



Àmbit social i criminològic

CENTRE D'ESTUDIS JURÍDICS
I FORMACIÓ ESPECIALITZADA

Ausiàs March, 40
08010 Barcelona
TEL. 93 207 31 14
FAX: 93 207 67 47



Generalitat de Catalunya
Departament de Justícia

D O C U M E N T S D E T R E B A L L

INVESTIGACIÓ

(Ajuts a la investigació, 2007)

Conflictes no, gràcies!

Programa d'educació emocional en el
Centre Penitenciari de Ponent

Autors

Gemma Filella Guiu
Anna Soldevila Benet
Lluís Franco Bergua
Enric Cabello Cuenca
Aurora Morell Díaz

Any 2008

DOCUMENTS DE TREBALL

INVESTIGACIÓ

(Ajuts a la investigació, 2007)

Conflictes no, gràcies!

Programa d'Educació Emocional en el
Centre Penitenciari Ponent

Autors

Gemma Filella Guiu

Anna Soldevila Benet

Lluís Franco Bergua

Enric Cabello Cuenca

Aurora Morell Díaz

Col·laboradora

Noemí Farré Cortadelles

Novembre 2007

El Centre d'Estudis Jurídics i Formació Especialitzada ha editat aquesta recerca respectant el text original dels autors, que en són responsables de la correcció lingüística.

Les idees i opinions expressades en la recerca són de responsabilitat exclusiva dels autors, i no s'identifiquen necessàriament amb les del Centre d'Estudis Jurídics i Formació Especialitzada.

Avis legal

Els continguts d'aquesta investigació estan subjectes a una llicència de Reconeixement-NoComercial-SenseObraDerivada 2.5 Espanya de Creative Commons, el text complet de la qual es troba disponible a <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/es/legalcode.ca>. Així, doncs, se'n permet còpia, distribució i comunicació pública sempre que se citi l'autor del text i la font (Generalitat de Catalunya. Departament de Justícia. Centre d'Estudis Jurídics i Formació Especialitzada), tal com consta en la citació recomanada inclosa a cada article. No se'n poden fer usos comercials ni obres derivades.

Resum en català:

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/es/deed.ca>

Agraïments:

Volem fer constar el nostre agraïment a les persones que han col·laborat desinteressadament en aquest projecte, sense l'ajut de les quals no hagués estat possible:

A l'equip directiu del Centre Penitenciari Ponent

A l'equip de tractament del CP Ponent

Als funcionaris del CP Ponent

Als interns que han participat en el programa

Al CEJFE del departament de Justícia pel seu suport i assessorament.

A la Noemí Farré per la seva col·laboració incondicional des de l'inici fins al final.

Gràcies a tots.

Índex

Índex	4
1. Introducció	6
2. Justificació i objectius de la recerca	9
3. Marc teòric i conceptual	12
3.1. Evolució del concepte intel·ligència: del concepte d'intel·ligència clàssica al de les intel·ligències múltiples.....	12
3.2. Del concepte d'intel·ligències múltiples al de competències emocionals.....	18
3.3. Concepte d'emoció	26
3.4. Classificació de les emocions	27
3.5. Components de les emocions: el component cognitiu, el component comportamental, el component neurofisiològic.....	34
3.6. La necessitat de l'educació de les emocions.....	37
3.7. Antecedents i conceptualització de l'educació emocional.....	39
3.8. L'avaluació de l'educació emocional: estat de la qüestió.....	42
4. Característiques de la població interna en els centres penitenciaris	49
4.1. Classificació dels interns al C.P. Ponent.....	51
4.2. Programa de classificació interior per fases	51
4.3. Descripció dels mòduls del CP Ponent.....	52
5. El programa: Conflictes: No, gràcies!	56
5.1. Consideracions generals	56
5.2. Objectius.....	56
5.3. Continguts.....	57
5.4. Metodologia	61
5.5. Activitats	62
5.6. Temporització	63
5.7. Recursos.....	63
5.8. Avaluació	64
6. Metodologia	64
6.1. Hipòtesis	64
6.2. Subjecte de la intervenció.....	65
6.3. Disseny	65
6.4. Tècniques de recollida de dades	66
7. Anàlisi de dades	69
7.1. Adaptació del Qüestionari QDE (GROP, 2006)	69
7.2. Cas pràctic: Plantejament d'una situació generadora d'emocions negatives	75

7.3. Anàlisi de sancions durant els mesos de juny i juliol.....	79
7.4. Valoració dels alumnes interns que van participar en la investigació ...	80
8. Conclusions i Propostes	84
9. Referències bibliogràfiques	86
10. Annexos	94
Annex 1: Programa d'Educació Emocional.....	94
Annex 2: Adaptació del Qüestionari QDE (Grop 2006).....	148
Annex 3: Qüestionari de valoració dels alumnes interns	152
Annex 4: Resultats estadístics del pretest i del postest	153

1. Introducció

Ja als anys 80 autors com GENDREU I ROSS van revisar tot un seguit d'estudis rigorosos sobre delinqüència, reincidència i rehabilitació per tal de valorar l'eficàcia dels programes de tractament per a delinqüents i determinar quines característiques teníem aquells que mostraven un resultat més positiu.

A diferència d'alguns autors i de vegades de l'opinió dels no coneixedors del tema (cada dia més freqüents i amb més ressonància mediàtica) que senyalaven i senyalen que no hi ha programes efectius pel tractament dels delinqüents, ROSS, FABIANO i GARRIDO (1990) i REDODONDO (1993) van trobar que hi havia molts programes que "funcionaven", entenent per funcionar el fet de contribuir a reduir considerablement els índex de reincidència i de violència al temps que facilitaven en els interns que els havien rebut uns models conductuals que es traduïen en una conducta general en l'àmbit familiar, acadèmic, formatiu i social molt més estable i adaptada.

