador. Aprendre a regular l'expressió emocional es considera un indicador de maduresa i equilibri que té efectes positius sobre les relacions interpersonals.

Per exemple, quan una persona està furiosa experimenta taquicàrdia, sol presentar un comportament agressiu (insulta, crida) i sent la vivència subjectiva de la ira. Les emocions provoquen reaccions psicofisiològiques (pols, respiració, pressió sanguínia, etc.), així com l'aparició de manifestacions de comunicació no verbal i expressions corporals.

El component **cognitiu** o vivència subjectiva és el que a vegades en el llenguatge ordinari es denomina *sentiment*. Sentim por, angoixa, ràbia i moltes altres emocions. Per distingir entre el component neurofisiològic i el cognitiu, a voltes s'utilitza el terme *emoció*, en sentit restrictiu, per descriure l'estat corporal (és a dir, l'estat emocional) i es reserva el concepte de sentiment per fer referència a la sensació conscient (cognitiva). El component cognitiu ens permet identificar un estat emocional i donar-li un nom. L'etiquetatge de les emocions està limitat pel domini del llenguatge. Tenint en compte que la introspecció a vegades és l'únic

mètode per arribar al coneixement de les emocions dels altres, les limitacions del llenguatge imposen serioses restriccions a aquest coneixement i alhora, també dificulta la presa de consciència de les pròpies emocions. Aquestes mancances provoquen la sensació de no saber què ens passa, la qual cosa pot tenir efectes negatius sobre la persona. D'aquí la importància d'una educació emocional encaminada, entre altres aspectes, a un millor coneixement de les pròpies emocions i al domini del vocabulari emocional.

Components de l'emoció

Neurofisiològic

Respostes involuntàries: taquicàrdia, rubor, sudoració, sequedat a la boca, neurotransmissors, secrecions hormonals, respiració, pressió sanguínia, etc.

Comportamental

Expressions facials (on es combinen 23 músculs): to de veu, volum, ritme, moviments del cos, etc. Aquest comportament es pot dissimular.

Cognitiu

Vivència subjectiva, que coincideix amb el que es denomina *sentiment*. Permet etiquetar una emoció, en funció del domini del llenguatge. Solament es pot conèixer a través de l'autoinforme.

Quadre 2.3. Components de l'emoció (Bisquerra, 2000: 62)

2.1.3. Funció de les emocions

Les emocions i els seus components desenvolupen diferents funcions i, malgrat que no existeix un consens entre les investigadors per concretar-les de forma unànime, recopilarem aquelles que es consideren inqüestionables, com són la funció d'adaptació i supervivència, motivació i dinamització, informació, socialització i el seu paper funcional.

Per a Darwin i els seus seguidors, l'emoció té la **funció d'adaptació i supervivència**, és a dir, són importants en l'adaptació de l'individu a l'entorn. Gràcies a les emocions es produeix una activació que ens proporciona l'energia necessària per respondre ràpidament a un estímul que atempta contra el nostre

benestar físic o psicològic, permetent la nostra supervivència. La funció adaptativa de les emocions dependrà de l'avaluació que la persona atorgui a l'estímul, és a dir, del significat que aquest li doni i de la resposta d'afrontament que generi (Pueyo, 7/2002).

Tanmateix, la gran majoria estan d'acord en afirmar que la funció principal és **motivar i dinamitzar** la conducta, ja que les emocions permeten mobilitzar recursos, per la qual cosa van acompanyades de respostes fisiològiques que incrementen els potencials d'acció (Fernández-Abascal, Palmero i Martínez-Sánchez, 2002: 24). Les relacions entre emoció i motivació han donat lloc a una extensa bibliografia com a conseqüència de les investigacions en aquest àmbit.

Tot i així, des de la perspectiva biologista s'està d'acord en afirmar que la funció principal és alterar l'equilibri intraorgànic per **informar** el propi subjecte del canvi que experimenta i comunicar als altres el seu estat emocional. Per a Schwarz i Clore (1983), la funció principal de les emocions és proporcionar informació als altres, ja que informem mitjançant l'expressió facial, el to de veu i altres signes sobre el nostre estat afectiu. Des d'aquesta perspectiva, l'expressió de l'emoció és funcional o disfuncional depenent de quin és el valor de la informació que es transmet a l'altre. Avui en dia es valora el paper funcional de les emocions i els efectes que aquestes provoquen sobre la cognició (Oatley i Jenkins, 1996: 251-284).

Per altra banda, es revaloritza el paper de la **funció social** de les emocions, que permet revelar als altres com ens sentim i també serveix per influir en els altres; condiciona la interacció, la comunicació relacional i organitza la conducta de les persones que ens envolten, ja que l'expressió emocional d'una persona pot provocar reaccions conductuals específiques en una altra (Izard, 1977; Izquierdo, 2000). Els sociòlegs han posat l'èmfasi en la funció social de la comunicació interpersonal, mentre que els antropòlegs i etòlegs han observat la manifestació de les emocions en diferents races i cultures i han comprovat les formes similars de comunicació i expressió emocional (Rosselló, 1996: 127).

Els investigadors han mostrat un especial interès a argumentar i demostrar la funció d'adaptació al llarg de la filogènesi. Però també són importants en l'ontogènesi, en la mesura que unes persones han de coordinar-se amb altres, en processos en els quals intervenen les emocions constantment. El punt de vista actual sobre les emocions és que són funcionals (Oatley i Jenkins, 1996: 251-284).

Les emocions tenen efectes sobre altres processos mentals. Quan la informació és incompleta per prendre decisions, aleshores les emocions poden tenir un paper decisiu. Les emocions poden afectar la percepció, el raonament, la memòria, l'atenció, la creativitat i altres facultats. Els resultats de diverses investigacions permeten sostenir que l'emoció positiva augmenta les nostres tendències prosocials i la felicitat fa més flexible l'organització cognitiva, produint més associacions que les normals. Això té un àmbit d'aplicació en la creativitat artística, científica i en la resolució de conflictes. La felicitat s'ha associat amb persones que tenen els objectius elevats. Les persones felices són més propenses a cooperar i ajudar els altres (Oatley i Jenkins, 1996 : 259 ; Csikszentmihalyi, 1998).

Així doncs, les emocions tenen una funció motivadora, adaptativa, informativa i social. A més, algunes emocions poden jugar un paper important en el procés de desenvolupament personal.

2.1.4. Classificació de les emocions

Un altre aspecte a considerar en l'estudi de les emocions és com es classifiquen. Molts autors han dut a terme diverses temptatives empíriques per aconseguir un acord unànime. Cada un dels investigadors proposa la seva pròpia tipologia, tot i que tots ells coincideixen en el fet que les emocions es poden situar en els extrems d'un *continuum* agradables-desagradables, positives-negatives, plaer-displaer.

Una emoció esdevindrà agradable, positiva o plaent, quan el fet produït permeti apropar-se vers l'objectiu personal, i esdevindrà desagradable, negativa o desplaent, quan suposi un obstacle. La congruència dels objectius personals, creences... determinarà la valoració de l'avaluació. Tanmateix, existeix suficient evidència experimental per demostrar que tant les emocions positives (alegria, satisfacció...), com les negatives (por, tristesa, enuig...), poden tenir efectes favorables i desfavorables (Fridja, 1986: 246).

La distinció entre **emocions positives i negatives** o, el que és el mateix, agradables i desagradables, sembla ser acceptada per diversos autors. A més, però, cal afegir una tercera categoria, les emocions ambigües, que poden considerar-se positives o negatives depenent de la situació viscuda. Alguns autors les anomenen problemàtiques o *borderline* (Lazarus, 1991a: 82) i d'altres, neutres (Fernández-Abascal, 1997: 168-169).

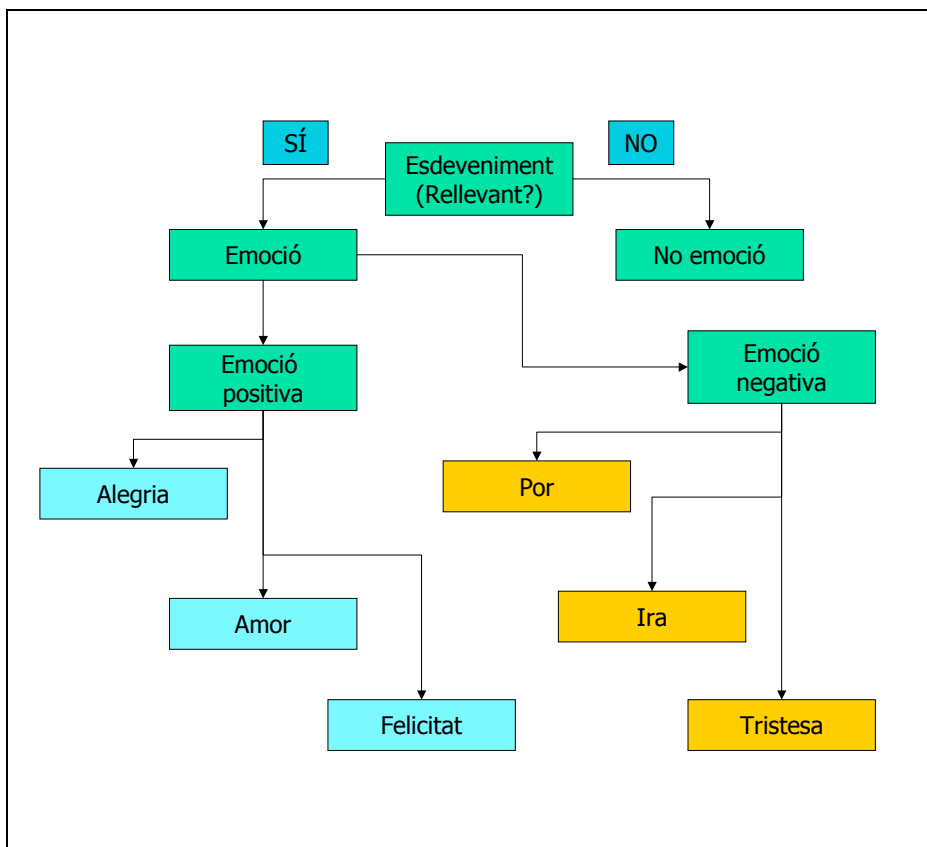
El debat sobre la classificació de les emocions continua vigent. Qualsevol classificació de les emocions està subjecta a arbitrietats que poden produir jerarquies molt diferents entre els investigadors.

Les emocions negatives són desagradables, s'experimenten quan es bloqueja una fita, davant una amenaça o una pèrdua. Aquestes emocions requereixen energies i mobilitzacions per afrontar la situació de manera més o menys urgent. En canvi, les emocions positives són agradables i s'experimenten quan aconseguim una meta. L'afrontament consisteix en el gaudi i el benestar que em proporciona l'emoció. Tanmateix, convé deixar clar que "emocions negatives" no vol dir "emocions dolentes", com tampoc podem identificar "emocions positives" amb "emocions bones".

Difícilment es viuen situacions en què es produeixi una sola emoció, però malgrat això, resulta pràctic analitzar cada emoció de forma independent. Molts autors han distingit entre **emocions bàsiques** (primàries o fonamentals) i **emocions complexes** (secundàries o derivades).

Les emocions bàsiques solen caracteritzar-se per una expressió facial pròpia i una disposició típica d'afrontament. Per exemple, la forma d'afrontar la ira és l'atac. Les emocions complexes provenen de les bàsiques, a voltes per la combinació entre elles. No presenten trets facials definitoris ni una tendència especial a l'acció. Per exemple, la gelosia és una emoció complexa que pot tenir formes d'afrontament molt diverses segons les persones i les situacions.

S'han identificat més de 500 paraules que descriuen emocions. Però la majoria poden agrupar-se en **famílies d'emocions** (*clusters*), que són conjunts d'emocions de la mateixa especificitat. Per exemple, dins la família de la ira s'inclouen la ràbia, còlera, rancor, odi, fúria, indignació, etc. Cada família es pot considerar com una emoció bàsica. Hi ha acord entre els estudiosos en què hi ha unes **emocions bàsiques**. En canvi, no hi ha acord en quines són les emocions bàsiques. La majoria inclouen entre les emocions bàsiques la por, la ira, la tristesa i l'alegria, tal com proposa Bisquerra en el quadre següent:



Quadre 2.4. Emocions positives i negatives (Bisquerra, 2000)

A continuació, presentem un quadre amb una classificació de les emocions bàsiques segons diferents autors (Bisquerra, 2000: 94), inspirat en Fernández-Abascal (1997: 170).

AUTOR	CRITERI CLASSIFICATORI	EMOCIONS BÀSIQUES
Arnold (1969)	Afrontament	Amor, aversió, desànim, desig, desesperació, esperança, ira, por, odi, tristesa, valor.
Ekman, Friesen i Ellsworth (1982)	Expressió facial	Ira, joia, por, repugnància, sorpresa, tristesa.
Fernández-Abascal (1997)	Emocions bàsiques principals	Por, ira, ansietat, fàstic, tristesa, hostilitat, sorpresa, felicitat, humor, amor.
Goleman (1995)	Emocions primàries i els seus "familiars"	Ira, tristesa, por, alegria, amor, sorpresa, aversió, vergonya.
Izard (1991)	Processament	Alegria, ansietat, culpa, menyspreu, disgust, excitació, ira, por, sorpresa, vergonya.
Lazarus (1991)	Cognitiu	Ira, ansietat, vergonya, tristesa, enveja, disgust, felicitat/alegria, estar orgullós, amor/afecte, alleujament, esperança, compassió, emocions estètiques.
McDougall (1926)	Relació amb instints	Esglai, eufòria, ira, por, repugnància, submissió, tendresa.
Mowrer (1960)	Innats	Dolor, plaer.
Oatley i Johnson-Laird (1987)	Sense contingut proposicional	Felicitat, ira, por, repugnància, tristesa.
Plutchik (1980a)	Adaptació biològica	Acceptació, alegria, expectació, ira, por, repugnància (aversió), sorpresa, tristesa.
Tomkins (1984)	Descàrrega nerviosa	Ansietat, menyspreu, interès, ira, joia, por, repugnància, sorpresa, vergonya.
Weiner (1986)	Independència atribucional	Culpabilitat, desesperança, felicitat, ira, sorpresa, tristesa.

Quadre 2.5. Classificació de les emocions bàsiques segons diferents autors (Bisquerra, 2000: 94)

Al quadre presentat podem observar que les emocions bàsiques més freqüents són: ira, por, tristesa, aversió, sorpresa, alegria, ansietat, amor, felicitat, vergonya, disgust, esperança, compassió, culpa i menyspreu. D'aquest quadre classificatori podem deduir que no acaba de haver un acord en quines són les emocions bàsiques, tot i que és interessant procurar acostar-nos a un intent de classificació.

Bisquerra (2000: 96), basant-se en una anàlisi aprofundida de les propostes fetes per diversos autors sobre la classificació de les emocions inclou, a més de les assenyalades, les **emocions estètiques**, i les defineix com emocions experimentades, però indescriptibles, davant determinades obres artístiques o estètiques. Recollint els intents classificatoris més rellevants, exposarem la classificació elaborada per Bisquerra (2000), on es consideren les categories d'emocions fonamentals, juntament amb els seus membres familiars (*clusters*). Donat que es tracta d'una classificació feta des del vessant de l'educació emocional, s'inclouen el major nombre possible d'emocions positives.

CLASSIFICACIÓ DE LES EMOCIONS

1. EMOCIONS NEGATIVES

Por.- temor, horror, pànic, terror, basarda, desassossec, ensurt, fòbia.

Ansietat.- angoixa, desesperació, inquietud, estrès, preocupació, anhel, insípidesa, consternació, nerviosisme.

Ira.- ràbia, còlera, rancúnia, odi, fúria, indignació, ressentiment, aversió, exasperació, tensió, excitació, agitació, acritud, animadversió, animositat, irritabilitat, hostilitat, violència, enuig, gelosia, enveja, impotència.

Tristesa.- depressió, frustració, decepció, aflicció, pena, dolor, pesar, desconsol, pessimisme, malenconia, autocompassió, soledat, desànim, desgana, enyorança, abatiment, disgust, preocupació.

Vergonya.- culpabilitat, timidesa, inseguretad, vergonya aliena, vergonya, pudor, modèstia, rubor, enrogiment.

Aversió.- hostilitat, menyspreu, acritud, animositat, antipatia, ressentiment, rebuig, recel, fàstic, repugnància.

2. EMOCIONS POSITIVES

Alegria.- entusiasme, eufòria, excitació, contentació, deler, diversió, plaer, estremiment, gratificació, satisfacció, caprici, èxtasi, alleujament, joia.

Humor.- (provoca: somriure, riure, riallada, hilaritat).

Amor.- afecte, estimació, tendresa, simpatia, empatia, acceptació, cordialitat, confiança, amabilitat, afinitat, respecte, devoció, adoració, veneració, enamorament, àgape, gratitud.

Felicitat.- goig, tranquil·litat, pau interior, benaurança, placidesa, satisfacció, benestar.

3. EMOCIONS AMBIGÜES

Sorpresa, Esperança, Compassió.

4. EMOCIONS ESTÈTIQUES

Quadre 2.6. Classificació de les emocions. Proposta de Bisquerra (2000: 96)

Dins les **emocions ambigües** hi pot haver diferents matisos. Per exemple, la sorpresa pot presentar el matís de desconcert, confusió, perplexitat, inquietud, impaciència, etc. Per tant, és important assenyalar que l'estructura de les emocions no es correspon amb compartiments tancats, sinó que presenta un *continuum* que permet passar d'unes a les altres. Així, per exemple, en un extrem de la ira s'arriba a l'aversion, que en algunes classificacions es considera com una emoció bàsica. Dintre de la família de l'aversion estan: menyspreu, desdeny, displicència, fàstic, antipatia, repugnància, disgust, etc.

És curiós observar que les emocions positives han estat ignorades històricament des del punt de vista psicològic. No està clar perquè ha estat així; potser perquè les emocions negatives tenen un impacte més obvi i poderós en la persona, moltes vegades en termes psicopatològics (ansietat, depressió, estrès). Aquest raonament explicaria l'èmfasi en l'estrès a partir dels anys cinquanta. Segons Bisquerra, en el fons havia un enfocament terapèutic que no seria superat per plantejaments més preventius fins els anys setanta. És precisament en l'enfocament preventiu on l'educació emocional centra la seva atenció.