Altres estudis posteriors han contribuït a reafirmar aquestes conclusions assenyalant que els programes que millor funcionen tenen una sèrie de característiques que els diferencia de la resta. Tots aquests programes inclouen en la seva intervenció no només l'ambient del delinqüent, la seva família, la seva educació escolar i formativa a nivell laboral sinó també l'estudi del seus sentiments i de manera clau la seva cognició, el seu raonament, la seva comprensió i també els seus valors.

És per això que els programes eficaços semblen ser aquells que inclouen tècniques adreçades a millorar les habilitats de raonament, la empatia, l'avaluació de les conseqüències de la seva conducta envers els altres i sobre ells mateixos, la reflexió abans de l'acció, les seves habilitats per a la resolució de problemes i també en moltes ocasions les pròpies habilitats socials poc desenvolupades.

Partint d'aquest plantejament teòric, i veient la dificultat de poder desenvolupar en la nostra investigació un programa que reculli totes aquestes consideracions,

essent conscients per tan de les limitacions d'on partíem varem pensar en introduir un breu programa adreçat a treballar algun dels elements claus exposats. Així després de diverses adaptacions del programa del qual partien varem implementar un programa adreçat bàsicament al treball de la consciència emocional i la regulació de la mateixa. Varem pensar que era aquest un punt inicial adequat per valorar els resultats i a partir dels mateixos poder treure unes conclusions per generar nous programa de segur més amplis i més complets .

El que anirem exposant al llarg d'aquest informe resum de la recerca duta a terme és en un primer moment, i després d'haver justificat la investigació, un recull sintètic dels objectius que ens varem proposar analitzar en el treball.

Dedicarem també un espai a fer una explicació de l'Educació Emocional i a exposar les idees generals del programa adaptat de consciència i regulació emocional que anem a desenvolupar, indicant les adaptacions fetes al mateix i la justificació del per què d'aquests dos mòduls de treball i no d'altres que també podrien ser molt valuosos per l'estudi.

Tot seguit dedicarem un apartat a fer una exposició del marc teòric i de l'entorn en el qual duem a terme aquest treball. Ens interessa aquí remarcar clarament les característiques de la població interna dels centres penitenciaris, presentant un conjunt de dades generals sobre la delinqüència a Catalunya i sobre les variables més significatives que en el seguiment dels interns es du a terme des del Departament de Justícia per tal de definir la tipologia de la població envers la que actuarem.

Finalitzada l'exposició d'aquest marc teòric, passarem a explicar el disseny de la recerca, exposant tot el procés de treball, les hipòtesis plantejades, els criteris de selecció de la mostra escollida, les tècniques de recollida de dades que s'han utilitzat. Farem també esment en aquest punt a les adaptacions que han hagut de fer-se per adaptar el programa a l'entorn del centre penitenciar i per tal de poder-lo desenvolupar amb èxit.

A l'apartat següent farem una presentació dels resultats obtinguts analitzant les dades referents a l'impacte de la intervenció envers els interns i de manera específica envers la seva conducta.

Finalment i, per acabar, presentarem un apartat amb les conclusions de la recerca i les propostes de millora.

Podem ja des d'aquesta introducció assenyalar com a conclusió més important que el futur és esperançador. Tenim feina a fer i la feina ben feta pot obtenir bons resultats envers els interns. Cal dissenyar programes ben argumentats teòricament i cal disposar dels mitjans adequats per dur-los a terme i per fer un seguiment acurat dels interns al llarg dels mateixos i a posteriori.

Aquesta investigació cal que tingui continuïtat amb d'altres més àmplies que implementin programes molt més amplis i complets. Si es fa així els resultats seran positius i la societat així els rebrà tot i que periòdicament algun cas (on la intervenció no ha estat suficientment adequada i/o on algunes variables no han estat controlades) ens recordi que en aquesta difícil tasca de treballar amb les persones no hi ha assegurances de resultats al cent per cent.

2. Justificació i objectius de la recerca

Estem assistint en els darrers anys en el nostre entorn més proper a un increment alarmant d'informacions i notícies referides al fenomen de la delinqüència. Robatoris, lesions, homicides/assassinats, abusos sexuals a menors, violacions, violència de gènere, etc. Semblen haver-se multiplicat en poc temps de manera alarmant si fem cas de l'atenció que hi dediquen els mitjans d'informació.

Les dades més "oficials" recollides per la policia mostren la gran varietat d'assumptes que diàriament arriben a la seva atenció. Només en alguns d'aquests casos es formalitza una denúncia i de les denúncies formulades algunes arriben als jutjats, això si, cada dia amb més casos per atendre.

Una altra dada objectiva es el gran increment d'interns als centres penitenciaris de Catalunya, increment que ha fet que els 6924 interns a finals de l'any 2002 siguin a finals de setembre de 2007, només 5 anys després, 9345 (amb un increment per tan del 35%) amb la conseqüent carrega social que això genera de despesa i de problemàtica personal afegida.

Sembla que la nostra societat reclama més mà dura amb la violència exigint condemnes més llargues (i fins i tot alguns més dures). Sembla que el model de reinserció pot estar en crisi i que la societat valora més la tasca privativa de llibertat que significa l'ingrés a presó que la tasca de reinserció que la Constitució i les nostres lleis ens encomanen.