2.2. Intel·ligència i emoció

En el present apartat analitzarem com s'ha produït el canvi de concepció de la intel·ligència clàssica a les intel·ligències múltiples, tal com exposa Bisquerra (2003).

2.2.1. Intel·ligències múltiples

La investigació realitzada per **Broca** (1824-1880) de la mesura del crani humà i les seves característiques, així com la localització de l'àrea cerebral del llenguatge, marca segurament l'inici de la investigació sobre la intel·ligència.

Sternberg (1996) afirma que una de les obres més influents en la història del pensament ha estat l'*Origen de les espècies* de Darwin. Aquesta teoria influí en la teories de la intel·ligència, com exposarem a continuació.

Galton (1822-1911), cosí de Darwin, fou el primer en intuir l'impacte, tal com explica Sternberg. Galton considerava que la gent intel·ligent posseeix dues qualitats: energia i capacitat de treball, per una banda, i sensibilitat als estímuls per una altra. Entre 1884 i 1890 Galton obrí un servei al South Kensington Museum de Londres on, per un mòdic preu en aquella època, les persones podien posar a prova la seva intel·ligència. Influenciat per Darwin, va investigar els genis aplicant la campana de Gauss. **Wundt** (1832-1920) va estudiar els processos mentals per mitjà de la introspecció.

Binet connectà millor amb les habilitats acadèmiques que Galton no correlaciona en la seva teoria sensorial. És amb Binet quan es pot parlar definitivament de la medició de la intel·ligència amb efectes imponderables per a l'educació. El ministre d'instrucció pública de París el 1905 va encarregar a Binet i Simon identificar els subjectes que podien seguir una escolaritat ordinària i distingir-los

del que necessitaven una educació especial. D'aquesta manera, es creà el primer test d'intel·ligència.

Per a **Binet i Simon**, la intel·ligència era: "*judici, bon sentit, sentit pràctic, iniciativa i capacitat d'adaptar-se a les circumstàncies. És a dir, jutjar bé, comprendre bé, raonar bé*". Sternberg (1996) observa com aquesta definició d'intel·ligència depèn de la capacitat de judici mental i no de la capacitat sensorial. Això vol dir que els pensaments intel·ligents han de tenir tres elements: direcció, adaptació i criticisme.

Posteriorment, l'any 1912, **Stern** introdueix el terme de CI o QI (coeficient o quocient intel·lectual), que tindrà una gran acceptació i difusió.

El 1908 es tradueix el test de Binet-Simon a l'anglès, però la seva difusió arriba amb la versió del 1916, coneguda com a **Stanford-Binet**, dirigida per L. Terman. Aquesta prova fou emprada a la Primera Guerra Mundial per examinar a més d'un milió de reclutes americans, contribuint així a la seva difusió i coneixement general. Successives revisions el 1937 i 1960 doten aquest instrument d'una consistència que l'ha fet àmpliament reconegut i valorat, de tal manera que el concepte de QI ha arribat a ser un concepte conegut popularment. **Catell** (1860-1944) va difondre els tests d'intel·ligència als Estats Units, en tant que bons predictors del rendiment acadèmic.

Posteriorment, **Spearman** (1863-1945) i **Thurstone** (1887-1955) van aplicar l'anàlisi factorial a l'estudi de la intel·ligència. Thurstone a partir del *factor g* va extreure set habilitats mentals primàries (comprensió verbal, fluïdesa verbal, capacitat de càlcul, rapidesa perceptiva, representació espacial, memòria i raonament inductiu) que, d'alguna manera, pot considerar-se antecedent remot de les intel·ligències múltiples (IM) de Gardner (1983). Un altre antecedent de les IM seria el treball de **Guilford**; el 1950 va presentar els seus treballs sobre l'estructura de la intel·ligència, que donen pas a l'estudi de la creativitat i el pensament divergent.

Molts models posteriors s'han proposat descriure el constructe d'intel·ligència i els seus factors. Entre ells destacariem els seguidors de l'enfocament factorial-analític, ja sigui monistes (Jensen, Eysencj, Anderson) o pluralistes (Horn, Ackerman); les teories del processament de la informació (Carroll, Hunt, Stenberg, Shore, Dover); les teories del desenvolupament cognitiu (Piaget, Arlin, Fglavell, Case, Ziegler, Li), etc. (Prieto i Ferrándiz, 2001: 15-38). La discussió sobre el constructe de la intel·ligència segueix oberta. Aportacions recents s'han referit a la **intel·ligència acadèmica, intel·ligència pràctica, intel·ligència exitosa, intel·ligència social, intel·ligències múltiples, intel·ligència emocional**, etc.

A partir del marc teòric de la intel·ligència social se'n deriva el desenvolupament de les habilitats socials (Zirkel, 2000). La competència social és important en múltiples situacions: a l'escola, família, treball, societat, etc. El desenvolupament de les habilitats socials ja té una llarga tradició; bons exemples serien els treballs de Goldstein *et al.* (1989), Monjas (1993), Paula Pérez (2000) i molts altres. Per a tenir una visió panoràmica de l'estat actual vegi's Topping, Holmes i Bremmer (2000), on es revisa l'efectivitat de més de 700 programes de competència social. Recentment han aparegut pàgines web on s'ofereixen recursos i programes de competència social (per exemple: <http://ericir.syr.edu>), així com enllaços amb altres pàgines.

Nombrosos autors han demostrat que les proves d'intel·ligència no prediuen l'èxit professional o personal futur (Gardner, 1995: 32; Goleman, 1995). Moltes persones reconegudes socialment i creatives (artistes, músics, líders socials, polítics, esportistes, etc.) no destacarien especialment si se'ls passés un test d'intel·ligència. Aquest fet posa en evidència que el terme intel·ligència en el seu sentit més clàssic i extès no sempre aconsegueix donar respostes apropiades a grans àrees de l'activitat humana (família, professió, temps d'oci, etc.).

De les diverses teories existents cal destacar, per la seva rellevància en el món de l'ensenyament i l'aprenentatge, l'aportació sobre les intel·ligències múltiples de **Howard Gardner**. Gardner, de la Universitat de Harvard, dugué a terme entre 1979 i 1983 un estudi sobre la naturalesa del potencial humà i la seva realització,

la culminació del qual s'esdevingué amb la publicació de l'obra *Frames of mind*. Aquesta obra no obtingué massa reconeixement entre els professionals de la psicologia, però tingué gran repercussió en el món de l'educació.

Per primera vegada, a *Frames of Mind* (Gardner, 1983), a l'enfocar el concepte d'intel·ligència, es proposava com a objectiu crear una visió del coneixement que permetés avaluar per igual totes les activitats que han estat valorades per diverses societats al llarg de la història de la humanitat. Gardner proposà la teoria de les intel·ligències múltiples (IM), segons la qual, les competències cognitives queden més ben descrites en termes d'un conjunt d'habilitats.

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

Aquesta revisió donà com a resultat set intel·ligències: **lingüística, lògico-matemàtica, musical, espacial, cinètico-corporal, interpersonal i interpersonal** (Gardner, 1995). Aquesta classificació ha estat ampliada per ell mateix amb dos nous tipus d'intel·ligència: **existencial i naturalista** (Gardner, 2001: 201). La descripció de cada una d'elles es completa amb la identificació de l'àmbit cultural on té el camp d'aplicació.

Així doncs, cada una de les nou intel·ligències múltiples es manifesta de forma autònoma i independent, a la vegada que són considerades com habilitats per resoldre problemes o explicar els objectius proposats en diferents cultures i en diversos moments històrics (Gardner, 2001: 201).

Per a Gardner, tots els tipus d'intel·ligència tenen la mateixa importància, sent susceptibles de subdivisió o de reajustament i subratlla la necessitat de fer un esforç per comprendre millor els continguts de cada tipus d'intel·ligència, ajudant a

cada subjecte a identificar i desenvolupar la intel·ligència o combinació d'aquelles en les quals posseeixi majors recursos naturals o grau de competència.

D'aquest ventall d'intel·ligències específiques, són la intel·ligència interpersonal i la intrapersonal les que ens interessen particularment donada la seva vinculació amb la **intel·ligència emocional**.

La **intel·ligència interpersonal** es conforma a partir de la capacitat per establir distincions entre les persones, sobretot distingir matisos en els seus estats d'ànim, motivacions, intencions, etc. La intel·ligència interpersonal tendeix a coincidir amb el que altres autors han denominat intel·ligència social (Zirkel, 2000; Topping, Bremmer i Holmes, 2000; Topping, Holmes i Bremmer, 2000; Cherniss, 2000, etc.).

La **intel·ligència intrapersonal** fa referència al coneixement dels aspectes interns d'una persona: l'accés al seu món emocional, l'avaluació de la pròpia gamma de sentiments, la capacitat de recórrer a les emocions per interpretar i dirigir la pròpia conducta, la capacitat de distingir i posar nom a les diferents emocions.

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

TEORIA DE LES INTEL·LIGÈNCIES MÚLTIPLES	
INTEL·LIGÈNCIA LINGÜÍSTICA	Relacionada amb la nostra capacitat verbal, amb el llenguatge i amb l'ús de les paraules, des de les societats tribals fins a les més desenvolupades han emprat aquesta intel·ligència per preservar la seva identitat cultural, mitjançant el desenvolupament dels processos de comunicació interpersonal.
	Aquesta habilitat es manifesta a partir de l'ús de les paraules, presentades en la major part de les cultures conegudes per mitjà de símbols coneguts com lletres. S'utilitza en la lectura, escriptura i comprensió de les paraules i l'ús del llenguatge quotidià.
	Les persones que posseeixen aquesta intel·ligència ben desenvolupada, inclús sense estar alfabetitzats, mantenen la capacitat d'expressar-se de forma clara i objectiva. Exemple: aquesta habilitat està molt desenvolupada en poetes, escriptors, professors, oradors o locutors dels mitjans de comunicació.

INTEL·LIGÈNCIA LÒGICO- MATEMÀTICA	Està present en les persones que poden percebre les projeccions geomètriques en l'espai, conceptes abstractes, argumentacions o qualsevol tipus de pensament inductiu o deductiu. Utilitzada en la resolució de problemes matemàtics i en nombroses tasques que requereixen l'ús de la lògica inferencial o proposicional.
	Els estudiants amb una forta disposició en aquesta intel·ligència, generalment funcionen bé en l'educació formal. Posteriorment, es troben atrets per professions científiques que impliquen matemàtiques, ciències i lògica com, per exemple, arquitectes, economistes, enginyers, matemàtics.
INTEL·LIGÈNCIA ESPACIAL	Utilitzada en la realització de desplaçament urbans, orientació geogràfica, predicció de la trajectòria d'un objecte mòbil, disposició mobiliària i immobiliària, sensibilitat enfront a aspectes com el color, línies, forma, figura, espai i la relació existent entre ells.
	Es troba molt relacionada amb la creativitat i la reconstrucció mental, doncs afavoreix la capacitat d'integrar elements, percebre'ls i ordenar-los en l'espai, i també permet establir relacions entre aquests.
	Exemple: la intel·ligència espacial presenta moltes formes: orientació marítima i espacial, visualització de projectes científics, creacions mecàniques i d'enginyeria. Disposen d'un bon maneig en aquest àmbit: científics, arquitectes, cirurgians, escultors o pintors.
INTEL·LIGÈNCIA CINÈTICO-CORPORAL	Abraça tot allò relacionat amb el moviment, tant corporal com dels objectes i dels seus reflexos.
	El seu ús s'emmarca en la realització o execució d'esports, balls o d'altres activitats d'elevat control corporal.
	Les persones hàbils en aquesta intel·ligència mostren capacitat d'aprenentatge per imitació. Les habilitats dels mateixos és un bon referent de la intel·ligència cinètica.
	Exemple: Ballarins, gimnastes i mims demostren tenir una bona capacitat en aquesta intel·ligència.
INTEL·LIGÈNCIA MUSICAL	Usada en la composició musical, percepció, transformació, expressió, estructuració i bellesa d'una obra musical, vocal i instrumental.
	La força d'aquesta intel·ligència es percep en les persones que són capaces de seguir el ritme d'una melodia, ja sigui mitjançant l'oïda musical o bé l'ús d'instruments per poder transmetre les notes musical als altres. Els nens educats en ambients musicals tenen un major avantatge en aquest tipus d'intel·ligència.
	Exemple: S'observa en persones que són capaces d'expressar emocions i sentiments mitjançant el llenguatge musical, com és el cas de compositors, músics o cantants.
INTEL·LIGÈNCIA INTERPERSONAL	En el centre d'aquesta intel·ligència està l'habilitat per observar i fer discriminacions dels tipus d'emocions, estats d'ànim, temperaments, motivacions i intencions de les persones que ens envolten. Els més joves aprenen a interpretar els humors dels adults i quan han de parlar o no amb ells.
	És un tipus d'intel·ligència cada vegada més valorat. Nombroses professions i treballs requereixen d'aquest tipus d'habilitat, com poden ser els polítics, els professors, els líders religiosos o els diplomàtics.
	Exemple: Hitler i Lutero King són dos exemples antagònics de persones amb una destacada capacitat d'intel·ligència interpersonal i lingüística, les quals combinades van permetre que esdevinguessin oradors persuasius.

INTEL·LIGÈNCIA INTRAPERSONAL	<p>És una intel·ligència complementària a la interpersonal, que ens aporta la capacitat d'accedir als nostres sentiments i emocions, i al bon ús dels mateixos per aconseguir la millora i guia de la conducta personal.</p> <p>Un alt nivell d'intel·ligència intrapersonal afavoreix les decisions prudents i la capacitat cognitiva de conèixer i comprendre els estats d'ànim personals. Afavoreix la comprensió i anàlisi de les motivacions, desitjos i emocions que sentim.</p> <p>Exemple: Persones espirituals, monjos i altres religiosos són els màxims exponents d'aquest tipus d'intel·ligència.</p>
INTEL·LIGÈNCIA NATURALISTA	<p>Capacitat de reconèixer i categoritzar els objectes de l'entorn i els éssers de la natura (roques, núvols, etc.)</p> <p>Aquesta classe d'intel·ligència té una fàcil justificació adaptativa i evolutiva, generalitzada en la vida actual, a la vegada que ens permet reconèixer quantitats d'elements (aliments, animals, etc.).</p> <p>Exemple: Els grans representants d'aquest tipus d'intel·ligència són els científics naturalistes, biòlegs, geòlegs, entre d'altres.</p>
INTEL·LIGÈNCIA EXISTENCIAL	<p>Capacitat i proclivitat humana d'aprendre i comprendre les qüestions fonamentals i místiques de la vida.</p> <p>Afavoreix el fet de poder-se plantejar qüestions sobre la pròpia existència, la vida i la mort, l'infinit, etc.</p> <p>Aquest tipus d'intel·ligència està molt relacionada al poder de la ment, que es relaciona amb els grans pensadors de la humanitat com filòsofs, religiosos, polítics, etc.</p> <p>Exemple: Els manifestes dels líders religiosos o mandataris polítics.</p>

Quadre 2.7. Intel·ligències múltiples de Gardner (2001)

2.2.2. Intel·ligència emocional

➤ ANTECEDENTS DE LA INTEL·LIGÈNCIA EMOCIONAL

Seguint l'exposició de Bisquerra (2003: 9-11), els antecedents de la intel·ligència emocional i, per tant, de l'educació emocional, cal buscar-los en les obres que s'ocupen de la intel·ligència i de l'emoció. Aquests són els dos components bàsics de la *intel·ligència emocional*, que com a descriptor s'està emprant només a partir de la segona meitat de la dècada dels noranta.

A continuació, ens referirem als antecedents centrats en l'emoció, entre els quals caldria esmentar l'enfocament del *counseling*, que emfatitza el paper de les emocions; la psicologia humanista, amb Gordon Allport, Abraham Maslow i Carl

Rogers, que a mitjans del segle XX se centren especialment en l'emoció; la psicoteràpia racional-emotiva d'Albert Ellis; i d'altres que adopten un model de *counseling* i psicoteràpia que pren l'emoció del client com a centre d'atenció. Aquest enfocament defensa que cada persona té la necessitat de sentir-se bé amb si mateix, d'experimentar les pròpies emocions i créixer emocionalment. Quan s'obstaculitza aquest objectiu personal bàsic poden derivar-se'n comportaments desviats. Taylor *et al.* (1997) al referir-se a desordres afectius esmenten alguns aspectes històrics de la intel·ligència emocional.

El 1966, B. Leuner publica un article en alemany, la traducció del qual podria ser-ne "Intel·ligència emocional i emancipació" (cit. Per Mayer, Salovey i Caruso, 2000). Planteja el tema de la renúncia de les dones a tenir un rol social a causa de la seva baixa intel·ligència emocional.

Fins vint anys després no es té constància de cap document que es refereixi a aquest concepte. El 1986, W. L. Payne presenta un treball amb el títol "*A study of emotion: Developing emotional intelligence; self integration; relating to fear, pain and desire*" (cit. per Mayer, Salovey i Caruso, 2000a). En aquest document, Payne planteja l'etern dilema entre emoció i raó. Proposa integrar emoció i intel·ligència de tal forma que a les escoles s'ensenyin respostes emocionals als nens, sense obviar que la ignorància emocional pot arribar a ser destructiva. Convida els governs a ser receptius i preocupar-se dels sentiments individuals. D'aquest article, un dels primers sobre intel·ligència emocional dels quals tenim referència, és interessant destacar que es refereix a l'educació de la intel·ligència emocional. En aquest sentit, podem afirmar que la intel·ligència emocional ja en els seus inicis va manifestar una vocació educativa.

Aquests dos últims documents pràcticament no han transcendit i es citen en comptades excepcions en els estudis científics sobre intel·ligència emocional. Malgrat això, és de suposar que sí que van influir en l'article àmpliament reconegut de Salovey i Mayer (1990), ja que aquests autors són dels pocs (potser els únics) que el citen posteriorment (Mayer, Salovey i Caruso, 2000: 93-96).