Altres factors com ara nous models de delinqüència i sobretot el fenomen de la immigració cal també que siguin analitzats per valorar el seu efecte tan en la delinqüència com després en els tractaments realitzats des dels centres penitenciaris.

El debat és obert i els professionals que des dels àmbits de la intervenció social treballem en aquest àmbit ens plantejem per tan un seguit de qüestions referents a la nostra tasca professional i a la seva orientació de futur. Fins quin punt és efectiva la reinserció dels interns sotmesos a mesures privatives de

llibertat ? Existeixen programes efectius per a la seva reinserció? En quines condicions es produeixen els efectes més positius? Aquestes i moltes altres preguntes estan en el dia a dia de la nostra feina i ens motiven si cal més, per desenvolupar la mateixa amb la màxima professionalitat.

Els autors d'aquesta investigació, professionals del Departament de Justícia i de la Universitat de Lleida, portem temps atents a l'estudi del tractament dels interns dels centres penitenciaris preocupats per fer la nostra feina d'una forma el més efectiva possible amb resultats òptims tan pels usuaris de la intervenció (els interns i també les seves famílies) com per la pròpia societat cada dia, com és just, més exigent.

Des de fa ja més de 10 anys hem desenvolupat diferents programes d'intervenció especialitzada adreçada tan a adults com a joves, programes adreçats al control de les conductes que han portat als interns a cometre els delictes pels quals són als centres penitenciaris.

Així podem destacar com a intervencions significatives:

Tres edicions d'una intervenció grupal adreçada al control de l'agressió sexual amb interns al C.P. Ponent

Diversos programes d'intervenció cognitiva: habilitats socials, autocontrol... al C. P. Ponent

Una edició del programa d'entrenament en habilitats socials al C. E. El Segre amb menors

A partir d'aquestes intervencions, de les quals es tenia la seguretat subjectiva de què havien estat efectives i satisfactòries pels joves i interns que hi havia intervingut i a partir del debat actual al voltant de l'eficàcia dels programes de reinserció el que hem volgut ha estat obtenir unes dades objectives que ens permetin afirmar si són possibles intervencions efectives amb els interns i en quines condicions són més positives les mateixes.

Assabentats de la possibilitat que el Centre d'Estudis Jurídics i Formació Especialitzada (CEJFE) del Departament de Justícia oferia ajuts per projectes d'investigació com el que teníem en ment varem decidir presentar aquest projecte que un cop aprovat i dut a terme es concreta amb aquest informe que ara teniu davant.

Volem agrair el suport al CEJFE per la confiança atorgada amb l'ajut ofert pel projecte, agrair també a tots els professionals del Centre Penitenciari Ponent el seu suport i la seva col·laboració i agrair de manera molt especial als interns que hi ha participat la seva col·laboració, el seu treball i de segur la seva voluntat de canvi per tal de ben aviat tornar a ser un ciutadà més en plena llibertat i responsabilitat.

Per la nostra banda fer-vos coneixedors del plaer que per nosaltres ha estat poder dur a terme aquesta investigació la qual com podreu veure en les conclusions apunta alguns resultats esperançadors i per que no dir-ho la necessitat de nous treballs d'investigació envers el tema, treballs pels quals esperem ben aviat disposar del temps i els suports necessaris per tirar-los endavant.

El tema objecte d'aquest projecte d'investigació té entre altres intencions:

En primer lloc, contribuir a fer una reflexió general del fenomen de la delinqüència en la nostra societat d'avui, Volem aportar el nostre coneixement i la nostra experiència al debat, no defugint de temes clau com ho és l'eficàcia de les intervencions dutes a terme amb els interns dels centres penitenciaris, però aportant al debat reflexions i dades objectives que ajudin a formular conceptes claus i noves formes d'intervenció

En un altre moment volem conèixer si mitjançant el programa els interns han adquirit aprenentatges realment significatius que els han ajudat a millorar la seva conducta i de manera directa la seva adaptació a,la vida quotidiana del centre, punt clau per continuar la seva preparació per la vida en llibertat. Es tractaria en aquest apartat de valorar l'eficàcia del programa .

Per tot això podem dir que l'objectiu general de l'estudi és:

“ Avaluar la incidència real que sobre un grup d'interns, amb problemes conductuals, té la realització d'un programa de tractament adreçat a la millora de la consciència i la regulació emocional”.

3. Marc teòric i conceptual

A continuació introduïm el marc teòric que fonamenta el treball de recerca.

3.1. Evolució del concepte intel·ligència: del concepte d'intel·ligència clàssica al de les intel·ligències múltiples

El concepte intel·ligència etimològicament procedeix del llatí “inter” i “legere” i literalment significa “capacitat de llegir a l'interior, comprendre”.

Existeixen diferents definicions del concepte d'intel·ligència però cap de les conceptualitzacions ha respost a totes les preguntes i cap d'elles rep un suport universal. La discussió sobre el constructe intel·ligència segueix obert. El concepte d'intel·ligència ha tingut diferents connotacions al llarg de la història, des de la perspectiva psicomètrica, les teories del processament de la informació, fins a les anomenades intel·ligències múltiples. Són molts els autors que han contribuït a la conceptualització i reconceptualització del concepte intel·ligència. A tall d'exemple es citen: Binet, (1905), Stern (1912), Spearman (1927), Thurstone (1944), Guilford (1967), Cattell (1971), Piaget (1972), Horn (1976), Vigotsky (1978), Sternberg (1986), Gardner (1999), etc.

Es pot concloure que existeixen dificultats per trobar una definició única i vàlida, ja que, es tracta d'un fenomen massa complex i en el que conflueixen diverses variables.

Tradicionalment s'ha considerat la intel·ligència com la capacitat per adaptar-se o aprendre a adaptar-se a noves situacions a través de respostes adequades. La intel·ligència requereix flexibilitat, innovació, capacitat d'abstracció, formació de conceptes, emissió de judicis, raonament, resolució de problemes,

interpretació de la realitat, habilitat social per relacionar-se amb els altres, etc. Es considera la intel·ligència com el resultat d'una interacció entre les potencialitats individuals (factors biològics) i les oportunitats de l'ambient cultural (educació rebuda, oportunitats viscudes, etc.). Va més enllà de les diferències inicials entre individus a establir diferències entre les cultures i les pràctiques socials de les mateixes. Per això poc a poc es comença a parlar d'intel·ligències diverses. Hi ha moltes maneres de ser intel·ligent.

En els últims temps existeix una tendència a ampliar el concepte d'intel·ligència i s'afegeix en la seva conceptualització aspectes socioemocionals. D'entre les teories recents es destaca especialment la de Howard Gardner per les seves implicacions al camp educatiu i curricular.

Gardner publica el 1983, *Frames of Mind*, en ell exposa la seva teoria sobre les intel·ligències múltiples (IM). On la competència cognitiva de l'home queda millor descrita en terme de conjunt d'habilitats, talents o capacitats mentals que denomina intel·ligències. Tots els individus difereixen en el grau de capacitat i en la naturalesa de la combinació d'aquestes capacitats. Una intel·ligència implica l'habilitat necessària per resoldre problemes o per elaborar productes que són d'importància en un context cultural o en una comunitat determinada. La capacitat per resoldre problemes permet abordar una situació en la qual es persegueix un objectiu. La creació d'un producte cultural és crucial en funcions com l'adquisició i transmissió de coneixements o l'expressió de les pròpies opinions o sentiments (Gardner, 1995). Després de considerar les característiques i els criteris d'una intel·ligència va considerar les següents intel·ligències: *lingüística, lògico-matemàtica, musical, espacial, cinètico-corporal, interpersonal i intrapersonal* (Gardner, 1995), classificació que amplia en dos tipus més d'intel·ligències: *existencial i naturalista* (Gardner, 2001).

De totes aquestes intel·ligències tenen a veure amb la *intel·ligència emocional*: la intel·ligència interpersonal i la intrapersonal. Segons Gardner (1999) la *intel·ligència interpersonal* denota la capacitat d'una persona d'entendre les intencions, les motivacions, els desitjos, i per tant, de treballar amb eficàcia amb altres. La intel·ligència interpersonal és la capacitat per comprendre als

altres i interactuar eficaçment amb ells. Per a Gardner (1990) la *intel·ligència intrapersonal* implica la capacitat d'entendre's, de tenir un model de treball eficaç, que inclou els propis desitjos, pors i capacitats, i d'utilitzar tal informació amb eficàcia en la regulació de la seva pròpia vida. La intel·ligència intrapersonal es refereix a la capacitat d'una persona per construir una percepció precisa respecte a si mateixa i d'utilitzar l'esmentat coneixement per organitzar i dirigir la pròpia vida. De tota manera, la intel·ligència interpersonal tendeix a coincidir amb el que altres autors han denominat intel·ligència social (Zirkel, 2000, Topping, Bremmer i Holmes, 2000, Chernis, 2000), mentre que la intel·ligència intrapersonal (Sternberg, 2000, Hedlund i Sternberg, 2000), tendeix a coincidir amb la intel·ligència personal.

Seguint l'exposició de Bisquerra (2003) els antecedents de la intel·ligència emocional han buscar-se en els enfocaments del *counseling* que han posat èmfasis en les emocions. Particularment de la psicologia humanista, de G. Allport, A. Maslow i C. Rogers i la psicoteràpia racional-emotiva de A. Ellis.

Des d'aleshores la intel·ligència emocional ha estat definida i redefinida per diversos autors. Una mostra d'això ho constitueixen les següents definicions d'intel·ligència emocional.

QUADRE 1. Definicions d' intel·ligència emocional (IE). (Soldevila, 2007)

Autors	Definicions
SALOVEY i MAYER (1990)	<p>Consisteix a l'habilitat de manejar sentiments i emocions, discriminar entre ells i utilitzar aquests coneixements per dirigir els propis pensaments i accions.</p> <p>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'aconsegueixo de les metes proposades.</p> <p>Consideren tres dimensions:</p> <ol style="list-style-type: none">1) Avaluació de l'expressió de l'emoció<ul style="list-style-type: none">– en un mateix (capacitat o incapacitat (alexítimia) lingüística i expressió no verbal.– en els altres: comunicació no verbal. Empatia.2) Regulació de les emocions:<ul style="list-style-type: none">– en un mateix: regulació de l'humor.– en els altres: capacitat de persuadir una audiència. Eloqüència.3) Ús de la intel·ligència emocional:<ul style="list-style-type: none">– planificació flexible– pensament creatiu.– atenció dirigida a nous problemes.– emocions motivadores. Persistència malgrat els obstacles.
GOLEMAN (1995)	<p>Considera la intel·ligència emocional com:</p> <ul style="list-style-type: none">– Conèixer les pròpies emocions. Tenir consciència de les pròpies emocions, reconèixer un sentiment en el moment en què ocorre. Una incapacitat en aquest sentit ens deixa a la mercè de les emocions incontrolades.