El 1985, Bar-On va utilitzar l'expressió EQ (*Emotional Quocient*) a la seva tesi doctoral. Segons explica, el terme va ser establert el 1980 (Bar-On, 2000: 366), tot i que sembla que fins al 1997 no va tenir difusió, moment de publicar-se la primera versió del "*The Emotional Quotient Inventory*" (Bar-On, 1997).

L'ímpetu de l'interès per la intel·ligència emocional es va iniciar amb dos articles publicats a revistes especialitzades (Mayer, DiPaolo i Salovey, 1990; Salovey i Mayer, 1990), si bé va ser aquest darrer, amb el títol "*Emotional Intelligence*" (Salovey i Mayer, 1990), el que va tenir més ressonància.

Sovint passa desapercebut que el 1994 va fundar-se el CASEL (Consortium for the Advancement of Social and Emotional Learning) amb l'objectiu de potenciar l'educació emocional i social arreu del món. Aquest fet, d'intervenció clarament educativa, fou anterior a la publicació del llibre de Goleman (1995).

Va ser el llibre *Inteligencia emocional* de Daniel Goleman (1995), *best-seller* internacional, el que va difondre aquest concepte espectacularment. Goleman reconeix que es basa en el treball de Salovey i Mayer (1990). Una anàlisi del context de mitjans dels anys 90 a EEUU permet entreveure que en l'èxit de l'obra de Goleman, hi van intervenir una sèrie de factors que comentarem en els paràgrafs següents.

Prèviament a la publicació del llibre de Goleman, havia causat impacte social la publicació de l'obra *The Bell Curve* (Herrnstein i Murray, 1994), que enceta una important polèmica entre igualitarisme i elitisme. Aquesta obra justifica la importància del CI per comprendre les classes socials a Amèrica i a altres societats. Els autors defensen l'alternativa elitista. Defensen que la intel·ligència es distribueix d'acord amb la corva normal (poques persones són molt intel·ligents, molts estan a les posicions intermitges i poques persones es troben als límits inferiors). A més, aquestes diferències no només són difícils de canviar, sinó que tenen relació amb l'economia.

Els autors estableixen una relació entre baixa intel·ligència i pobresa o atur per una banda, i per l'altra, altes cotes d'intel·ligència les relacionen amb professions ben remunerades i més salut. Les persones intel·ligents aconseguen títols universitaris reconeguts que els permeten l'accés a bons llocs de treball, amb bons sous i, consegüentment, són feliços. En canvi, les persones poc intel·ligents tenen dificultats d'aprenentatge, obtenen titulacions de baix nivell o no tenen titulació, tenen dificultats per trobar feina i la que obtenen sol ser temporal, poc reconeguda i mal pagada; consegüentment, no poden ser feliços. Aquestes idees van provocar, inexorablement, reaccions i controvèrsia. El ressò va ser tan gran, tant en premsa com als mitjans de comunicació i a la literatura científica, que fins i tot es va arribar a parlar de *The Bell Curve Wars* (Fraser, 1995).

En aquest ambient apareix l'obra de Goleman (1995), *Emotional Intelligence*, adoptant una postura contrària a l'elitisme de *The Bell Curve*. Goleman diferencia la intel·ligència emocional de la intel·ligència general, arribant a afirmar que la primera pot ser tan poderosa o més que la segona i que l'QE (quocient emocional), a la llarga substituirà al QI. El més important de les idees de Goleman seria que les competències emocionals es poden aprendre; totes les persones poden aprendre intel·ligència emocional; així doncs, tots podem arribar a ser emocionalment intel·ligents i feliços. En aquest sentit, Goleman va posicionar-se en un punt d'igualitarisme, enfront de l'elitisme anterior.

A aquest fet cal afegir que Goleman presenta l'obra en un moment en què l'antagonisme entre raó i emoció comença a superar-se. S'acaben de produir importants aportacions a favor de l'emoció des de la investigació científica (psicologia cognitiva, psicologia social, neurociència, psiconeuroimmunologia, etc.), fet que ajuda a entendre la popularització de la intel·ligència emocional que es produeix a partir d'aleshores.

Goleman (1995) planteja la clàssica discussió entre cognició i emoció de forma nova. Tradicionalment, s'ha associat la cognició amb la raó i el cervell, i per tant, amb intel·ligència, positivisme, professionalitat, científicitat, academicisme,

masculinitat, amb allò apol·lini, el super-jo, el principi de realitat, etc. D'altra banda, l'emocionalitat s'ha associat amb el cor, els sentiments, l'allò, la feminitat, allò familiar, la passió, els instints, el dionisiac, el principi de plaer, etc. Freqüentment, allò racional s'ha ubicat en un nivell superior respecte l'emocional. Goleman fa el plantejament al revés en un moment en què la societat està receptiva a aquest canvi. Les obres de Matthews (1997) i Dalgleish i Power (1999), entre altres, són un indicador de la necessària complementarietat entre cognició i emoció.

Aquesta receptivitat a l'acceptació del binomi emoció-cognició es deu a un conjunt de factors, d'entre els quals trobem: índexs creixents de violència (amb la càrrega emocional que això suposa); l'evidència que allò cognitiu per si sol no ens aporta felicitat; l'evidència que la motivació i el comportament obeeixen més a factors emocionals que a factors cognitius; la constatació que el rendiment acadèmic no és un bon predictor de l'èxit professional i personal; les aportacions de la psicologia cognitiva, la neurociència i la psiconeuroimmunologia; una creixent preocupació pel benestar més que pels ingressos econòmics (*downshifting*); la creixent preocupació per l'estrès i la depressió, amb la consegüent recerca d'habilitats d'afrontament, que s'evidencia amb els creixents índexs de venda de llibres d'autoajuda (bon indicador de la necessitat social), etc.

D'aleshores ençà, la intel·ligència emocional ha estat definida i redefinida per diversos autors. Mayer, Salovey i Caruso (2000) exposen tres maneres de concebre-la: com a tret de personalitat, com a habilitat mental i com a moviment cultural (*Zeitgeist*).

➤ EL CONSTRUCTE D'INTEL·LIGÈNCIA EMOCIONAL

Segons Damasio (1996: 230), el paradigma de la racionalitat de l'ésser humà, materialitzat per la cèlebre frase, "penso, per tant, existeixo", és el gran error de Descartes, ja que malgrat que la cognició ha aportat gran plasticitat adaptativa a l'individu, el que realment li ha permès sobreviure pràcticament en qualsevol ambient sobre la terra, continua estant la vida emocional que esdevé el fonament

del psiquisme. L'emotivitat és fonamental inclús en moments en què se l'ha considerat perjudicial, com en el cas del procés de presa de decisions (González, 1999).

Així doncs, la teoria que afirma que la raó és el contrari de l'emoció ha decaïgut durant la dècada dels noranta, al demostrar-se que només es poden prendre decisions racionals correctes si estan recolzades per emocions. La connexió entre raó i emoció és el que ens permet prendre decisions a la vida (Corbella i Sánchez, 2002). Actualment, es considera que una interpretació de la ment humana en termes exclusivament racionals i intel·lectuals, esdevé una visió incompleta de la mateixa (Froufe i Colom, 7/ 2002).

Durant l'última dècada s'han produït un important augment del nombre d'investigacions adreçades a la utilització òptima del nostre món emocional per a l'assoliment dels nostres objectius vitals (Salovey i Mayer, 1990), ja que les emocions es troben present en qualsevol moment i dimensió de la nostra vida i impregnen els processos cognitius, tant en les situacions de laboratori com a la vida diària (Lavouvie-Vief, 1992). De fet, tal com afirma Blanchard-Fiels (1996), la introducció de l'emoció a la intel·ligència ha estat present en alguns treballs psicològics, tot i que els investigadors no sempre ho han reconegut.

La intel·ligència compleix diverses condicions. Per un costat, constitueix un objecte d'estudi complex que ha escapat de nombrosos intents de sistematització, a la vegada que les seves manifestacions i interaccions es fan presents en una àmplia varietat de situacions; per l'altre, la intel·ligència és emprada socialment com a justificació causal de múltiples situacions quotidianes, algunes d'elles relacionades al poder, el prestigi social i el nivell econòmic. Ser intel·ligent (o ser considerat intel·ligent) constitueix un tret desitjable, ja que proporciona certs avantatges d'adaptació al medi social i cultural. Alhora, com és freqüent en molts dels recursos que aporten avantatges socials (com l'empatia, la bellesa, el poder de convicció o la discreció, entre d'altres), sol tractar-se de característiques poc delimitades, susceptibles d'incorporar arbitrarietats i d'admetre canvis, ajustant-se a la virtualitat i mutabilitat de les pròpies interaccions socials. (Castelló, 2001).

Segons Sternberg (1986: 24), la conducta intel·ligent resta definida a partir de tres criteris: adaptació, selecció i modificació del medi pròxim, el que denominen Sternberg i Wagner (1986) i Sternberg i Grigorenko (2000) com *intel·ligència pràctica*. Des d'aquesta perspectiva, s'ha investigat la rellevància que tenen els factors psicosocials i afectius en la solució de problemes quotidians.

L'adopció de principis personals, la tendència a actuar d'una determinada manera, la identificació amb determinats grups socials i amb determinades formes de vida, tot el que en definitiva té a veure amb la conducta i el comportament de les persones, té un important component emocional. La cognició, l'afecte i l'emoció es relacionen amb la presa de decisions vitals. Segons Darder (1998: 7), els impulsos, les emocions i l'afectivitat impregnen tota l'activitat individual i col·lectiva. Per a Harris (1992), la dependència entre aquests factors mostra la necessitat d'establir unes relacions adequades entre pensament, emocions i afectes.

Tenint en compte les consideracions exposades, establir una dicotomia entre emoció i cognició seria erroni (Lazarus, 1990: 6-8; 1991a: 131), ja que no sempre el concepte de cognició implica racionalitat i el d'emoció irracionalitat, doncs ambdós processos formen un entramat dialèctic que atorga coherència al coneixement i a l'acció, tal com proposen Matthews (1997) i Dalgeish i Power (1999).

Salovey i Mayer (1990) proposaren de forma explícita el concepte d'intel·ligència emocional com un conjunt d'habilitats que inclouen una adequada comprensió, avaluació, regulació i expressió de les emocions, és a dir, el control d'un mateix afavoreix l'assoliment de les metes proposades. Per tant, el concepte d'intel·ligència emocional no el crea Goleman, sinó que prové de Salovey i Mayer (1990).

Salovey i Mayer (1999) varen crear el concepte d'intel·ligència emocional a finals dels anys 80. Els mateixos autors exposen que introduïren aquest concepte per remarcar el lligam existent entre raó i emoció. Així doncs, els primers estudis

referits a la intel·ligència emocional pretenien connectar aquest nou concepte amb la tradició de recerca sobre intel·ligència, àmbit de gran importància i dedicació en Psicologia als Estats Units.

La investigació en el terreny de les emocions té també molta tradició en Psicologia, tot i que té un menor seguiment i un menor impacte mediàtic que en el cas de la recerca sobre intel·ligència. Aquesta menor atenció pot ser deguda al fet que el paradigma més treballat a les universitats durant les darreres dècades havia estat la Psicologia Cognitiva, paradigma que també havia acollit les emocions com a àmbit d'estudi.

Com exposa Gallifa (2002), cal tenir present que la recerca sobre intel·ligència es realitza bàsicament en departaments d'Educació i, per tant, interessen les aplicacions educatives dels resultats obtinguts. En canvi, la recerca sobre emocions té més tradició en departaments de Psicologia Clínica i Psicoteràpia. Això ha provocat que hi hagi una sorprenent desconexió entre ambdues tradicions, que justifica el fet que fins fa poc eren investigadors diferents qui estaven en cadascuna d'aquestes tradicions.

La intel·ligència emocional és un constructe que ha despertat l'interès dels investigadors des de l'article de Salovey i Mayer (1990). Segons aquests autors, la intel·ligència emocional consistia en l'habilitat de manejar les emocions i els sentiments, distingir-los i emprar aquests coneixements per dirigir els propis pensaments i accions. Aquesta definició ha estat reformulada amb el pas del temps (Mayer i Salovey, 1993, 1997; Mayer, Caruso i Salovey, 1999, 2001; Mayer, Salovey i Caruso, 2000). Una de les més considerades és la següent (Mayer i Salovey, 1997: 10): *"la intel·ligència emocional inclou l'habilitat de percebre amb precisió, valorar i expressar emoció; l'habilitat d'accedir il o generar sentiments quan faciliten pensaments; l'habilitat de comprendre l'emoció i el coneixement emocional; i l'habilitat de regular les emocions per promoure el creixement emocional i intel·lectual"* (traducció de Bisquerra, 2003: 18).

Salovey i Mayer la veieren relacionada amb la intel·ligència social de Thorndike : “l’habilitat d’entendre i tractar amb persones”. Una conceptualització de la intel·ligència emocional per Salovey i Mayer (1990) considera tres dimensions:

1. *Avaluació i expressió de l’emoció:*
 - En un mateix: capacitat o incapacitat (alexitímia) lingüística i expressió no verbal.
 - En els altres: comunicació no verbal. Empatia.
2. *Regulació de les emocions:*
 - En un mateix: regulació de l’humor.
 - En els altres: capacitat de persuadir una audiència. Eloqüència.
3. *Ús de la intel·ligència emocional:*
 - Planificació flexible.
 - Pensament creatiu.
 - Atenció dirigida a nous problemes.
 - Emocions motivadores. Persistència malgrat els obstacles.

Aquesta caracterització fou realitzada uns anys abans del llibre de Goleman i té alguns matisos diferents respecte de la versió popularitzada. L’èxit del concepte obligà Salovey i Mayer (1997) a revisar la definició que ells mateixos havien donat el 1990.

Així doncs, Salovey i Mayer (1997) parlen de la necessitat de clarificar la definició d’intel·ligència emocional, ja que cada llibre o article dóna una definició diferent. Tornen a la idea original d’explorar els dos components que vincula el concepte, intel·ligència i emoció, així com les seves relacions.

Convé tenir present, però, que no tot el que connecta emoció i intel·ligència és propi de la intel·ligència emocional, com ho demostra el caràcter disruptiu que pot tenir l’emoció.

Per a Salovey i Mayer (1997) la intel·ligència emocional és l’*“habilitat per percebre les emocions, accedir i generar emocions per assistir el pensament, entendre i conèixer emocions i saber-les regular per promoure el creixement emocional i*

intel·lectual". Les emocions fan el pensament més intel·ligent i un pensa intel·ligentment amb les emocions. D'aquesta manera, Salovey i Mayer retornen al treball inicial de connectar la intel·ligència emocional amb els estudis sobre la intel·ligència.

Posteriorment, Mayer, Salovey i Caruso (2000) defineixen la intel·ligència emocional com un model de quatre branques relacionades entre si:

1. *Percepció emocional*: les emocions són percebudes i expressades.
2. *Integració emocional*: les emocions sentides passen a formar part del sistema cognitiu com a senyals que influeixen la cognició (integració emoció-cognició).
3. *Comprensió emocional*: senyals emocionals en relacions interpersonals són enteses, la qual cosa repercuteix en la mateixa relació.
4. *Regulació emocional (emotional management)*: els pensaments promouen el creixement personal, intel·lectual i personal.

Goleman recull aquest concepte generat per Salovey i Mayer i les aportacions sobre les intel·ligències personals de Gardner (1995: 96), que ja prenen en consideració les dimensions afectives o emocionals mitjançant el domini d'un conjunt d'habilitats per a la solució de problemes. Goleman amplia i desenvolupa el concepte d'intel·ligència emocional, que contempla competències com: autoconeixement, autocontrol, autoregulació... tant de les emocions i habilitats pròpies, com alienes.

Per a Goleman (1995: 43-44), la *intel·ligència emocional* consisteix en:

1. *Conèixer les pròpies emocions*.- El principi de Sòcrates "coneix-te tu mateix" ens parla d'aquesta peça clau de la intel·ligència emocional : tenir consciència de les pròpies emocions ; reconèixer un sentiment en el moment que ocorre. Una incapacitat en aquest sentit ens deixa indefensos enfront les emocions incontrolades. Per exemple, l'alexítimia és la malaltia caracteritzada per la incapacitat d'expressar emocions. Quan es posen paraules a l'emoció, un s'apropia d'allò i quan hi ha consciència de les emocions, un s'allibera d'estats

d'ànim negatiu, idea que enllaça amb la psicoanàlisi freudiana i altres corrents psicoterapèutics.

2. *Manejar les emocions.*- L'habilitat per regular els propis sentiments a fi que s'expressin de forma apropiada es fonamenta en la presa de consciència de les pròpies emocions. L'habilitat per suavitzar expressions d'ira, fúria o irritabilitat és bàsic en les relacions interpersonalmentals.
3. *Motivar-se un mateix.*- Una emoció tendeix a impulsar una acció. Per això, les emocions i la motivació estan íntimament interrelacionades. Dirigir les emocions i la motivació que l'acompanya vers l'assoliment d'objectius és fonamental per saber atendre, automotivar-se i emprendre activitats creatives. La regulació emocional comporta demorar gratificacions i dominar la impulsivitat, aspectes que solen estar presents en la consecució de molts objectius.

Goleman denomina la capacitat de motivar-se com l'"aptitud mestra". L'entusiasme, la perseverança, la confiança, tenen influx sobre el rendiment. Les persones que posseeixen aquestes habilitats tendeixen a ser més productives i efectives en les activitats que emprenen. Les creences de les persones sobre les seves habilitats tenen efectes sobre elles, per això és important l'optimisme.

4. *Reconèixer les emocions dels altres.*- El do de gent bàsic és l'empatia, la qual es basa en el coneixement de les pròpies emocions. L'empatia suposa el fonament de l'altruisme. Les persones empàtiques sintonitzen millor amb els senyals, a voltes subtils, que indiquen el que els altres necessiten o desitgen. Això les fa apropiades per a les professions vinculades a l'ajuda i serveis en sentit ampli (professors, orientadors, pedagogs, psicòlegs, psicopedagogs, metges, advocats, experts en vendes, etc.). L'absència d'empatia és típica dels psicòpates. L'absència total és un desordre de caràcter. El 90% de la informació en els missatges és no verbal i es capta inconscientment. Goleman

expressa com les dones, en general, són millors que els homes en llegir les emocions dels altres.