	<ul style="list-style-type: none"> – Manejar les emocions. L'habilitat per manejar els propis sentiments a fi que s'expressin de manera apropiada es fonamenta en la presa de consciència de les pròpies emocions. L'habilitat per suavitzar expressions d'ira, fúria o irritabilitat és fonamental en les relacions interpersonals. – Motivar-se a si mateix: una emoció tendeix a impulsar una acció. Per això les emocions i la motivació estan íntimament interrelacionats. Encaminar les emocions, i la motivació consegüent, cap a la consecució d'objectius és essencial per prestar atenció, automotivar-se, apanyar-se i realitzar activitats creatives. L'autocontrol emocional comporta a demorar gratificacions i dominar la impulsivitat, la qual cosa sol ser present en la conquesta de molts objectius. Les persones que posseeixen aquestes qualitats tendeixen a ser més productives i efectives en les activitats que emprenen. – Reconèixer les emocions dels altres. El do de gents fonamental és l'empatia, la qual es basa en el coneixement de les pròpies emocions. L'empatia és el fonament de l'altruisme. Les persones empàtiques sintonitzen millor amb les subtils senyals que indiquen el que els altres necessiten o desitgen. – Establir relacions. L'art d'establir bones relacions amb els altres, és en gran mesura, l'habilitat per manejar les seves emocions. La competència social i les habilitats que comporta són la base del lideratge, popularitat i eficiència interpersonal. Les persones que dominen aquestes habilitats socials són capaces d'interactuar de manera suau i efectiva amb els altres.
BAR-ON (1997)	<p>Conjunt d'habilitats personals, emocionals i socials i de destreses que influeixen en la nostra habilitat per adaptar-se i enfrontar a les demandes i pressions del mitjà.</p>

MAYER SALOVEY (1997)	<p>La intel·ligència emocional inclou l'habilitat de percebre amb precisió, valorar i expressar emoció; l'habilitat de comprendre l'emoció i el coneixement emocional; i l'habilitat per regular les emocions per promoure creixement emocional i intel·lectual.</p>
MAYER, SALOVEY CARUSO (2000)	<p>Conceben la intel·ligència emocional com un model de 4 branques interrelacionades.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Percepció emocional: les emocions són percebudes i expressades. - Integració emocional: les emocions sentides en el sistema cognitiu com senyals que influencien la cognició (integració emoció cognició). - Comprensió emocional: senyals emocionals en relacions interpersonals són compreses, la qual cosa té implicacions per a la mateixa relació; es consideren les implicacions de les emocions, des del sentiment al seu significat; això significa comprendre i raonar sobre les emocions. - Regulació emocional: els pensaments promouen el creixement emocional, intel·lectual i personal.

Tal com s'ha observat el concepte d'intel·ligència emocional està en contínua revisió inclusivament pels anteriors autors citats. Hi ha clares divergències en el concepte d'intel·ligència emocional segons els autors. Uns entenen la intel·ligència emocional com quelcom restrictiu i entre ells trobem autors com Mayer, Salovey i Caruso (2000), altres aboquen per un marc ampli de la intel·ligència emocional, en la qual inclouen tot el que no queda contemplat en la intel·ligència acadèmica, com el control de l'impuls, l'automotivació, les relacions socials, etc., entre ells trobem a Goleman (1995) i Bar-On (1997, 2000).

Les aportacions recents de la neurociència recolzen l'existència d'una intel·ligència emocional entesa com un conjunt d'habilitats que són diferents de les habilitats cognitives o coeficient intel·lectual (Bechara, Tranel, Damasio, 2000).

Hi ha autors experts que critiquen la intel·ligència emocional com Hedlund i Sternberg (2000), per la seva part Davies et al. (1998), es qüestionen que el constructe d'intel·ligència emocional sigui una aptitud mental, perquè resulta difícil operacionalitzar la intel·ligència emocional com constructe diferent. En contra seu, Mayer, Caruso i Salovey (2001) intentar establir les propietats psicomètriques del constructe d'intel·ligència emocional. El seu objectiu és demostrar que el MEIS (*Multifactor Emotional Intelligence Scale*) satisfà els criteris parell ser considerada una prova psicomètrica per avaluar la intel·ligència emocional. Autors com McCrae (2000) i des del punt de vista de la psicologia de la personalitat ho considera com un tret de personalitat. Amb el que es conclou que la discussió sobre el constructe d'intel·ligència emocional continua oberta.

Gallifa et al. (2002) ens recorden que la investigació sobre intel·ligència emocional es realitza bàsicament en departaments d'educació i, per tant, interessen les aplicacions educatives dels resultats obtinguts. Mentre que la investigació sobre les emocions es realitza des de departaments de psicologia clínica i psicoteràpia. Fet que ha contribuït que hagi desconexió entre les dues tradicions.

3.2. Del concepte d'intel·ligències múltiples al de competències emocionals

De la intel·ligència emocional com constructe es deriva el desenvolupament de les competències emocionals. La competència emocional és el conjunt de coneixements, capacitats, habilitats i actituds necessàries per poder realitzar activitats diverses amb cert nivell de qualitat i eficàcia (Bisquerra: 2003). Quan s'és competent és possible desenvolupar l'esmentat domini per poder realitzar activitats no programades.

Existeixen diferents propostes de sistematització de les competències bàsiques per poder arribar a concretar el constructe de competència emocional.

Entre les aportacions més recents trobem les de Graczyk et al. (2000); Payton et al. (2000); CASEL (www.casel.org); Saarni (1997; 2000). Bisquerra (2003) té en compte les seves aportacions i proposa la següent estructuració de les competències emocionals.

QUADRE 2. Competències emocionals bàsiques (Bisquerra, 2003)

1. Consciència emocional

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

1.1. Presa de consciència de les pròpies emocions	Capacitat de percebre amb precisió els propis sentiments i emocions, identificant-los i etiquetant-los. Això inclou la possibilitat d'estar experimentant emocions múltiples. En nivells de major maduresa, consciència que no pot no ser conscient dels propis sentiments a causa d'una inatenció selectiva o dinàmiques inconscients.
1.2. Posar noms a les pròpies emocions	Habilitat per utilitzar el vocabulari emocional en 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 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 manera apropiada. Suposa prendre consciència de la relació establerta entre emoció, cognició i comportament, utilitzar estratègies d'afrontament correctes, capacitat per a autogenerarse emocions positives, etc.

2.1. Presa de consciència de la interacció entre emoció, cognició i comportament	Els estats emocionals incideixen en el comportament en l'emoció, tots dos poden regular-se per la cognició (raonament i consciència)
2.2. Expressió emocional	Capacitat per expressar els emocions de manera apropiada. Habilitat per comprendre que l'estat emocional intern no necessita correspondre's amb l'expressió externa, tant en un o mateix com en els altres. A nivells de major maduresa, comprensió que la pròpia expressió emocional pot impactar en els altres, i tenir això present a l'hora de presentar-se a un 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, depressió), entre d'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 manera voluntària i conscient emocions positives (alegria, humor, fluir) i gaudir de la vida. Capacitat per autogestionar el propi benestar subjectiu per a una millor qualitat de vida.
---	--

3. Autonomia personal

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

3.1. Autoestima	Tenir una imatge positiva d'un mateix, estar satisfet i mantenir bones relacions amb un mateix.
3.2. Automotivació	Capacitat per a automotivar-se i implicar-se emocionalment en activitats diverses de la vida personal, social, professional, d'oci, etc.
3.3. Actitud positiva	Capacitat d'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) per afrontar els reptes diaris; intenció de ser bons, justos, caritatius i compassius.
3.4. Responsabilitat	Intenció d'implicar-se en comportaments segurs, saludables i ètics. Assumir la responsabilitat en la

	presa de decisions.
3.5. Anàlisi crític de normes socials	Capacitat per avaluar críticament els missatges socials, culturals i dels mitjans de comunicació, relatius a normes socials i comportaments personals.
3.6. Recerca ajuda i recursos	Capacitat d'identificar la necessitat de reforç i assistència i saber accedir als recursos disponibles apropiats.
3.7. Autoeficàcia emocional	Capacitat de autoeficàcia emocional. L'individu se sent com es vol sentir. La autoeficàcia emocional significa que un accepta la seva pròpia experiència emocional, tant si és única com 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, viu d'acord amb la seva teoria personal sobre les emocions, quan demostra tenir autoeficàcia emocional d'acord amb els propis valors morals.

4. Intel·ligència interpersonal i habilitats socials.

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

4.1. Dominar les	Escoltar, saludar, acomiadar-se, donar les gràcies,
------------------	---

habilitats socials bàsiques	demanar un favor, demanar disculpes, actitud dialogant, etc.
4.2. Respecte cap als altres	Intenció d'acceptar i apreciar les diferències individuals i grupals, i valorar els drets de totes les persones.
4.3. Comunicació receptiva	Capacitat d'atendre als altres, tant en la comunicació verbal com no verbal, per rebre missatges amb precisió.
4.4. Comunicació expressiva	Capacitat per iniciar i mantenir converses, expressar els propis pensaments i sentiments amb claredat, tant en comunicació no verbal com verbal, i demostrar als altres que són compresos.
4.5. Compartir emocions	Consciència que l'estructura i la naturalesa de les relacions ve en part definida 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 en una relació pare-fill pot compartir emocions sinceres de manera asimètrica.
4.6. Comportament prosocial i de cooperació	Capacitat per esperar el torn; compartir 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-lo, per evitar situacions que un es pugui veure 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. Solució de conflictes, habilitats de vida i benestar

Capacitat d'adoptar comportaments apropiats i responsables de la 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 requereixin una solució o decisió i avaluar els 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 dels problemes.
5.4. Negociació	Capacitat per resoldre conflictes en pau, considerant la perspectiva i els sentiments dels altres.
5.5. Habilitats de vida	Capacitat de gaudir de manera conscient de benestar subjectiu i procurar transmetre-ho a les

	persones amb qui s'interactua.
5.6. Benestar subjectiu	Capacitat per generar experiències òptimes en la vida persona, social i professional.

En resum la competència emocional inclouria cinc grans àrees: consciència emocional, regulació de les emocions, autonomia personal, intel·ligència interpersonal i habilitats socials i solució de conflictes, habilitats de vida i benestar.

3.3. Concepte d'emoció

Un dels principals problemes existents consisteix que no hi ha acord en la pròpia definició d'emoció. La dificultat per definir que és una emoció està recollida en la coneguda afirmació de Wenger i col·laboradors: "Gairebé tot el món pensa que sap què és una emoció fins que intenta definir-la". En aquest moment pràcticament ningú afirma poder entendre-la" (Wenger, Jones i Jones, 1962). Existeixen múltiples formes d'entendre-la, la fragmentació d'aquest procés, la complexitat de les metodologies utilitzades en els diferents temes d'estudi i les dificultats inherents al seu estudi científic, expliquen entre d'altres factors, el relativament pobre desenvolupament de la psicologia de l'emoció (Scherer, 1994). Kleinginna i Kleinginna (1981) arriben a recopilar més de cent definicions diferents d'emoció. Les categories resultants de la seva anàlisi van ser les següents: l'afectiva, la cognitiva, l'estimulació exterior, la fisiològica, l'emocional, l'expressiva, la disruptiva, d'adaptativa, la multifactorial, la restrictiva, la motivacional i l'escèptica. Com pot observar-se cadascuna de les categories i definicions establertes està sustentada pel marc teòric des del que es formula.