5. *Establir relacions.*- L'art d'establir bones relacions amb els altres és, en gran mesura, l'habilitat de manejar les seves emocions. La competència social i les habilitats que comporta són la base del lideratge, popularitat i eficiència interpersonal. Aquestes habilitats s'orienten a l'establiment de la convivència amb els altres (escolta, diàleg, assertivitat, etc.) i les que faciliten la cooperació i el treball en comú (presa de decisions, animació de grups, resolució de conflictes, etc.). Les persones que dominen aquestes habilitats socials són capaces d'interactuar de forma suau i efectiva amb els altres.

Segons Goleman, el CE (coeficient emocional) pot substituir en el futur al CI (coeficient d'intel·ligència), que ja porta cent anys d'existència. El CI no és un bon predictor de l'èxit a la vida; el 80% depèn d'altres causes, moltes d'elles de tipus emocional. Ni el CI ni el rendiment acadèmic són bons predictors de la productivitat en el treball (Goleman, 1995: 162). Les persones amb èxit es diferencien per les seves habilitats, presents des de la infància, per dominar la frustració, controlar les emocions i interactuar amb altres persones. La intel·ligència emocional és independent de la intel·ligència acadèmica i la correlació entre CI i benestar emocional és baixa o nul·la.

Com afirma Bisquerra (2000: 144-145), la intel·ligència emocional és una *meta-habilitat*, que determina en quina mesura podrem emprar correctament altres habilitats que posseïm, inclosa la intel·ligència.

La intel·ligència emocional és una de les habilitats de vida que haurien d'ensenyar-se en el sistema educatiu, donat que les competències emocionals poden ser apreses. Avui en dia es prepara els joves per a què sàpiguen moltes coses i puguin ser professors; però no tots ho seran. En canvi, no es prepara per a la vida, malgrat que tots han de viure en una societat no exempta de conflictes (interpersonals, familiars, econòmics, atur, malalties, etc.).

La intel·ligència interpersonal és una de les facetes de la intel·ligència emocional que inclou lideratge, resolució de conflictes i anàlisi social. L'anàlisi social consisteix a observar els altres i saber com relacionar-nos amb ells de forma productiva. Una altra forma d'expressar la intel·ligència interpersonal és posant l'èmfasi en l'habilitat de comprendre els altres: què els motiva, com treballen, com treballar amb ells de forma cooperativa. Per altra part, la intel·ligència intrapersonal es refereix a la capacitat de formar-se un model precís d'un mateix i d'emprar-lo de forma apropiada per interactuar de forma efectiva al llarg de la vida. Ambdues formen la intel·ligència personal, que hauria d'ocupar un lloc preferent a l'escola. Aquest tipus d'intel·ligència és el que intervé en les decisions essencials de la vida: escollir una professió, amb qui compartir la teva vida, on viure, etc.

Les implicacions educatives des d'aquesta perspectiva poden ser molt diverses, doncs fins ara l'educació s'ha centrat en l'adquisició de coneixements i continguts, donant molta importància a la raó i a la lògica, concretant quasi de forma exclusiva l'educació en el desenvolupament intel·lectual i desestimant altres dimensions necessàries. Com apunta Gardner (1999: 47), concentrar-se en les capacitats lingüístiques i lògiques al llarg de l'escolaritat formal pot suposar una estafa per als individus que tenen capacitat en altres intel·ligències. De la mateixa manera, Gardner també afirma que les proves d'intel·ligència no pronostiquen l'èxit professional o personal en un futur.

Les característiques de la nostres societats actuals han estat revisades en alguns estudis (Imbernón, 1999) i, en funció d'elles, plantegen la necessitat que l'escola deixi de tenir com a únic objectiu la transmissió de coneixements i que es comenci a considerar l'educació de la persona, tant en el seu vessant individual, com social. Tradicionalment, s'ha considerat que les emocions enterboleixen la raó i la descurança de la dimensió emocional ha esdevingut un "oblit" crònic en la psicologia de la intel·ligència. Froufe i Colom (7/ 2002) afirmen que el treball d'una competència emocional oportuna contribueix a potenciar la intel·ligència, entesa en sentit ampli. Per aquesta raó, si considerem a les persones com una totalitat,

comprovem que no podem separar el sentir del pensar, perquè els pensaments depenen dels sentiments i els significats personals dels afectes.

El criteri dels resultats acadèmics aconseguits continua sent un dels factors principals de selecció i promoció acadèmica, investigadora i professional (Castelló, 2001), la qual cosa afavoreix el fet de continuar ignorant la intel·ligència emocional, igualment fonamental en el transcurs de la vida. Tanmateix, la capacitat emocional no porta una càrrega genètica tan marcada com el quocient intel·lectual, la qual cosa permet que pares i educadors parteixin del punt en el qual la naturalesa ja no incideix per determinar les oportunitats d'èxit d'un nen (Shapiro, 1997: 28), malgrat no existeixi cap prova de "coeficient emocional" - terme creat l'any 1980 per Bar-On (2000: 366)- semblant a les complexes proves per verificar el coeficient d'intel·ligència (CI). Els aspectes clau de la intel·ligència emocional posen de manifest que aquest tipus d'habilitats són a vegades més importants per al nostre destí que el propi CI.

Tot i així, afortunadament, tots som posseïdors d'ambdós tipus d'intel·ligència (CE CI) en diferents graus. Competències pràcticament independents, cadascuna regulada per parts molt distintes del cervell. El CI (les capacitats com l'agudesia matemàtica o verbal i el raonament lògic) està regit pel neocòrtex. Les zones emocionals del cervell es troben en el cervell límbic. Les dades neurobiològiques actuals comencen a demostrar la importància de les emocions com a condicionadores del nostre comportament, passant d'un concepte tancat i immòbil, que tractava la intel·ligència com quelcom fix i innat, a un altre més obert i moderat, el concepte d'intel·ligència emocional (Torradella, 2001: 13).

"La intel·ligència és quelcom desitjable, d'allò que un se sent orgullós, i s'associa a competència, facilitat i assoliment. L'emoció es relaciona amb els sentiments, la passió, la llibertat i la possibilitat de sentir i gaudir, com el més característic i el més personal d'un mateix, amb el més vital i el més humà; i sense ser patrimoni d'uns pocs, al contrari, sent potser l'aspecte més democràtic i igualador" (Velasco, 2000).

És possible que sense l'emoció no hagués sobreviscut la nostra espècie, com també hauríem sucumbit sense el raonament serè. Emoció, raonament, memòria, coneixement, reaccions visceral i cultura componen la unitat que caracteritza l'ésser humà (Acarín, 2001; Asensio, 1997).

D'altra banda, en parlar del constructe *intel·ligència* i del constructe *emocional* s'està anant en sentit contrari a la divisió entre raó i emocions que s'atribueix a la nostra cultura i s'està afirmant, a més, la possibilitat i necessitar d'educar les pròpies emocions. Al considerar que ambdues dimensions conformen la intel·ligència emocional es reafirma la seva complementarietat. És a partir de la pràctica d'ambdues capacitats que la persona pot assolir un desenvolupament i una maduresa racionals i emocionals alhora. El coneixement, la regulació i la satisfacció d'un mateix afavoreixen la descoberta, l'entesa i la col·laboració amb l'altre, i això repercuteix en la relació que estableixo amb mi mateix.

Altres autors s'han ocupat de definir el constructe d'intel·ligència emocional, entre els quals hi trobem Saarni (2000), Davies, Stankov i Roberts (1998), Epstein (1998), Bar-on (1997), Shutte *et al.* (1998) i molts altres. Alguns advoquen per un marc ampli de la intel·ligència emocional, que inclou tot el que no es contempla a la intel·ligència acadèmica, com el control de l'impuls, l'automotivació, les relacions socials, etc. (Goleman, 1995; Bar-On, 1997, 2000). Altres s'inclinen més per un concepte restrictiu d'intel·ligència emocional; els que consideren que els conceptes científics són específics i restrictius i que en la mesura que deixen de ser-ho passen a ser divulgacions acientífiques. Mayer, Salovey i Caruso (2000), etc., posen de manifest les discrepàncies. Val a dir que les discrepàncies sobre el concepte d'intel·ligència han estat presents al llarg de tot el segle XX (Sternberg, 2000).

Les aportacions de la neurociència no permeten dirimir el litigi entre els dos models d'intel·ligència emocional (ampli i restrictiu). Malgrat això, aquestes investigacions aporten l'evidència de l'existència d'una intel·ligència emocional entesa com un conjunt d'habilitats que són diferents de les habilitats cognitives o QI (Bechara, Tranel, Damasio, 2000).

No han faltat autors que han criticat la proposta d'una intel·ligència emocional (Hedlund i Sternberg, 2000). Davies *et al.* (1998) a partir d'una investigació empírica arriben a una conclusió crítica: tal vegada el constructe d'intel·ligència emocional no sigui realment una aptitud mental. Aquests autors qüestionen que es pugui incloure la intel·ligència emocional a la tradició psicomètrica d'intel·ligència. Les dades posen de manifest la dificultat d'operar amb la intel·ligència emocional com si fos un constructe diferent.

En contraposició, Mayer, Caruso i Salovey (2001) s'han centrat en establir les propietats psicomètriques del constructe intel·ligència emocional. El seu objectiu és demostrar que el MEIS (*Multifactor Emotional Intelligence Scale*) satisfà els criteris per ser considerada una prova psicomètrica basada en un marc teòric. Conclouen que la intel·ligència es refereix a un "*pensador amb cor*" ("*a thinker with a heart*") que percep, comprèn i gestiona relacions socials.

Des del punt de vista de la psicologia de la personalitat, la intel·ligència emocional es pot considerar com un aspecte de la personalitat (McCrae, 2000).

La discussió sobre el constructe de la intel·ligència emocional continua obert. Independentment dels avenços que es puguin produir en el camp teòric, les aplicacions que d'ell se'n deriven van en la direcció de l'existència d'unes competències emocionals que poden ser apreses.

➤ LA INTEL·LIGÈNCIA EMOCIONAL COM A ZEITGEIST

S'anomena *Zeitgeist* a l'esperit d'una època, la tendència intel·lectual o clima cultural, que caracteritza un moment donat. El zeitgeist de finals del segle XX era favorable a allò referent a les emocions. Com a conseqüència de l'obra de Goleman (1995), la intel·ligència emocional ha ocupat les pàgines dels principals diaris i revistes d'arreu; entre ells, la portada de la revista *Time* (Gibbs, 1995). El terme *Emotional Intelligence* va ser seleccionada com l'expressió més útil per l'American Dialect Society (1995). Altres dades que expliquen la consideració de

la intel·ligència emocional com a moviment social són la presència de Goleman a la premsa diària, el fet que les seves noves obres siguin *best sellers* tot just després de publicar-se, la incidència de la intel·ligència emocional en la formació de directius (Goleman, Boyatzis i McKee, 2002), l'educació emocional (Bisquerra, 2000), etc. Val a dir que la divulgació del tema no ha estat absent de malentesos, crítiques i reaccions, fet que ha promogut que el tema de la intel·ligència emocional resulti un tema controvertit.

A partir de finals dels noranta van començar a multiplicar-se les publicacions sobre educació emocional en castellà (llibres, articles a revistes especialitzades, premsa diària), essent-ne una bona prova les obres d'Álvarez (2001), Arnold (2000), Bach i Darder (2002), Bisquerra (2000), Carpena (2001), Elias *et al.* (1999, 2000), Fernández Berrocal *et al.* (2002), Gallifa *et al.* (2002), Gómez (2002), Gómez Chacón (2000), GROPE (1998, 1999), Güell i Muñoz (2000, 2003), López (2003), Pascual i Cuadrado (2001), Renom (2003), Salmurri i Blanxer (2002), Salvador (2000), Sastre i Moreno (2002), Shapiro (1998), Steiner (2002), Vallés Arándiga (1999), etc.

Igualment, proliferen els cursos, seminaris i ponències a congressos. Fins i tot se celebrà el "I Congrés Estatal d'Educació Emocional" a Barcelona del 2 al 5 de febrer de 2000. A la facultat de Pedagogia de la Universitat de Barcelona es creà una assignatura de lliure elecció sobre Educació Emocional el 1999, i una altra de doctorat a partir del 1998, a partir de la qual s'iniciaren diverses tesis doctorals. L'any 2002 s'inicià el primer Postgrau d'Educació Emocional.

Paral·lelament s'han creat pàgines web interessants sobre el tema, per exemple:

<http://www.casel.org/>

<http://eiconsortium.org/>

<http://www.mantra.com.ar/contenido/inteligencia.html>

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

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

<http://www.libro-educacion-emocional.com/>

<http://www.cfchildren.org/Resources.html>

<http://www.usuarios.intercom.es/educador/emotion.htm>

<http://www.6seconds.org/>

<http://www.e-excellence.es/>

<http://www.ucm.es/info/seas/>

<http://www.inteligencia-emocional.org/>

Tot això justifica que puguem parlar del moviment de la intel·ligència emocional com a zeitgeist, també denominat "*revolució emocional*". Les seves aplicacions pràctiques constitueixen un aspecte important de l'educació emocional. El repte que es planteja és com aquest zeitgeist incidirà en el camp de la investigació educativa.

2.3. Elements d'innovació

En el següent apartat presentarem els elements d'innovació en relació al concepte de competències emocionals com a factor bàsic per a la prevenció i el desenvolupament personal i social. El desenvolupament de les competències emocionals, considerades com a competències bàsiques per a la vida, desemboca en l'educació emocional.

2.3.1. Competències bàsiques

De la intel·ligència emocional com a constructe se'n deriva el desenvolupament de competències emocionals. "*La competència és el conjunt de coneixements, capacitats, habilitats i actituds necessàries per realitzar activitats diverses amb un cert nivell de qualitat i eficàcia*" (Bisquerra, 2003: 21). En aquest concepte s'integra el saber, el saber fer i el saber ser. El domini d'una competència fa possible realitzar infinites accions no programades.

Dins les competències d'acció professional (Echevarría, 2002; Le Boterf, 2001; Lévy-Leboyer, 1997) podem distingir entre les competències tècniques (saber), les competències metodològiques (saber fer) i d'altres que han rebut diferents noms segons els autors: competències participatives, competències personals, competències bàsiques, competències clau, competències genèriques, competències transferibles, competències relacionals, habilitats de vida, competències interpersonals, competències transversals (Mazariegos *et al.*, 1998), competències bàsiques per a la vida, competències socials, competències emocionals, competències socioemocionals, etc.

Les competències emocionals que cal que la persona domini al finalitzar l'escolaritat obligatòria continua sent un tema de debat. Algunes de les aportacions fetes fins ara han estat presentades per la Generalitat de Catalunya (2000), INCANOP (1997), Noguera *et al.* (2002), Rychen i Salganik (2001) i molts altres.

Hi ha la convicció de la necessitat de desenvolupar competències que van més enllà de les competències professionals habituals. No hi ha una denominació única per fer referència a aquestes competències. En aquest cas, però, farem referència a les competències emocionals, enteses com una forma de tractar una de les competències bàsiques per a la vida.

2.3.2. Competències emocionals

Les competències emocionals (també en singular: competència emocional) són un constructe ampli que inclou diversos processos i provoca una certa varietat de conseqüències. Podem entendre les *competències emocionals com el conjunt de coneixements, capacitats, habilitats i actituds necessàries per comprendre, expressar i regular de forma apropiada els fenòmens emocionals* (Bisquerra, 2003: 22).

Entre les competències emocionals podem distingir dos blocs importants:

- a) capacitats d'autorreflexió (intel·ligència intrapersonal): identificar les pròpies emocions i regular-les de forma apropiada;
- b) habilitat de reconèixer el que els altres estan pensant i sentint (intel·ligència interpersonal): habilitats socials, empatia, captar la comunicació no verbal, etc.

Alguns autors (Salovey i Sluyter, 1997: 11) han identificat cinc dimensions bàsiques en les competències emocionals: cooperació, assertivitat, responsabilitat, empatia i autocontrol. Aquestes dimensions se solapen amb el concepte d'intel·ligència emocional, tal com el defineix Goleman (1995): autoconsciència emocional, maneig de les emocions, automotivació, empatia i habilitats socials.

Avui en dia les competències emocionals es consideren un aspecte important de les habilitats necessàries en el món laboral, demostrat el fet que la productivitat depèn d'una força de treball que sigui emocionalment competent (Elias *et al.*, 1997; Goleman, Boyatzis i McKee, 2002).

Les competències emocionals s'han d'emmarcar dins del que es pot entendre com a competències bàsiques per a la vida. Entre elles estan, lògicament, les denominades tres erres (3R = Reading, `riting, `ritmetic), llegir, escriure i càlcul. Però també s'ha d'incloure un conjunt ampli d'altres competències, entre les quals estan les socials i emocionals. Aquestes últimes no tenen tradició en el currículum ordinari, potser per la dificultat de la seva avaluació, que és un tema encara pendent (Alfaro, 2001: 760-763). Però el fet que no formin part de les avaluacions escolars ordinàries, no ha de suposar que no siguin desenvolupades en l'educació formal.

Diverses propostes de sistematització de les competències emocionals s'han elaborat amb la intenció de descriure aquest constructe. Entre les aportacions més recents estan les presentades a continuació: les competències socio-

emocionals de Graczyk *et al.* (2000), Payton *et al.* (2000) i Casel (www.casel.org), que es poden resumir en els següents termes:

1. *Presa de consciència dels sentiments*: capacitat per percebre amb precisió els propis sentiments i etiquetar-los.
2. *Maneig dels sentiments*: capacitat per regular els propis sentiments.
3. *Tenir en compte la perspectiva*: capacitat per percebre amb precisió el punt de vista dels altres.
4. *Anàlisi de normes socials*: capacitat per avaluar críticament els missatges socials, culturals i dels *mass media*, relatius a normes socials i a comportaments personals.
5. *Sentit constructiu del jo (self)*: sentir-se optimista i potent (*empowered*) a l'afrontar els reptes diaris.
6. *Responsabilitat*: intenció d'implicar-se en comportaments segurs, saludables i ètics.
7. *Cura*: intenció de ser bo, just, caritatiu i compassiu.
8. *Respecte pels altres*: intenció d'acceptar i apreciar les diferències individuals i grupals i valorar els drets de totes les persones.
9. *Identificació de problemes*: capacitat per identificar situacions que requereixen una solució o decisió i avaluar riscos, barreres i recursos.
10. *Fixar objectius adaptatius*: capacitat per fixar metes positives i realistes.
11. *Solució de problemes*: capacitat per desenvolupar solucions positives i informades als problemes.
12. *Comunicació receptiva*: capacitat per atendre els altres, tant en la comunicació verbal com no verbal, per rebre els missatges amb precisió.
13. *Comunicació expressiva*: capacitat per iniciar i mantenir converses, expressar els propis pensaments i sentiments amb claredat, tant en comunicació verbal com no verbal, i demostrar als altres que han estat ben compresos.
14. *Cooperació*: capacitat per esperar torn i compartir en situacions diàdiques i de grup.
15. *Negociació*: capacitat per resoldre conflictes en pau, considerant la perspectiva i els sentiments dels altres.