Etimològicament, la paraula emoció prové del vocable llatí *movere* (*movere*), amb el prefix *e*, que significa *movere* cap a fora, treure fora de nosaltres mateixos (*ex-movere*). La Real Academia de la Lengua Espanyola l'ha definit

com un estat d'ànim produït per impressions dels sentits, idees o records que amb freqüència es tradueix en gestos, actituds o altres formes d'expressió. Manca una definició consensuada de què és una emoció. És encara una discussió oberta i no resolta, ja que cadascuna de les categories i definicions està sustentada per un determinat marc teòric.

En aquest treball es defineix l'emoció com un estat complex de l'organisme caracteritzat per una excitació o pertorbació que predisposa a una resposta organitzada. Les emocions es generen habitualment com a resposta a un esdeveniment extern o intern (Bisquerra, 2000). En el quadre següent es recullen una sèrie de definicions del concepte d'emoció.

3.4. Classificació de les emocions

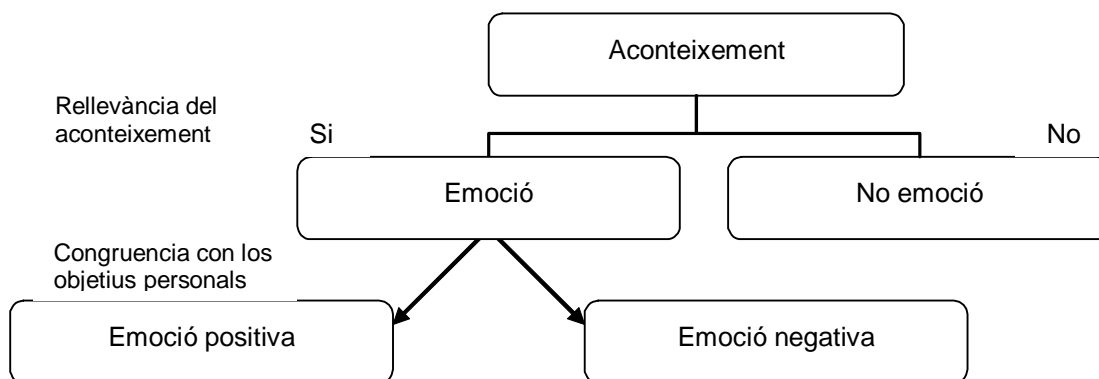
Molts autors han intentat realitzar una classificació de les emocions. El debat sobre la classificació de les emocions segueix vigent. Tota classificació és susceptible de crítica i no és acceptada unànimement per la comunitat científica. S'han portat a terme temptatives empíriques de classificació de les emocions. S'utilitzen diverses metodologies (qüestionaris, diferencial semàntic, entrevistes, *clúster analysis*, anàlisi factorial, escales multidimensionals, etc.). Qualsevol classificació de les emocions pot donar lloc a conclusions o jerarquies diferents. No obstant això, en un aspecte hi ha coincidència, les emocions estan en un eix que va del plaer al desplaer. Es pot distingir entre emocions agradables i desagradables. O el que és el mateix: emocions positives i emocions negatives.

Seguint a Lazarus (1991) i Bisquerra (2000) les *emocions negatives* són desagradables, s'experimenten quan es bloqueja una meta, davant una amenaça o una pèrdua. Són el resultat d'una avaluació desfavorable (incongruència) respecte als propis objectius. Es refereixen a diverses formes d'amenaça, frustració o retard d'un objectiu o conflicte entre objectius.

Les *emocions positives*, en canvi, són agradables, s'experimenten quan s'aconsegueix una meta. L'afrontament consisteix al gaudi i benestar que

proporciona l'emoció. Són el resultat d'una avaluació favorable (congruència) respecte a l'aconsegueixo d'objectius o acostar-se a ells.

FIGURA 1. Valoració de la rellevància d'un esdeveniment i les emocions desencadenants (Bisquerra, 2000)



A més es té una tercera categoria, les *emocions ambigües*, que alguns autors denominen problemàtiques, o borderline (Lazarus, 1991) i altres neutres (Fernández-Abascal, 1997). Serien aquelles que no són ni positives ni negatives; o bé poden ser totes dues segons les circumstàncies. L'estructura d'aquestes emocions s'ha d'entendre en un continuum que permet passar d'unes emocions a altres, per exemple, la sorpresa pot ser positiva (pot provocar alegria...) o negativa (pot provocar ira, tristesa...). Inclouen esperança, compassió (empatia/simpatia).

Bisquerra (2000) afegeix una quarta categoria, que són les *emocions estètiques*, definides com emocions experimentades, però indescriptibles, davant determinades obres artístiques o estètiques (facilitades a través de la literatura, pintura, escultura, arquitectura, música, dansa, cinema, teatre, etc.).

Altres investigadors de la psicologia de l'emoció han distingit entre emocions bàsiques (primàries o fonamentals) i emocions complexes (secundàries o derivades). Per exemple, Fernández-Abascal, Palmero i Brea (2002) consideren com emocions bàsiques les següents: por, alegria, sorpresa, ira, tristesa i fàstic. Els esmentats autors comparteixen amb Etxevarría (2002) i Chóliz i Gómez (2002) denominar a les emocions complexes emocions socials.

Entre les emocions complexes es trobarien: la culpa, la vergonya, l'orgull, l'enamorament, la gelosia, l'enveja i l'empatia.