16. *Negativa*: capacitat per dir “no” clarament i mantenir-lo per evitar situacions en les quals un pot veure's pressionat i demorar la resposta sota pressió, fins a sentir-se adequadament preparat.

17. *Buscar ajuda*: capacitat per identificar la necessitat de recolzament i assistència i accedir als recursos disponibles apropiats.

Saarni (1997: 46-49; 2000: 77-78) presenta el següent llistat d'habilitats de la competència emocional:

1. Consciència del propi estat emocional, incloent la possibilitat d'estar experimentant emocions múltiples. En nivells de més maduresa, consciència que és possible no ser conscient dels propis sentiments degut a inatenció selectiva o dinàmiques inconscients.
2. Habilitats per discernir les habilitats dels altres, en base a claus situacionals i expressives que tenen un cert grau de consens cultural per al significat emocional.
3. Habilitat per utilitzar el vocabulari emocional i els termes expressius habitualment disponibles en una cultura. En nivells de més maduresa, l'habilitat de captar manifestacions culturals (*cultural scripts*) que relacionen l'emoció amb rols socials.
4. Capacitat per implicar-se empàticament en les experiències emocionals dels altres.
5. Habilitat per comprendre que l'estat emocional intern no necessita correspondre's amb l'expressió externa, tant en un mateix com en els altres. En nivells de més maduresa, comprensió que la pròpia expressió emocional pot impactar els altres, i tenir això en compte a l'hora de presentar-se un mateix.
6. Habilitat per afrontar emocions negatives, mitjançant la utilització d'estratègies d'autocontrol que regulin la intensitat i la durada d'aquests estats emocionals.
7. Consciència que l'estructura i naturalesa de les relacions venen en part definides per:
a) el grau d'immediatesa emocional o sinceritat expressiva; i b) el grau de reciprocitat o simetria en la relació. D'aquesta forma, la intimitat madura ve en part definida pel

compartir emocions sinceres, mentre que una relació pare- fill pot compartir emocions sinceres de forma asimètrica.

8. Capacitat d'autoeficàcia emocional: l'individu accepta la seva pròpia experiència emocional, tant si és única i excèntrica com si és culturalment convencional, i aquesta acceptació està d'acord amb les creences de l'individu sobre el que constitueix un balanç emocional desitjable. En essència, un individu viu d'acord amb la seva "teoria personal sobre les emocions" quan demostra autoeficàcia emocional en consonància amb els propis valors morals.

Recollint les propostes anteriors i a partir del marc teòric sobre l'educació emocional exposat, podem considerar la següent estructuració de les competències emocionals (Bisquerra, 2003: 23- 26).

1. Consciència emocional

Capacitat per prendre consciència de les pròpies emocions i de les emocions dels altres, incloent l'habilitat de captar el clima emocional d'un determinat context.

- 1.1. *Presa de consciència de les pròpies emocions*: capacitat per percebre amb precisió els propis sentiments i emocions, identificar-los i etiquetar-los. Això inclou la possibilitat d'estar experimentant emocions múltiples. En nivells de major maduresa, consciència que un pot no ser conscient dels propis sentiments degut a inatenció selectiva o dinàmiques inconscients.
- 1.2. *Donar nom a les pròpies emocions*: habilitat per utilitzar el vocabulari emocional i els termes expressius habitualment disponibles en una cultura per etiquetar les pròpies emocions.
- 1.3. *Comprensió de les emocions dels altres*: capacitat per percebre amb precisió les emocions i perspectives dels altres. Saber servir-se de les claus situacionals i expressives (comunicació verbal i no verbal) que tenen un cert grau de consens cultural per al significat emocional. Capacitat per implicar-se empàticament en les experiències emocionals dels altres.

2. Regulació de les emocions

Capacitat per manejar les emocions de forma apropiada. Suposa prendre consciència de la relació establerta entre emoció, cognició i comportament; emprar estratègies d'afrontament correctes; capacitat per autogenerar-se emocions positives, etc.

- 2.1. *Prendre consciència de la interacció entre emoció, cognició i comportament:* els estats emocionals incideixen en el comportament i aquests en l'emoció; ambdós poden regular-se per la cognició (raonament, consciència).
- 2.2. *Expressió emocional:* capacitat per expressar les emocions de forma apropiada. Habilitat per comprendre que l'estat emocional intern no necessita correspondre amb l'expressió externa, tant en un mateix com en els altres. En nivells de major maduresa, comprensió que la pròpia expressió emocional pot impactar en altres, i tenir això en compte en la forma de presentar-se a si mateix.
- 2.3. *Capacitat per a la regulació emocional:* els propis sentiments i emocions han de ser regulats. Això inclou autocontrol de la impulsivitat (ira, violència, comportaments de risc) i tolerància a la frustració per prevenir estats emocionals negatius (estrès, ansietat, depressió), entre altres aspectes.
- 2.4. *Habilitats d'afrontament:* habilitat per afrontar emocions negatives mitjançant la utilització d'estratègies d'autoregulació que millorin la intensitat i la durada de tals estats emocionals.
- 2.5. *Competència per autogenerar emocions positives:* capacitat per experimentar de forma voluntària i conscient emocions positives (alegria, amor, humor, fluir) i gaudir de la vida. Capacitat per autogestionar el propi benestar subjectiu per a una millor qualitat de vida.

3. Autonomia personal (autogestió)

Aquesta competència inclou un conjunt de característiques vinculades amb l'autogestió personal, entre les quals es troben l'autoestima, actitud positiva davant la vida, capacitat per analitzar críticament les normes socials, responsabilitat, capacitat per buscar ajuda i recursos, a més de l'autoeficàcia emocional.

- 3.1. *Autoestima*: tenir una imatge positiva d'un mateix; estar-ne satisfet i mantenir bones relacions amb un mateix.
- 3.2. *Automotivació*: capacitat d'automotivar-se i implicar-se emocionalment en activitats diverses de la vida personal, social, professional, d'oci, etc.
- 3.3. *Actitud positiva*: capacitat per automotivar-se i tenir una actitud positiva davant la vida. Sentit constructiu del jo (*self*) i de la societat; sentir-se optimista i potent (*empowered*) a l'afrontar els reptes diaris; intenció de ser bo, just, caritatiu i compassiu.
- 3.4. *Responsabilitat*: intenció d'implicar-se en comportaments segurs, saludables i ètics. Assumir la responsabilitat en la presa de decisions.
- 3.5. *Anàlisi crítica de les normes socials*: capacitat per avaluar críticament els missatges socials, culturals i dels *mass media*, relatius a normes socials i comportaments personals.
- 3.6. *Buscar ajuda i recursos*: capacitat per identificar la necessitat de recolzament i assistència i saber accedir als recursos disponibles apropiats.
- 3.7. *Autoeficàcia emocional*: capacitat d'autoeficàcia emocional: l'individu se sent com es vol sentir. L'autoeficàcia emocional significa que un accepta la seva pròpia experiència emocional, tant si és única i excèntrica, com si és culturalment convencional, i aquesta acceptació està d'acord amb les creences de l'individu sobre el que constitueix un balanç emocional desitjable. En essència, un viu d'acord amb la seva "teoria personal sobre les emocions" quan demostra tenir autoeficàcia emocional en consonància amb els propis valors morals.

4. Intel·ligència interpersonal

La intel·ligència interpersonal és la capacitat per mantenir bones relacions amb altres persones. Aquesta competència suposa dominar les habilitats socials, tenir capacitat de comunicar-se de forma efectiva, respecte, actituds prosocials, assertivitat, etc.

- 4.1. *Dominar les habilitats socials bàsiques*: escoltar, saludar, acomiadar-se, donar les gràcies, demanar un favor, demanar disculpes, actitud dialogant, etc.
- 4.2. *Respecte pels altres*: intenció d'acceptar i apreciar les diferències individuals i grupals, i valorar els drets de totes les persones.
- 4.3. *Comunicació receptiva*: capacitat per atendre els altres, tant en la comunicació verbal com no verbal, per rebre els missatges amb precisió.
- 4.4. *Comunicació expressiva*: capacitat per iniciar i mantenir converses, expressar els propis pensaments i sentiments amb claredat, tant en comunicació verbal com no verbal, i demostrar als altres que han estat ben compresos.
- 4.5. *Compartir emocions*: consciència que l'estructura i naturalesa de les relacions venen en part definides per: a) el grau d'immediatesa emocional o sinceritat expressiva; i b) el grau de reciprocitat o simetria en la relació. D'aquesta forma, la intimitat madura ve en part definida pel fet de compartir emocions sinceres, mentre que una relació pare- fill pot compartir emocions sinceres de forma asimètrica.
- 4.6. *Comportament prosocial i cooperació*: capacitat per esperar torn; compartir en situacions diàdiques i de grup; mantenir actituds d'amabilitat i respecte als altres.
- 4.7. *Assertivitat*: mantenir un comportament equilibrat, entre l'agressivitat i la passivitat; això implica la capacitat de dir "no" clarament i mantenir-ho, per evitar situacions en què un pot veure's pressionat, i demorar actuar en situacions de pressió fins a sentir-se adequadament preparat. Capacitat per defensar i expressar els propis drets, opinions i sentiments.

5. *Habilitats de vida i benestar*

Capacitat per adoptar comportaments apropiats i responsables de solució de problemes personals, familiars, socials i professionals. Tot això amb la finalitat de potenciar el benestar personal i social.

- 5.1. *Identificació de problemes*: capacitat per identificar situacions que requereixen una solució o decisió i avaluar riscos, barreres i recursos.
- 5.2. *Fixar objectius adaptatius*: capacitat per fixar objectius positius i realistes.
- 5.3. *Solució de problemes*: capacitat per desenvolupar solucions positives i informades als problemes.
- 5.4. *Negociació*: capacitat per resoldre conflictes en pau, considerant la perspectiva i els sentiments dels altres.
- 5.5. *Benestar subjectiu*: capacitat per gaudir de forma conscient de benestar subjectiu i procurar transmetre'l a les persones amb qui s'interactua.
- 5.6. *Fluir*: capacitat per generar experiències òptimes en la vida personal, social i professional.

2.4. Marc legal i resposta de la comunitat educativa

Aquest capítol pretén analitzar, en primer lloc, la situació actual del currículum en el sistema educatiu de l'Estat espanyol, a través d'una breu anàlisi de l'actual marc legal i les propostes que amparen la necessitat d'educar les emocions. Cal recordar, però, que en el moment de redactar aquestes línies ens trobem en una etapa de moratòria i aquest és l'estat actual.

En el següent apartat s'aporta la perspectiva que ofereix la comunitat educativa enfront aquesta demanda. Cal remarcar que quan vam iniciar aquesta tesi no hi havia consciència de gairebé res, mentre que actualment han aparegut documents més o menys oficials en el qual es comença a parlar, encara que de forma incipient, sobre l'educació emocional.

2.4.1. Perspectiva legal

➤ EL CURRÍCULUM EN EL SISTEMA EDUCATIU ACTUAL DE L'ESTAT ESPANYOL

El sistema educatiu espanyol organitzat en torn a les lleis orgàniques publicades a partir de 1985 han suposat un gran encert i no es pot posar en dubte l'eficàcia del sistema. Hem pogut comprovar com, des d'aquell moment, ha augmentat el grau de formació de la població espanyola, s'ha eradicat pràcticament la taxa d'analfabetisme, s'ha potenciat el desenvolupament d'una formació professional molt competitiva, s'ha ampliat l'oferta de titulacions universitàries i el nombre d'estudiants, etc.

Malgrat tot l'exposat, des de l'entrada en vigor de la LOGSE al 1990, la situació d'Espanya també ha canviat fora de la institució escolar i on abans eren fonamentals els coneixements intel·lectuals, avui en dia les habilitats emocionals es fan tan necessàries com els primers.

L'obra de Goleman (1995) *Inteligència emocional*, com hem comentat anteriorment, posa de manifest que l'èxit en la societat actual ja no depèn tant dels títols acadèmics com de les habilitats personals, fins al punt d'afirmar que el 75% de l'èxit a la vida correspon a un ús adequat de les competències emocionals.

Com comenta Carlos Hué (2004), l'empresa, que fa temps que ha captat aquest missatge, ja no busca tant els talents acadèmics com els talents emocionals. El mateix succeeix en molts àmbits de la política i la societat. Així, es valoren com a imprescindibles les habilitats com la iniciativa, el lideratge o la capacitat de treballar en equip.

Mentrestant, la institució escolar continua a remolc de la societat i resta apartada d'aquests esdeveniments, transmetent els coneixements que la societat ha consolidat després d'una generació.

La realitat que es viu a les aules o fora d'elles, amb problemes com l'anorèxia o la bulímia, la violència de gènere, la violència escolar, la multiculturalitat, la drogoaddicció, els accidents de trànsit en els joves, la manca d'interès, la manca d'un projecte personal o les dificultats per treballar en equip, posen en evidència la necessitat d'introduir en el currículum noves alternatives que fomentin el desenvolupament integral de la personalitat de l'alumnat.

L'actual estructura del currículum en el sistema educatiu espanyol s'estableix a partir de l'entrada en vigor de la Llei Orgànica General d'Ordenació General del Sistema Educatiu, LOGSE, que ha estat matisada per la publicació de la Llei Orgànica de Qualitat de l'Educació, LOCE.

El currículum s'estructura, mitjançant els corresponents Reials Decrets, bàsicament en àrees, assignatures o matèries fonamentals: llenguatge, matemàtiques... a més de l'existència d'unes àrees transversals que a l'hora de la veritat resulten poc rellevants en el currículum.

La Llei Orgànica 1/1990, del 3 d'octubre, d'Ordenació General del Sistema Educatiu (LOGSE), juntament amb la Llei Orgànica 10/2002, de 23 de desembre, de Qualitat de l'Educació (LOCE), esdevenen un referent obligat de la nostra proposta de desenvolupament d'un programa d'educació emocional en un centre educatiu.

A grans trets, com apunta Agulló (2003), la LOCE es basa pràcticament en els aprenentatges cognitius i només contempla com a objectius a nivell afectiu, el desenvolupament dels valors i normes de convivència, l'actitud responsable i el respecte als altres i a la iniciativa individual, i l'hàbit de treball en equip. En canvi, la LOGSE, tot i ser anterior a la LOCE, tenia en compte la promoció del

desenvolupament integral, considerant l'educació cognitiva i emocional en l'àmbit educatiu.

Seguidament, contrastarem els objectius i continguts que es concreten a la LOGSE i la LOCE i que determinen el concepte d'educació emocional, amb l'objectiu de destacar la seva importància i valorar la seva finalitat en el context escolar.

En el marc legal, cal destacar els arguments en l'àmbit emocional que especifica la LOGSE en el seu preàmbul (pp. 17-18): “la llei conté la suficient flexibilitat com per aspirar a servir de marc a l'educació espanyola durant un llarg període de temps, sent capaç d'assimilar en les seves estructures les reorientacions que pot aconsellar la canviant realitat del futur”. Així doncs, des d'aquesta visió, davant d'una realitat canviant que ens envolta i en vistes al futur, és com es contempla l'educació a la LOGSE.

Tenint en compte que el concepte d'educació emocional és relativament nou, la LOGSE fa una aproximació al concepte amb el tractament de les capacitats de tipus afectiu. Recull una sèrie d'objectius generals formulats en termes de capacitats que l'alumnat ha d'assolir al llarg del procés d'escolarització. Aquestes capacitats són de caràcter cognitiu, afectiu, motriu, de relació interpersonal, d'inserció social i d'actuació. A continuació, transcriurem els articles de l'esmentada llei que de forma més o menys explícita fan referència a aspectes emocionals.

L'article 13 de la LOGSE (pp. 29-30), al tractar l'Educació Primària estableix:

“L'Educació Primària contribuirà a desenvolupar en els nens les següents capacitats: [...]

d) Adquirir les habilitats que permetin desenvolupar-se amb autonomia en l'àmbit familiar i domèstic, així com en els grups socials amb els quals es relacionen.

e) Apreciar els valors bàsics que regeixen la vida i la convivència humana i obrar d'acord amb ells [...].”

Igualment, el Reial Decret 1344/1991, del 6 de setembre, que estableix el currículum de l'Educació Primària, disposa en el seu article 4 que amb la finalitat de desenvolupar les capacitats a les quals es refereix l'article 13 de la LOGSE, l'alumnat haurà d'anar assolint al llarg de l'Educació Primària els següents objectius:

- “[...] e) Actuar amb autonomia en les activitats habituals i en les relacions de grup, desenvolupant les possibilitats de prendre iniciatives i d'establir relacions afectives.
- f) Col·laborar en la planificació i realització d'activitats en grup, acceptar les normes i regles que democràticament s'estableixin, articular els objectius i interessos propis amb els d'altres membres del grup, respectant punt de vista diferents, i assumir les responsabilitats que corresponguin.
- g) Establir relacions equilibrades i constructives de les persones en situacions socials conegudes, comportar-se de manera solidària, reconeixent i valorant críticament les diferències de tipus social i refusant qualsevol discriminació basada en diferències de sexe, classe social, creences, races i altres característiques individuals i socials.
- h) Apreciar la importància dels valors bàsics que regeixen la vida i la convivència humana i obrar d'acord amb ells[...].”

A partir de la Reforma educativa (1990), la LOGSE contribueix a donar un enfocament diferent a la posada en pràctica. Segons Teruel (2000), s'han anat difonent entre el professorat els principis psicològics de l'enfocament cognitiu, que atorga una gran importància a l'organització i a l'estructura dels coneixements de l'alumne, i no només al seu comportament. Això es tradueix en entendre l'educació com un procés actiu on, segon la visió constructivista, “l'ensenyament està totalment mediatitzat per l'activitat constructiva de l'alumnat. Aquest no és només actiu quan manipula, explora, descobreix o inventa, sinó també quan llegeix o escolta les explicacions del professor” (Coll, Palacios i Marchesi, 1990: 442). Seguint aquesta mateixa línia, Carretero, 1993: 21) afirma:” el coneixement no és una còpia de la realitat, sinó una construcció de l'ésser humà”.

L'objectiu primer i primordial de l'educació, tal com es proposa des del marc legal en el preàmbul, pàg. 7, de la LOGSE, consisteix en:

“Una formació plena que permeti conformar la seva pròpia i essencial identitat, així com aconseguir una concepció de la realitat que integri a la vegada el coneixement i valoració ètica i moral de la mateixa. Tal formació plena ha d'anar dirigida al desenvolupament de la capacitat per exercir, de manera crítica i en una societat axiològicament plural, la llibertat, la tolerància i la solidaritat.

En educació es transmeten i exerciten els valors que fan possible la vida en societat, singularment el respecte a tots els drets i llibertats fonamentals, s'adquireixen els hàbits de convivència democràtica i de respecte mutu, es prepara per a la participació responsable en les diferents activitats i instàncies socials. La maduresa de les societats es deriva en molt bona mesura de la seva capacitat per integrar, a partir de l'educació i amb el concurs de la mateixa, les dimensions individual i comunitària.”

El currículum de primària i secundària de la LOGSE, a través dels objectius formulats, remarca la importància de les competències interpersonals i intrapersonals, destaca la importància de les relacions socials mitjançant l'articulació dels propis interessos i els aliens, potencia l'autonomia, el pensament crític i analític... tot plegat per aconseguir el desenvolupament individual i col·lectiu, objectius que coincideixen amb els proposats per l'educació emocional.

A grans trets, les diferents propostes d'educació emocional es decanten per no limitar-se a les habilitats a curt termini i, malgrat els matisos, es detecten dos punts de trobada, en els quals coincideixen De la Caba (2000) i Abarca (2002):

Per una banda, destaquen la rellevància de les habilitats de competència personal (habilitats d'autoconeixement, autoestima i autoregulació) i, per una altra, insisteixen en les habilitats i valors interpersonals que són essencials per a la vida adulta, tals com les habilitats de comunicació, habilitats per a les relacions humanes (resolució de diferències culturals i interpersonals), habilitats per al

treball i, en general, el que sol conèixer-se com habilitats socials o de vida (De la Caba, 2000: 53-54).

A continuació, cal analitzar fins a quin punt la LOCE i les disposicions reglamentàries, quan tracten el currículum de l'educació primària i secundària, poden donar resposta a la necessitat d'incloure el desenvolupament de la intel·ligència emocional dins l'aula, tot tenint en compte que el cos doctrinal psicopedagògic que incideix en els aspectes afectius, a més dels cognitius, és fonamentalment fruit de la dècada dels noranta, amb destacades aportacions teòriques que han estat, per tant, anteriors a l'esmentada llei orgànica.

A la LOCE es recullen una sèrie d'objectius generals que estan formulats en termes de capacitats que l'alumnat haurà d'aconseguir com a conseqüència de l'aprenentatge realitzat. En relació amb les capacitats de tipus afectiu, el terme d'intel·ligència emocional resulta inexistent, i per aquesta raó intentarem transcriure els pocs articles que fan referència, de forma més o menys explícita, a alguns dels aspectes de la intel·ligència emocional, fent un recorregut pels ensenyaments de règim general que formen part com a objecte d'estudi d'aquesta recerca- Educació Primària i Secundària-, juntament amb les disposicions reglamentàries que l'han desenvolupat:

En l'exposició de motius (pp.1-5), fent referència a l'objectiu principal de la LOCE, hi consta la importància de les primeres etapes escolars en l'assentament de fonaments i la necessitat d'afavorir les iniciatives d'innovació pedagògica:

"L'assoliment d'una educació de qualitat per a tots, que és l'objectiu essencial de la present Llei, és un fi les arrels de la qual es troben en els valors humanistes propis de la nostra tradició cultural europea. [...] constitueix, un instrument imprescindible per a un millor exercici [...] per a la realització personal [...] i per conciliar, en fi, el benestar individual i el benestar social".

"Tant l'Educació Infantil com l'Educació Primària es configuren com un període decisiu en la formació de la persona, ja que és en aquestes etapes quan

s'assenten els fonaments [...] per a la resta de la vida, hàbits de treball, lectura, convivència ordenada i respecte vers els altres".

"Factor essencial per elevar la qualitat de l'ensenyament és dotar els centres no solaments dels mitjans materials i personals necessaris, sinó també d'una àmplia capacitat d'iniciativa per promoure actuacions innovadores en els aspectes pedagògics".

L'article 1 de la LOCE (pp.6-7), al tractar els principis de qualitat del sistema educatiu estableix:

"Són principis de qualitat del sistema educatiu: [...]

b) La capacitat de transmetre valors que afavoreixin la llibertat personal, la responsabilitat social, la cohesió i millora de les societats. [...]

d) La participació dels diferents sectors de la comunitat educativa [...] promovent, especialment, el necessari clima de convivència i estudi. [...]

i) La capacitat dels alumnes per confiar en les seves pròpies aptituds i coneixements, desenvolupant els valors i principis bàsics de creativitat, iniciativa personal i esperit emprenedor.

j) El foment i la promoció de la investigació, l'experimentació i la innovació educativa [...]"

L'article 2 de la LOCE (p.7) reconeix com alguns dels drets bàsics dels alumnes:

"2. Es reconeixen a l'alumne els següents drets bàsics:

a) A rebre una formació integral que contribueixi al ple desenvolupament de la seva personalitat. [...]

3. L'estudi és un deure bàsic de l'alumne que es concreta en: [...]

d) Participar i col·laborar en la millora de la convivència escolar i en la consecució d'un adequat clima d'estudi en el centre [...]"

L'article 15 (pp.10-11) planteja com objectiu principal de l'Educació Primària el següent:

“1. La finalitat de l'Educació Primària és facilitar als alumnes els aprenentatges [...] de l'hàbit de convivència [...], amb el fi de garantir una formació integral que contribueixi al ple desenvolupament de la personalitat”.

Aquest mateix article apunta com a capacitats a desenvolupar durant aquesta etapa:

“2. L'Educació Primària contribuirà a desenvolupar en els alumnes les següents capacitats:

- a) Conèixer els valors i normes de convivència. [...]
- b) Desenvolupar una actitud responsable i de respecte pels altres, que afavoreixi un clima propici per a la llibertat personal, l'aprenentatge i la convivència. [...]
- i) Desenvolupar un esperit emprenedor, fomentant actituds de confiança en un mateix, sentit crític, creativitat i iniciativa personal [...].”

Pel que fa a les capacitats que, segons l'article 22 de la LOCE (pàg.12), cal desenvolupar durant l'Educació Secundària Obligatòria, destaquem les següents:

“2. Aquesta etapa contribuirà a desenvolupar en els alumnes les següents capacitats:

- a) Assumir responsablement els seus deures i exercitar els seus drets en el respecte als altres, practicar la tolerància i la solidaritat entre les persones, i exercitar-se en el diàleg, consolidant els valors comuns d'una societat participativa i democràtica. [...]
- d) Consolidar el sentit del treball en equip i valorar les perspectives, experiències i formes de pensar dels altres. [...]
- i) Consolidar l'esperit emprenedor, desenvolupant actituds de confiança en un mateix, el sentit crític, la iniciativa personal i la capacitat per planificar, prendre decisions i assumir responsabilitats [...].”

Per altra banda, la LOCE fa algunes referències que transmeten la necessitat d'afavorir la introducció d'innovacions pedagògiques en els centres:

“Els programes de formació permanent del professorat hauran de contemplar les necessitats específiques relacionades amb [...] l'orientació i tutoria, amb la finalitat de millorar la qualitat de l'ensenyament i el funcionament dels centres.” (Art. 57, p.21).

“1. Les Administracions educatives, d'acord amb la seva programació general de l'ensenyament, afavoriran en tots els nivells educatius: [...]

c) El reconeixement de la tasca del professorat, atenent a la seva especial dedicació al centre i a la implantació de plans que suposin innovació educativa, per mitjà dels incentius econòmics i professionals que es determinin. [...]

e) El desenvolupament de llicències retribuïdes, d'acord amb les condicions i requisits que s'estableixin, amb la finalitat d'estimular la realització d'activitats de formació i d'investigació i innovació educatives.” (Art. 62, p.22).

“4. Les Administracions educatives promouran acords o compromisos amb els centres per al desenvolupament de plans i d'actuacions que comportin una millora contínua tant dels processos educatius com dels resultats.” (Art. 67, p.23).

“1. L'autonomia pedagògica, amb caràcter general, es concretarà mitjançant les programacions didàctiques, plans d'acció tutorial i plans d'orientació acadèmica i professional i, en tot cas, mitjançant projectes educatius [...]”. (Art. 68, pp. 24-25).

“5. Tindran preferència per acollir-se al règim de concerts aquells centres que [...] realitzin experiències d'interès pedagògic per al sistema educatiu [...]”. (Art. 75, p.25).

“El Director és el representant de l'Administració educativa en el centre i té atribuïdes les següents competències: [...]

h) [...] fomentar un clima escolar que afavoreixi l'estudi i el desenvolupament de quantes actuacions propiciïn una formació integral, en coneixements i valors dels alumnes. [...]

k) Promoure plans de millora de la qualitat del centre, així com projectes d'innovació i investigació educativa [...]”. (Art. 79, pp. 26-27)

“El Claustre de professors tindrà les següents atribucions: [...]

d) Promoure iniciatives en l'àmbit de l'experimentació i de la investigació pedagògica i en la formació del professorat del centre. [...]

j) Proposar mesures i iniciatives que afavoreixin la convivència en el centre [...]”. (Art. 84, pp. 28-29).

Tenint en compte els objectius que el sistema educatiu espanyol va proposar a l'article 1 de la LOGSE i que continuen vigents ja que no han estat modificats per la LOCE, el currículum hauria d'haver potenciat el desenvolupament dels següents aspectes:

- a) El ple desenvolupament de la personalitat de l'alumne.
- b) La formació en el respecte dels drets i llibertat fonamentals i en l'exercici de la tolerància i de la llibertat dins els principis democràtics de convivència.
- c) L'adquisició d'hàbits intel·lectuals i tècniques de treball, així com de coneixements científics, tècnics, humanístics, històrics i estètics.
- d) La capacitació per a l'exercici d'activitats professionals.
- e) La formació en el respecte de la pluralitat lingüística i cultural d'Espanya.
- f) La preparació per poder participar activament en la vida social i cultural.
- g) La formació per a la pau, la cooperació i la solidaritat entre els pobles.

La realitat, però, demostra que només la segona part de l'objectiu c), referent a l'adquisició de coneixements científics, tècnics, humanístics, històrics i estètics, són els considerats prioritaris en el sistema actual.

Feta aquesta exposició, considerem que el tractament explícit que la LOCE atorga a la dimensió emocional resulta insuficient. Més encara si ho comparem amb els objectius i continguts de les assignatures disciplinars (Carpena, 2000; Asensio, 2001; Abarca, 2002; i Borrego, 1992; entre d'altres). El desenvolupament integral de la persona al qual s'aludeix es limita a l'adquisició de continguts disciplinars. Els aspectes emocionals i relacionals sembla que no hi tenen cabuda, ni com a contingut ni com a forma d'aprendre.

En relació a la Llei Orgànica d'Educació (LOE), sobre la qual s'ha redactat l'avantprojecte, presentat el 30 de març de 2005, l'educació emocional no es presenta de forma explícita, però sí que es fa referència a la necessitat de desenvolupar les capacitats afectives de l'alumnat (pp. 11, 25, 30).

La LOE exposa que una de les finalitats del sistema educatiu espanyol s'ha d'orientar vers la prevenció de conflictes i la resolució pacífica dels mateixos, la

qual cosa enllaça amb la regulació emocional i les habilitats socioemocionals, que constitueixen blocs temàtics de l'educació emocional (pp. 19, 25, 27, 30).

Una altra de les finalitats que proposa la LOE és el desenvolupament de la capacitat dels alumnes per confiar en les seves aptituds i l'elaboració d'una imatge de si mateixos positiva i equilibrada, finalitat que es vincula amb l'autonomia i l'autoestima, que també s'inclouen en altres blocs temàtics de l'educació emocional (pp. 19, 25-27, 31).

Per acabar, es deixa constància de la necessitat de desenvolupar la capacitat de relacionar-se amb els altres i adquirir progressivament pautes elementals de convivència i relació social, aspectes tots ells, inclosos dins el bloc abans esmentat d'habilitats socioemocionals (pp. 25, 27, 30).

Pel que fa al contingut de cada matèria, s'articula a partir dels conceptes bàsics que cada disciplina considera importants. No es té en compte el desenvolupament integral de la persona. Es relega el desenvolupament emocional, relacional, social i creatiu de les persones en tant que éssers individuals i socials, no és quelcom que entri dins del contingut de la matèria o que promogui coneixement.

Desapareixen o es minimitzen els continguts que tenen a veure amb el saber ser, saber fer, saber participar, saber comprendre el punt de vista de l'altre, saber conviure... tot i que aquest tipus de coneixements, que sí se li exigeix a l'escola, s'espera que es produeixin, en el millor dels casos, a les assignatures específiques (tutories, plàstica, música), o bé que es produeixin de forma espontània.

La LOCE no tracta els aspectes emocionals, relacionals, creatius i socials de la persona com a part integrant de cada matèria, quedant relegat a matèries específiques.

Es fomenta una formació incompleta de l'alumnat com a persona. El predomini donat a la transmissió de conceptes específics de cada matèria redueix la

formació de la persona al seu aspecte cognitiu. Els altres aspectes fonamentals del seu desenvolupament: saber regular les seves emocions, relacionar-se amb els seus iguals o amb les persones adultes, saber desenvolupar-se en els diferents àmbits de vida, ser crítics o saber participar en els diferents contextos socials no són objecte de contingut ni d'aprenentatge, malgrat que en moltes ocasions la manca d'educació en aquests àmbits de la persona generi fracàs escolar i exclusió social.

Inclús en el cas de l'alumnat amb èxit escolar, la manca d'una perspectiva integral de la persona farà que trobi dificultats a l'hora de relacionar-se o enfrontar-se en el món de forma equilibrada i crítica, o bé farà que assumeixi acríticament els estereotips socials i reproduïxi els patrons de coneixement i d'acció del model preponderant social.

Els aspectes emocionals, relacionals i socials no entren ni com a contingut ni com a mitjà d'aprenentatge. Les capacitats que s'especifiquen tenen a veure, quasi exclusivament, amb habilitats conceptuals, no amb saber actuar en els diferents àmbits vitals.

Les lleis són un marc de referència que sol ser massa vague i general, però el que realment marca cap on va, és el posterior desenvolupament que es fa de la mateixa a través dels reglaments i reials decrets que surten a posteriori. Fins aleshores, no podem saber amb exactitud la cabuda que pot tenir l'educació emocional.

Davant d'aquestes evidències, Hué (2004) proposa un currículum orientat al desenvolupament integral de la persona, ja que des del desenvolupament de la capacitat emocional de l'alumnat seria factible afavorir la resta d'objectius exposats, ordenats en dos àmbits:

1. Les habilitats personals:

- Desenvolupament de la personalitat
- Desenvolupament de la llibertat i de l'autonomia
- L'adquisició d'hàbits i tècniques de treball

2. Les competències en relació als altres:

- Respecte als drets dels altres, a les llengües de l'Estat i a la tolerància
- Capacitació per al desenvolupament professional adaptat a les necessitats del sistema productiu des de les habilitats socials
- Preparació per a la participació social i cultural
- Formació per a la pau, la cooperació i la solidaritat

➤ **UNA PROPOSTA PER A LA MILLORA DE L'EDUCACIÓ EMOCIONAL EN EL CURRÍCULUM**

Els aspectes emocionals en el currículum actual es desenvolupen a través de tres vies fonamentals: l'acció tutorial, els temes transversals i l'orientació escolar i professional.

- L'acció tutorial en els centres educatius es limita actualment a un seguiment global de l'alumnat i a impulsar de forma grupal aspectes d'orientació general.
- Els temes transversals, al no ser responsabilitat específica de cap professor i al no ser cap assignatura concreta amb una programació que conté el seus objectius, continguts, activitats, i sobretot perquè no es contempla l'avaluació d'aquests continguts, no arriben a formar de manera adient l'alumnat.
- L'orientació professional i escolar no es pot dur a terme convenientment per la manca de personal per atendre aquest aspecte.

En qualsevol cas, aquest sistema que en el seu moment va esdevenir un important avanç sobre el model anterior i que ha aconseguit fites tan importants com la integració de l'alumnat amb necessitat educatives especials i l'atenció a la diversitat cultural, en canvi es mostra insuficient per desenvolupar els aspectes emocionals assenyalats com a fins a la LOGSE.

Així doncs, tenint en compte la reforma de la LOCE i, en concret, la proposta d'una *Educació per a la ciutadania*, considerem que aquesta assignatura hauria de contemplar l'educació emocional, tal com proposem des del GROU. Hauria de ser impartida per personal format "ad hoc", és a dir psicopedagogs, pedagogs i psicòlegs, per tant, els Departaments d'Orientació, i no els Departaments de Filosofia i els Departaments de Geografia i Història. Tot i que serà difícil que no ho facin aquests últims, si més no, considerem necessari que també s'inclogui els Departaments d'Orientació entre el personal idoni per impartir aquesta *Educació per a la ciutadania*, ja que és a les Facultats de Pedagogia on realment es tracten aquests temes.

L'educació emocional té un component important de transversalitat, però si no disposa d'uns canals apropiats, la realitat demostra que no es pot portar a la pràctica. Aquests canals apropiats serien: 1) la tutoria; 2) l'assignatura d'*Educació per a la ciutadania*; 3) la integració curricular dintre de totes les àrees.

L'òptim i més proper a un tractament global seria considerar el desplegament curricular al llarg de l'educació obligatòria, fet que representaria un fort impuls per atorgar a l'àmbit afectiu la mateixa consideració que presenta actualment l'aspecte cognitiu dins el món educatiu. Tanmateix, aquesta tercera opció és la més complexa i difícil de dur a la pràctica, perquè això suposaria la predisposició de tot el professorat, la qual cosa no sempre és un factor assegurat.

Com a síntesi, podríem dir que no és un tema resolt, sinó que és un camí que s'ha d'anar fent i és important anar experimentat com funciona i anar descobrint la seva importància a través d'un bagatge d'experiències. En aquest sentit, podríem considerar l'experiència d'aquesta tesi doctoral com una prova pionera del que tal vegada podria ser aquesta assignatura d'*Educació per a la ciutadania*, encara que a l'acció tutorial també hi té cabuda.

➤ PROPOSTA DE L'ASSIGNATURA D'EDUCACIÓ EMOCIONAL

En el model actual del sistema educatiu de l'Estat espanyol, el currículum del qual s'organitza bàsicament a través de la LOGSE i de la LOCE no hi ha cap referència explícita al desenvolupament emocional de l'alumnat al llarg de l'escolaritat, tal com hem pogut observar a l'apartat anterior, relegant aquesta tasca a les accions de tutoria. Tanmateix, es troben a faltar uns continguts mínims que assegurin que l'alumnat aprendrà a manejar de forma adequada les seves emocions. En aquest sentit, existeixen iniciatives com la del GROPE (Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica) de la Universitat de Barcelona, dirigit pel Dr. Rafel Bisquerra.

Hué (2004) proposa que l'educació emocional hauria d'ocupar un lloc important dins el currículum, regulat mitjançant les normes que s'estableixen en cadascuna de les Comunitats Autònomes. Hauria d'existir una assignatura anomenada *Educació emocional* en tots els cursos, des de l'educació infantil fins a l'últim curs de la universitat. Aquesta assignatura hauria de tenir, com qualsevol assignatura, els seus objectius, continguts, activitats d'ensenyament-aprenentatge, els seus materials i les seves activitats d'avaluació.

L'educació emocional té com a objectius el coneixement, la valoració i la regulació de les emocions i sentiments en la línia definida per Goleman (1998) en el seu llibre *La pràctica de la intel·ligència emocional*, que assenyala com el marc de la competència emocional. Goleman considera que la intel·ligència emocional abraça tant la competència personal com la competència social; la primera comprèn la consciència d'un mateix, l'autoregulació i la motivació; mentre que la segona es refereix a l'empatia i les habilitats socials.

Seguint la proposta de Carlos Hué (2004), els continguts podrien consistir a aconseguir l'habilitat suficient en cadascuna de les competències emocionals assenyalades. Entre les habilitats referides a la competència personal estarien la consciència emocional, la valoració adequada i la confiança en un mateix, l'autocontrol, la confiabilitat, la integritat, l'adaptabilitat i la innovació, així com la

motivació d'assoliment, el compromís, la iniciativa i l'optimisme. Entre les habilitats de competència social tenim la comprensió dels altres, l'orientació vers el servei, l'aprofitament de la diversitat i la consciència política, a més de la influència, la comunicació, el lideratge, la capacitat per al canvi i la resolució de conflictes, la col·laboració, la cooperació i les habilitats d'equip. Aquests continguts haurien d'estar graduats en relació a les diverses etapes i nivells educatius.

Malgrat que hi pot haver la temptació d'afirmar que les emocions i sentiments no es poden ensenyar ni es poden aprendre perquè només es poden sentir, en aquesta proposta s'evidencia que aquestes emocions s'aprenen, i per això, es poden ensenyar de manera sistemàtica. La realitat és que aspectes com la comunicació, l'estimació o la creativitat formen part de la nostra vida quotidiana i, per aquesta raó, és necessari introduir una assignatura d'educació emocional que permeti a l'alumnat desenvolupar-se en tots aquests aspectes fins ara desestimats.

Pel que fa a les activitats d'ensenyament-aprenentatge, caldria emprar tots aquells recursos propis de la didàctica: activitats individual i grupals, activitats suscidades, suggerides, proposades, orientades, guiades pel professorat i activitats en què l'alumne desenvolupi la seva pròpia iniciativa, la seva originalitat i espontaneïtat. Hi hauria activitats més cognitives, combinades amb activitats més de tipus vivencial. També podrien organitzar-se activitats estructurades i altres sense una prèvia organització. Activitats intimistes i activitats de manifestació exterior.

Donada la proposta de convertir l'educació emocional en una assignatura específica dintre del currículum ordinari, això també vol dir que caldria ser avaluat el nivell d'assoliment dels objectius, així com l'adquisició dels continguts corresponents.

Si es considera que la intel·ligència emocional afavoreix la formació de la personalitat de l'alumnat i si creiem que l'autoestima, l'èxit a la vida, l'autocontrol o el lideratge es poden desenvolupar, caldrà promoure en tots els nivells educatius

aquests continguts, i per saber com, quan, quant i en quines circumstàncies això succeeix, també caldrà avaluar-los.

➤ **JUSTIFICACIÓ DE L'EDUCACIÓ EMOCIONAL EN EL CURRÍCULUM**

L'*Informe Delors* (Comissió Internacional per a l'Educació del segle XXI. UNESCO) assenyalava quatre pilars per a l'educació del segle XXI: aprendre a conèixer, aprendre a fer, aprendre a conviure i aprendre a ser. Els dos primers fan referència a l'educació intel·lectual, coneixements i procediments, ciència i tecnologia, respectivament; mentre que els dos últims tenen a veure amb les actituds, amb la formació humanística. L'informe considera que l'escola s'ha dedicat sempre al primer; ara atén més el segon, però els altres dos reben una atenció molt minsa. L'educació emocional pot afavorir el desenvolupament d'aquests quatre pilars de l'educació ja que tots tenen a veure amb les dimensions emocionals, però especialment dos, aprendre a conviure i aprendre a ser, ens situen plenament en la necessitat de l'educació de les emocions.

Considerant aquests paràmetres, una educació integral hauria d'abraçar l'educació intel·lectual i l'educació emocional. Una educació que al costat de les àrees, matèries i assignatures tradicionals, desenvolupés altres matèries, amb les seves activitats d'aprenentatge, material i activitats d'avaluació, els objectius de les quals donessin resposta als pilars proposats per l'informe Delors. Com proposa Hué (2004):

1. *Una educació que ensenyi a conèixer:* que equival a dominar els instruments del coneixement i la comunicació, fent especial esment a les tècniques de recuperació de la informació mitjançant l'ús de les tecnologies de la informació i la comunicació. Però sobretot, que ensenyi el plaer de conèixer, comprendre i descobrir.
2. *Una educació que ensenyi a aprendre a fer:* en la qual a més de l'aprenentatge necessari dels procediments de les diferents matèries, permeti a l'alumnat adquirir competències personals com treballar en grups, prendre decisions, relacionar-se, crear sinergies i emprar la seva creativitat en la investigació, les arts o l'empresa.

3. *Una educació que ensenyi a aprendre a conviure:* que ens ensenyi a conèixer-nos millor a nosaltres mateixos, les nostres emocions i sentiments, que ens ajudi a desenvolupar la nostra empatia vers les persones que ens envolten, i amb la qual també aprenguem a discrepar, a ser crítics, a ser tolerants amb la diversitat cultural.
4. *Una educació que ens ensenyi a aprendre:* que ens possibiliti desenvolupar la nostra llibertat, que ens ajudi a tenir un projecte personal i autònom, que ens faci gaudir de les fites assolides i que ens adreci vers el que encara no hem aconseguit amb treball i il·lusió i constància.

Això vol dir que haurien de contemplar-se objectius de la LOGSE i la LOCE com el desenvolupament afectiu, el nivell d'autonomia, la capacitat de convivència, la capacitat d'assumir deures i exercir drets, la maduresa intel·lectual i humana, la responsabilitat, la competència, el respecte als valors democràtics, la llibertat personal, la responsabilitat social o l'esforç.

Tenint en compte que el clima emocional a l'aula és considerat el factor més important en el rendiment i la prevenció del fracàs escolar, segons un estudi elaborat per la UNESCO l'any 1997, fins el moment present, els esforços de tots els sistemes educatius no han anat en aquesta línia. S'ha donat preponderància als aspectes cognitius i s'ha prioritzat la construcció de centres educatius, el seu equipament, l'augment del nombre d'assignatures del currículum, etc.

Per tots aquests motius, des del marc dels quatre pilars exposats a l'Informe Delors (conèixer, fer, conviure i ser), i des de programes d'educació integral que contemplin tant els aspectes intel·lectuals com els aspectes emocionals, és el marc on fóra apropiat desenvolupar un programa d'educació integral de qualitat que s'introdís en el currículum del sistema educatiu espanyol a través de la publicació d'una nova Llei Orgànica.

2.4.2. Perspectiva de la comunitat educativa

Com apunta el *Document del Consell Escolar de Catalunya (2003)* en el marc de la *Jornada de reflexió del Consell Escolar de Catalunya*, l'educació se centra en les dimensions cognitives de la "formació per..." més que no pas en la formació integral (raó i emocions) de la persona, que és la base per assumir les responsabilitats individuals i socials. Aquella que garanteix, en definitiva, "una formació per..." adequada i coherent.

Aquesta situació de l'ensenyament s'està començant a denunciar. Malgrat que s'estan produint canvis, costa que aquests arribin al sistema educatiu. Davant el conflicte, el fracàs escolar, el cansament i la desmotivació del professorat, es reconeix que hi ha causes relacionades amb l'afectivitat. S'han anat introduint, recentment i de forma gradual, temes vinculats amb el desenvolupament personal i social, com la resolució de conflictes, la presa de decisions, l'autoestima, les habilitats socials o la mateixa educació emocional, que posen en evidència la preocupació creixent per aquests aspectes.

Mostra de tot el acabem d'exposar, són algunes de les iniciatives dutes a terme des de la comunitat educativa per aprofundir en el coneixement i difusió de l'educació emocional, bé com a tema central d'aquestes iniciatives, bé com a tema immers en temes d'àmbit més global.

En el nostre cas, farem referència a una sèrie d'esdeveniments en els quals l'educació emocional ha estat o serà tema de debat:

- "I Congrés Estatal d'Educació Emocional" organitzat pel Col·legi Oficial de Psicòlegs de Catalunya i el Col·legi de Doctors i Llicenciats de Catalunya.
- "Conferència Nacional d'Educació (2000-2002)" organitzada pel Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya.
- "Trobada a Can Bordoï: *Les emocions en l'educació*" organitzada per la Universitat Autònoma de Barcelona.

- “Jornada de reflexió del Consell Escolar de Catalunya. *Educar en un món global*” organitzada pel Consell Escolar de Catalunya.
- “Jornades d'Educació Emocional” celebrades a Santa Coloma de Gramanet i organitzades per l'IES Puig Castellar.
- “Jornades de Psicologia Humanista i Intel·ligència Emocional” organitzades per la Universitat Ramon Llull.
- “I Congreso Internacional de Inteligencia Emocional en Educación” celebrat a Las Palmas de Gran Canaria i organitzades pel SICE (Sociedad de Investigación Científica de las Emociones).
- “Jornades d'Educació Emocional. Situació actual i perspectives de futur” que seran organitzades pel GROU (Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica) de la Universitat de Barcelona.

➤ **I CONGRÉS ESTATAL D'EDUCACIÓ EMOCIONAL**

Durant els dies 3, 4 i 5 de febrer de 2000 se celebrà a Barcelona el *I Congrés Estatal d'Educació Emocional*, en el marc de les “III Jornades sobre el Rol, Perfil i Funcions del Professor de Psicologia i Pedagogia a la Secundària”. En aquest congrés es presentaren diverses conferències, una taula rodona i es donaren a conèixer programes i experiències en educació emocional, que començaren a mostrar els primers passos que s'estaven donant en diferents àmbits per introduir l'educació emocional en el món educatiu.

➤ **CONFERÈNCIA NACIONAL D'EDUCACIÓ (2000- 2002)**

La Conferència Nacional d'Educació va ser una iniciativa del Govern de la Generalitat de Catalunya per realitzar un diagnòstic detallat del sistema educatiu català, una vegada acomplert el calendari d'aplicació de la reforma educativa derivada de la Llei Orgànica General del Sistema Educatiu (LOGSE). L'activitat de la Conferència s'inicià a principis de l'any 2000 i culminà amb la presentació pública de conclusions i propostes el 15 de juny de 2002.

La Conferència s'organitzà en set seccions, cadascuna integrada per un coordinador o coordinadora, un equip tècnic i un equip participatiu. La coordinació general estigué al càrrec del Comitè organitzador, i del suport administratiu se n'encarregà el Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu. Les conclusions i propostes implicaren, però, tota la comunitat educativa. Tots els organismes presents en el Consell Escolar de Catalunya, i algun altre no present en el màxim òrgan de participació del nostre sistema educatiu, foren representats en les diferents seccions.

La reflexió sobre l'educació emocional s'incloué dins la Secció VII, referent a les *competències bàsiques*, secció coordinada per Joana Noguera. La seva introducció responia a l'actualitat de la seva preocupació, tant en l'àmbit mundial com, sobretot, europeu, per trobar una resposta adequada des de l'àmbit educatiu al conjunt de problemes que generen els canvis accelerats propis de les societats obertes i la recerca d'una educació que prepari realment per transferir els aprenentatges escolars a la vida quotidiana.

Els dos objectius que orientaren el treball d'aquesta Secció VII foren els següents:

- a) *Elaborar una proposta de gradació de les competències bàsiques entre primària i secundària.* Aquestes competències estaven estructurades en relació amb els diferents àmbits del currículum (matemàtic, lingüístic, tecnicocientífic, social i laboral), competències procedents d'una prèvia recerca del Departament d'Ensenyament en coordinació amb la FREREF (Federació de Regions Europees per a la Recerca, l'Educació i la Formació), coordinada per Jaume Sarramona.
- b) *Proposar orientacions per fer-ne l'avaluació.*

La presència de l'educació emocional es féu present dins l'àmbit social, entès com un marc ampli que inclou com a mínim el que habitualment s'entén com a ciències socials, però també un altre bloc de competències més relacionades amb la dimensió de desenvolupament social, personal i emocional. S'entén per tenir competència social el fet de ser capaç de mantenir bones relacions amb els altres, i això únicament és possible si hom té bones relacions amb si mateix. Per tant, la competència social inclou un conjunt de coneixements, habilitats i actituds que

estan relacionades amb les ciències socials, però que la supera per incidir en altres àrees acadèmiques i, particularment, en la tutoria.

Les competències de l'àmbit social s'orienten vers un model d'individu que pugui esdevenir un element actiu en la construcció d'una societat democràtica, solidària i tolerant. Això exigeix dedicar esforços en el desenvolupament personal i social de cada persona. Tot plegat es proposa assolir un millor benestar personal i social.

Dins l'àmbit social s'establiren quatre dimensions: 1) habilitats socials i d'autonomia; 2) societat i ciutadania; 3) pensament social; 4) espai i temps. És dins la dimensió d'habilitats socials i d'autonomia on s'inclouen un seguit de competències relacionades amb el coneixement de si mateix i amb la capacitat de mantenir bones relacions amb les altres persones. L'autonomia personal, la capacitat de prevenir i resoldre problemes socials, la feina en equip i la presa de decisions en són aspectes essencials, fet que justifica la presència de l'educació emocional dins aquest àmbit.

Les competències bàsiques de l'àmbit social relacionades amb les habilitats socials i d'autonomia que es concretaren en el treball de la Conferència, foren les següents:

1. Escoltar de manera interessada i tenir una actitud dialogant.
2. Valorar positivament l'establiment de relacions amistoses i complaents amb altres persones.
3. Conèixer-se a si mateix.
4. Mostrar una actitud positiva davant la vida.
5. Prevenir situacions problemàtiques de la vida quotidiana.
6. Tenir l'hàbit de treballar i solucionar problemes.
7. Treballar en equip.
8. Prendre decisions.

Es concretà com treballar aquest llistat de competències a primària i a secundària, i es proposaren pautes d'avaluació. En el cas de la dimensió referent a les

habilitats socials i d'autonomia, es proposà com a pautes d'avaluació bàsiques l'observació per part del professorat, els qüestionaris o els jocs de simulació.

➤ **TROBADA A CAN BORDOI: “LES EMOCIONS EN L'EDUCACIÓ”**

Aquesta trobada celebrada l'11 d'octubre de 2002, fou organitzada per un grup interdepartamental de la UAB coordinat per Pere Darder i convocà professionals de diferents àmbits de l'educació que treballen l'educació emocional. S'organitzaren tres grups de treball, en els quals es reflexionà sobre les següents qüestions:

- 1- Raons que justifiquen la proposta de tractament de les emocions en el sistema educatiu
 - 1.1- *La necessitat de començar per un mateix*
 - 1.2- *El treball de les emocions és positiu*
 - 1.3- *Camins per al seu desenvolupament*
 - 1.4- *Implicació de la comunitat educativa i societat*
2. Problemes, dificultats i resistències
 - 2.1.- *Factors personals/subjectius*
 - 2.2- *Factors estructurals*
- 3- Estratègies per realitzar la introducció
 - 3.1- *Formació i conscienciació del professorat*
 - 3.2- *Centres*
 - 3.3- *Programes (per al professorat, famílies, alumnes i equips directius)*
- 4- Elements de reflexió sobre el sentit de les emocions

➤ **JORNADA DE REFLEXIÓ DEL CONSELL ESCOLAR DE CATALUNYA: “EDUCAR EN UN MÓN GLOBAL”**

Durant el curs 2002-2003, el Consell Escolar de Catalunya es va proposar reflexionar sobre diversos temes d'actualitat que afecten de forma important

l'educació, amb la intenció d'oferir les seves consideracions i propostes a tota la comunitat educativa en el transcurs de la Jornada de reflexió que el Consell Escolar havia convocat a Cervera el 4 d'octubre de 2003 amb el títol *Educar en un món global*. Així doncs, es van constituir quatre grups de treball amb la finalitat d'analitzar aquells aspectes que preocupaven més els diversos sectors representats al Consell i formular un seguit de propostes per al debat en el marc de la Jornada.

Un dels grups de treball se centrava en la reflexió sobre com *Educar les emocions*, que es va encetar amb la ponència del Dr. Pere Darder, president del Consell Escolar i professor de Pedagogia de la UAB i que resumirem a continuació.

El Consell Escolar de Catalunya elaborà un document escrit en el qual es presentava una reflexió actual sobre les emocions i la seva educació, la incidència de les emocions en la pràctica educativa, a més de les propostes per al debat.

Entre d'altres aspectes, es posà en evidència com els canvis accelerats i profunds que viu la societat, que accentuen la competitivitat i l'acumulació de coneixements, incideixen fortament sobre l'equilibri i l'estabilitat personals, perquè afecten les formes de vida, les expectatives i els valors, tant personals com col·lectius. Aquests nous reptes de la societat, juntament amb una major conflictivitat a les aules i els problemes de motivació de l'alumnat, especialment en certs nivells del sistema educatiu, així com les dificultats en l'exercici de la professió i la insatisfacció del professorat, demanen un desenvolupament prioritari de les dimensions personals de l'individu.

Els estudis recents de neurofisiologia demostren que la plasticitat del cervell és considerable, donat que quan es realitza una sèrie d'actuacions, el cervell les enregistra. Si es generen accions, es generen connexions cerebrals, la qual cosa demostra que les emocions es poden educar, reorientar. Aquest aval científic sobre la importància de les emocions pot suposar una influència positiva per a la seva introducció en l'educació.

Davant d'aquestes afirmacions, durant la jornada es plantejà la necessitat de reforçar l'educació de les emocions. No educar d'una manera integrada és educar parcialment, tot afavorint la feblesa i la indefensió de les persones. Per tant, és especialment rellevant reforçar els aspectes emocionals en el procés d'aprenentatge, ja que les emocions influeixen en aquest procés, afavorint la motivació dels alumnes i generant un clima favorable per a l'aprenentatge.

Es considera convenient realitzar un canvi d'actitud personal respecte a les emocions, passant de considerar-les una realitat ocasional i episòdica, a adquirir consciència de la seva presència constant i del seu paper en totes les nostres activitats.

És necessari resoldre el dèficit de formació personal i vital, i cal aconseguir la integració de raó i emocions, de ciència i vida, de coneixements, sentiments i valors. Convé un canvi de perspectiva en la ciència pedagògica, donat que de la formació personal esdevé la "formació per...". Cal disposar dels recursos necessaris per intervenir en la societat amb honestat i solidaritat, satisfacció i eficàcia, per tal d'articular una Tercera Renovació Pedagògica que contempli l'educació integrada de pensament, emocions i accions, tal com proposà el Dr. Darder.

Els docents han d'adquirir la formació teòrica i pràctica sobre les emocions, ja que és la base indispensable per a una actuació honesta i ètica amb els alumnes, i per a l'establiment de relacions constructives amb els altres professionals del centre educatiu, com també amb les famílies. En aquest tema, la implicació i la opcionalitat personals pel canvi són imprescindibles.

La informació, l'interès i la formació en aquests aspectes per part de les famílies també es considera un factor indispensable. La seva influència en el modelatge emocional dels fills fa que tinguin un protagonisme indiscutible. La seva col·laboració, suport i acció paral·lela amb la que es dugui a terme a l'escola, és un objectiu que cal plantejar-se des del principi.

L'educació emocional ha de formar part de la formació bàsica dels docents i cal que s'inclogui en la seva formació permanent. Actualment, a Catalunya l'interès per les emocions en el terreny educatiu s'ha anat incrementant i les diverses iniciatives existents així ho manifesten. Es realitzen cursos adreçats al professorat i/o a les famílies. Hi ha universitaris que fan estudis i recerques. S'han traduït una gran quantitat d'obres, s'han escrit articles, llibres i programes elaborats a partir de la nostra realitat. Cal remarcar de forma especial la creació de grups de docents per aprofundir en l'educació emocional i afavorir la seva introducció a les aules o als centres. Aquests grups inclouen mestres, professors de secundària o batxillerat, educadors d'un mateix claustre, o de diversos claustres d'un territori, que disposen dels seus propis recursos o compten amb un assessorament. El que tenen en comú tots ells és la seva participació voluntària i un mateix objectiu: formar-se i adquirir estratègies per treballar amb els alumnes. S'han dut a terme intercanvis entre molts d'aquests grups.

És necessari que des de les administracions, tant autonòmica com local, es fomentin accions que motivin la introducció de l'educació emocional. La Llei de Qualitat de l'Educació (LOCE) reforça la idea academicista de l'educació i desplaça qüestions fonamentals relacionades amb els valors i les actituds, la qual cosa representa un pas enrere respecte els progressos aconseguits amb l'aplicació de la LOGSE. Per tant, cal introduir els aspectes relacionats amb valors i actituds en tot allò que es fa en el centre, no només en les activitats curriculars.

Tanmateix, convé tenir present que per educar emocionalment a l'escola, s'ha de fer a totes les activitats, no només com una matèria a part o exclusivament en les activitats curriculars, sinó en tot allò que es fa en el centre. És necessari fer difusió de les bones pràctiques en els centres.

Durant la part del debat destinat al torn de paraules per als assistents no es van produir discrepàncies de fons i les diferents intervencions foren d'intercanvi d'informació i d'experiències. Tothom es mostrà d'acord que cal educar les emocions per créixer com a persones, tot i que la dificultat és saber com fer-ho i

què necessitem per poder-ho fer bé. Les principals aportacions i intervencions foren les següents.

- Es manifesta l'encert de dedicar una taula de la jornada a l'educació de les emocions, ja que anys enrera hauria estat impensable. Avui en dia ja ens podem plantejar el repte de reconvertir aquesta societat per a què estigui dirigida per emocions que no siguin la por i l'odi, les quals observem com a constants al llarg de la història.
- S'està d'acord que cal educar les emocions i s'aporten dades sobre l'elevat consum d'ansiolítics i el gran nombre de baixes per depressió. Si ens centrem en el món educatiu, es posa com a exemple que l'alumnat de secundària pot tenir pocs problemes a la seva vida per no saber alguns continguts curriculars, mentre que tindrà moltes relacions personals i necessitarà gestionar-les bé emocionalment. Per tant, es proposa fer un pas endavant i, a part de reforçar la idea que cal educar les emocions, plantejar també com fer-ho. Cal revisar, si es considera convenient, la pràctica educativa i és necessari educar les emocions per evitar estats depressius o d'angoixa i per intentar solucionar, no només les dificultats que presenten els adolescents, sinó també per prevenir i ajudar-los per a què puguin gaudir de relacions personals amb autocontrol, a més de poder desenvolupar-se com a persones.
- Es considera que des de l'Administració cal oferir formació inicial i continuada al professorat i, a més, convèncer-lo de la rellevància de posar èmfasi en les emocions. A més, el professorat pot contribuir al desenvolupament emocional del seu alumnat emprant la tutoria com a eix vertebrador. En aquest sentit, s'esmenta que el professorat és un sector professional de risc.
- Fent referència als sentiments predominants al llarg de la història, s'apunta que a la por i a l'odi cal afegir-hi la ignorància. Igualment, davant la demanda de "com educar les emocions", s'esmenta que a Catalunya ja hi ha grups d'estudi i d'aplicació de l'educació emocional a diferents escoles, amb participació de professorat i famílies.

- Es comenta que estem a un pas de la tercera renovació pedagògica a Catalunya: integrar totes les parts de la persona, superant la metodologia analítica, amb una educació integrada (la primera va ser l'escola nova i activa al 1900; la segona, a l'etapa final del franquisme; ara, pot ser l'educació emocional, integral i afectiva). En aquest sentit, convé prioritzar el contacte entre professorat i alumnat per sobre de la situació d'aula, tot intentant educar l'alumne com a persona integral.
- En relació amb la qüestió sobre com fer educació emocional, es defensa que, si l'escola no té la preparació i els mitjans adients, el millor que pot fer el professorat és evitar cometre errades i mantenir-se al marge dels aspectes emocionals per tal d'evitar influir negativament en l'alumnat. També es comenta la necessitat que el professorat estigui equilibrat emocionalment per tal de poder transmetre l'educació emocional als alumnes. Es dedueix que s'ha de donar a la formació del professorat en aquests aspectes la importància que es mereix. La necessitat de formació és corroborada àmpliament i es demana començar a obrir fòrums de debat sobre la importància de l'educació emocional.
- Es remarca que el sistema educatiu es continua fonamentant en els coneixements i que els darrers canvis legislatius insisteixen encara més en els continguts i molt poc en les actituds i les emocions. S'insisteix en la importància de saber com s'ha de fer l'educació emocional i es plantegen una sèrie de preguntes: com es parla dels valors dins del currículum?, com es pot fer?, potser caldria conèixer les experiències d'altres llocs? Es conclou que caldria difondre entre el professorat les experiències que s'estan portant a terme en aquest camp. S'assenyala també que és fonamental trobar un espai i un temps concret, per exemple, la tutoria, i d'aquesta manera també se li dona una entitat específica. També s'hi relaciona el tema de la rigidesa de l'organització i la dinàmica del centre educatiu (grups, aules, horaris...). L'estructura actual dels centres educatius, massa rígida i sistematitzada, afavoreix poc l'educació emocional.

- Es conclou que és fonamental educar els nens i les nenes, els nois i les noies, i això ja s'està fent en molts casos. No estem davant d'una nova educació. Les emocions a l'escola hi són sempre. Cal ser-ne conscients per procurar fer-ho millor. La dificultat de com educar emocionalment és anar convencent al professorat que cal posar-ho en pràctica i integrar-ho en el projecte educatiu del centre, convencent-ne també els altres agents educatius, pares, mares i alumnes. No es pot demanar per decret ni tampoc existeix un manual amb receptes; depèn de la voluntat de tots plegats.
- Respecte a l'organització del centre, s'està d'acord que podria ser més flexible i s'afegeix que les tecnologies de la informació i la comunicació poden tenir un paper important. Així mateix, es destaca que el paper del professorat continua sent fonamentalment per a l'aprenentatge i per donar sentit a la informació que l'alumne rep per transformar-la en coneixement.
- Es considera que hi ha un ambient d'optimisme, perquè aquesta revolució pedagògica és possible, malgrat que demani un canvi d'actituds important.

➤ **JORNADES D'EDUCACIÓ EMOCIONAL A SANTA COLOMA**

Aquesta Jornada sorgeix per establir un espai de presentació d'experiències sobre educació emocional, per conèixer els resultats obtinguts –malgrat la seva possible provisionalitat- i les perspectives del que s'està fent a Catalunya en aquest camp. Es convocà a tots aquells docents de primària i secundària, psicòlegs, pedagogs, professionals de la salut mental, estudiants, educadors de carrer, treballadors socials i a tota la gent interessada a contribuir en la formació d'alumnes i comunitats emocionalment intel·ligents. La raó és que si preocupen les mancances emocionals i afectives dels joves, cal estar informats sobre els programes i pràctiques que tracten de trobar-hi respostes adients. La Jornada fou organitzada per l'IES Puig Castellar de Santa Coloma de Gramanet i se celebrà el 12 de març de 2004.

Fruit d'aquesta Jornada sorgí la "Declaració de Santa Coloma sobre Educació Emocional", en la qual es posava en coneixement que malgrat la clara manifestació a l'Informe Delors l'any 1996 de la necessitat d'enfortir l'educació en valors socials i emocionals, molts anys després, ara mateix, Espanya segueix, juntament amb Grècia, a la cua dels països de l'OCDE que menys percentatge del PIB dediquen a l'educació general.

Sense suport social, polític i econòmic és molt difícil desenvolupar programes d'educació emocional, malgrat sigui aquesta una necessitat cada vegada més imperiosa degut al desconcert i a les mancances socials. Cal, doncs, definir clarament quins tipus de societat volem, perquè l'escola, al cap i a la fi, és un mirall, i sempre serà un reflex del model de societat que hàgim triat.

Des d'aquestes Jornades d'Educació Emocional, es volia cridar l'atenció dels poders públics –Govern de l'Estat, Generalitat de Catalunya, Diputacions, Ajuntaments...- perquè canviïn els seus referents i posin l'educació davant d'altres valors i perquè s'adonin que sense els valors morals i emocionals qualsevol tipus d'ensenyament està condemnat al fracàs. Calen més recursos, més suports a qualsevol iniciativa que vulgui desenvolupar programes d'educació emocional. Només així es pot aconseguir crear societats emocionalment intel·ligents.

L'educació, però, és una tasca tan decisiva que no es pot deixar exclusivament en mans dels governants. Per ensenyar els nens i nenes matemàtiques, per exemple, n'hi ha prou amb un professor, mentre que per educar-los socialment i emocionalment calen els esforços de tota la comunitat. Per tot això, es proposa la creació de xarxes municipals de suport formades per professors, psicòlegs, pares, mares, assistents socials, personal dedicat a la salut, educadors socials i altres agents interessats en promoure l'educació emocional. Aquesta xarxa, amb reunions de treball i d'intercanvi periòdiques, hauria de contribuir a l'estudi i la divulgació dels programes i iniciatives d'educació emocional i tractar de fer extensius els seus principals criteris.

➤ **JORNADES DE PSICOLOGIA HUMANISTA I INTEL·LIGÈNCIA EMOCIONAL**

Aquestes jornades celebrades el 26 i 27 de març de 2004 i organitzades per la Universitat Ramon Llull van representar una oportunitat per obrir una reflexió i un diàleg sobre el desenvolupament de la intel·ligència emocional tractada des d'un punt de vista humanista. En aquest espai es van poder compartir alternatives i experiències en relació al treball amb infants i joves en els àmbits social, educatiu i psicoterapèutic.

➤ **I CONGRESO INTERNACIONAL DE INTELIGENCIA EMOCIONAL EN EDUCACIÓN**

Aquest congrés se celebrà a Las Palmas de Gran Canaria entre l'1 i el 4 de desembre de 2004 i fou organitzat pel SICE (Sociedad de Investigación Científica de las Emociones). L'objectiu principal era perfilar les línies que ha de seguir el nostre treball com a professionals de l'educació en relació al que s'entén per educació per al segle XXI. En el transcurs del congrés es van presentar conferències, taules rodones, tallers i comunicacions al voltant de la introducció de la intel·ligència emocional en el món educatiu.

➤ **JORNADES D'EDUCACIÓ EMOCIONAL. SITUACIÓ ACTUAL I PERSPECTIVES DE FUTUR**

Aquestes jornades se celebraran el 29 i 30 de juny de 2005 i seran organitzades pel GROU (Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica) de la Universitat de Barcelona. L'objectiu és posar en comú l'estat de la qüestió sobre l'educació emocional: què entenem per educació emocional?, què s'està fent?, cap a on cal anar? Al mateix temps, es pretén sensibilitzar les persones implicades en l'educació de la importància i necessitat de la dimensió emocional.

Un cop presentades aquestes iniciatives provinents de la comunitat educativa, considerem que s'ha fet palès l'interès creixent per donar passos en ferm a favor del reconeixement definitiu de la necessitat, l'interès i la urgència d'introduir l'educació emocional dins l'àmbit educatiu.

➤ PACTE NACIONAL PER A L'EDUCACIÓ

L'educació emocional ha quedat reflectida en aquest pacte d'abast nacional, que té com a objectiu elaborar la llei catalana d'educació per tal d'adequar el sistema educatiu a la nostra realitat social i nacional. Totes aquestes mesures legislatives ens ofereixen l'oportunitat de millorar substancialment l'educació i aportar l'estabilitat que necessita el nostre sistema educatiu.

Aquests documents presentats durant l'any 2005 són el resultat d'un encàrrec que el Departament d'Educació va fer a cinc grups d'experts arran del document- guió elaborat inicialment pel Consell Escolar de Catalunya. Van ser elaborats amb la voluntat d'oferir propostes i idees que facilitessin el debat.

Pel que fa a les propostes adreçades de cara al professorat, es pot trobar a:

http://www10.gencat.net/e13_forum/docs/1.%20Professorat.pdf

A la pàg. 14, a l'apartat sobre "Salut laboral del docent", epígraf b) sobre la "Formació inicial dels docents", es parla específicament de l'educació emocional:

"[...] b) En la formació inicial dels docents s'inclouran continguts de:
[...] – *educació emocional* i d'estratègies per millorar la relació del docent amb l'alumnat, la família i els companys professionals."

També es parla d'emocions a:

La pàg. 3, epígraf b) sobre "Formació personal":

“[...] b) Formació personal. Per dur a terme la tasca bàsica d'atenció i formació dels alumnes, és imprescindible que el docent tingui una bona formació personal que integri *aspectes emocionals*, intel·lectuals i morals: ha de tenir, doncs, *equilibri, autoestima i capacitat d'empatia amb els altres* [...]”.

A les pp. 3-4, epígraf c) sobre el “Model pedagògic obert”:

“[...] Model pedagògic obert. Perquè la formació i els coneixements dels docents puguin tenir una bona traducció en la pràctica docent, s'han de correspondre amb un model pedagògic basta en una concepció constructivista, social, cultural i *emocional* del què representa ensenyar i aprendre [...]”.

A la pàg. 5, epígraf 2b) sobre “Formació inicial per a l'accés a la professió docent”:

“[...] 2. La formació inicial dels docents tindrà una base comuna molt important, independentment de l'etapa educativa en què exerceixin. Això es podrà aconseguir amb la presència equilibrada dels blocs següents:

[...] b) El domini teòric i pràctic del model pedagògic constructivista, social, cultural i *emocional* [...]”.

Al document sobre la família, que es pot trobar a:

http://www10.gencat.net/e13_forum/docs/4.%20Familia.pdf

A la pàg. 6, punt 7 sobre “Espais col·lectius de debat i reflexió”:

“[...] 7. Espais col·lectius de debat i reflexió. La direcció del centre haurà de potenciar, col·laborant amb l'AMPA o l'Escola de mares i pares, espais de reflexió sobre temes que afecten la dimensió personal de les relacions entre pares i fills, i entre mestres i alumnat (resolució de conflictes, salut alimentària, *educació de les emocions*, etc.) [...]”.

Tot això aporta evidències suficients que demostren la necessitat i l'interès actual d'introduir l'educació emocional de forma definitiva en el nostre sistema educatiu.