Generalment les emocions bàsiques es caracteritzen per una expressió facial característica i una disposició típica d'afrontament. Per exemple, la forma impulsiva d'afrontar la por és la fugida; la d'afrontar la ira és l'atac. Les emocions complexes es deriven de les bàsiques a vegades per combinació entre elles. No presenten trets facials característics ni una tendència particular a l'acció.

Altres autors a les emocions complexes les anomenen emocions socials i argumenten que es tracta d'experiències que tenen sentit en la seva relació amb els altres. Sorgeixen en un context social determinat, que els confereix significació i necessiten de l'anàlisi dels altres per poder entendre's apropiadament. Es tracta de complexes experiències emocionals en les que poden aparèixer algunes de les més bàsiques. L'enveja concorre amb la ira o la tristesa, l'enamorament amb alegria, o por, al temps que l'empatia pot evocar el complex d'emocions que pateixi qui es troba afectivament pròxim (Chóliz i Gómez, 2002).

Els estudiosos segueixen discutint sobre quines emocions poden considerar-se com bàsiques; fins i tot es discuteix si realment hi ha emocions bàsiques. Cada teòric proposa la seva classificació sense que arribin a coincidir entre ells. Alguns autors s'han referit a "les tres grans" (ira, ansietat, depressió); altres han fet referència a "les sis bàsiques": felicitat, tristesa, ira, sorpresa, por, disgust (Goleman, 1995).

Un intent d'exposició sintètica d'algunes de les propostes més representatives de classificació de les emocions ho vam trobar en l'obra de Fernández-Abascal (1997) recollit també per Bisquerra (2000). De la seva anàlisi es pot observar que les emocions bàsiques citades amb més freqüència són: ira, por, tristesa, aversió, sorpresa, alegria, ansietat, amor, felicitat, vergonya, disgust, esperança, compassió, culpa, menyspreu.

Malgrat les dificultats i encara que no hagi unanimitat quant a la classificació de les emocions. En aquest treball s'aposta per la proposta classificatòria de les emocions bàsiques presa de Bisquerra (2000) que recull les emocions més fàcilment educables. La classificació queda reflectida en el següent quadre.

QUADRE 3. Emocions bàsiques (Bisquerra, 2000)

Tipus d' emocions			
Positives	Negatives	Ambigües	Estètiques
Alegria	Ira	Sorpresa	
Humor	Por	Esperança	
Amor	Ansietat	Compassió	
Felicitat	Tristesa		
	Vergonya		
	Aversió		

Es parla de famílies d'emocions (clústers) que són conjunts d'emocions de la mateixa especificitat, la diferència de la qual resideix en la intensitat, complexitat o en matisos subtils terminològics. Per exemple, en la família de la ira s'inclouen ràbia, còlera, rancor, odi, etc.

QUADRE 4. Classificació de les emocions juntament amb els seus clústers. Proposta de Bisquerra (2000)

Emocions negatives	
Ira	ràbia, còlera, rancor, odi, fúria, indignació, exasperació, tensió, excitació, agitació, irritabilitat, violència, enuig,

	gelós, enveja, impotència
Por	temor, horror, pànic, terror, paor, desassossec, ensurt, fòbia
Ansietat	angoixa, desesperació, inquietud, estrès, preocupació, anhel, consternació, nerviosisme
Tristesia	depressió, frustració, decepció, aflicció, pena, dolor, pesar, desconsol, pessimisme, malenconia, autocompassió, soledat, desgana, abatiment, disgust
Vergonya	culpabilitat, timidesa, inseguretats, vergonya aliena, pudor, rubor, posar-se vermell
Aversió	Despreci, antipatia, rebuig, recel, fàstic, repugnància

Emocions positives

Alegria	entusiasme, eufòria, excitació, content, delit, diversió, plaer, , gratificació, satisfacció, capritx, èxtasi, alleugeriment
Humor	(provoca: somriure, riure, hilaritat)
Amor	afecte, tendresa, simpatia, empatia, acceptació, cordialitat, confiança, amabilitat, afinitat, respecte, devoció, adoració, veneració, enamorament, àgape, gratitud

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

Emocions ambigües

Sorpresa

Esperança

Compassió

Emocions estètiques

En el següent quadre es resum els temes centrals d'algunes emocions. Un tema central és el dany o benefici que es relaciona amb una emoció.

QUADRE 5. Temes centrals emocions bàsiques. Lazarus (1991) i Bisquerra (2000).

Emocions positives

Amor	Desitjar o participar de l'afecte, no necessàriament recíproc.
Alegria	Produïda per un succés agradable.
Humor	Bona disposició que un es troba per fer alguna cosa.
Felicitat	Fer un avanç en l'aconsegueixo d'un fi desitjat.

Esperança	Confiar que millorin les condicions d'una situació que pot empitjorar.
------------------	--

Emocions negatives

Ira	Una humiliació o acció ofensiva contra mi o el que és meu.
Por	Un dany físic, immediat, concret, aclaparador.
Ansietat	Enfrontar-se a una amenaça incerta, existencial.
Tristesa	Haver experimentat una pèrdua irreversible.
Vergonya	Fallar en l'execució d'alguna cosa que considerem ideal per a cadascú.
Aversió	Estar massa prop d'alguna cosa (objecte, idea) "índigest".

Emocions ambigües

Sorpresa	Provocada per alguna cosa imprevist o estrany.
Esperança	Témer el pitjor però desitjar millorar.
Compassió	Commoure's pel sofriment d'altres que desitgen ajuda.

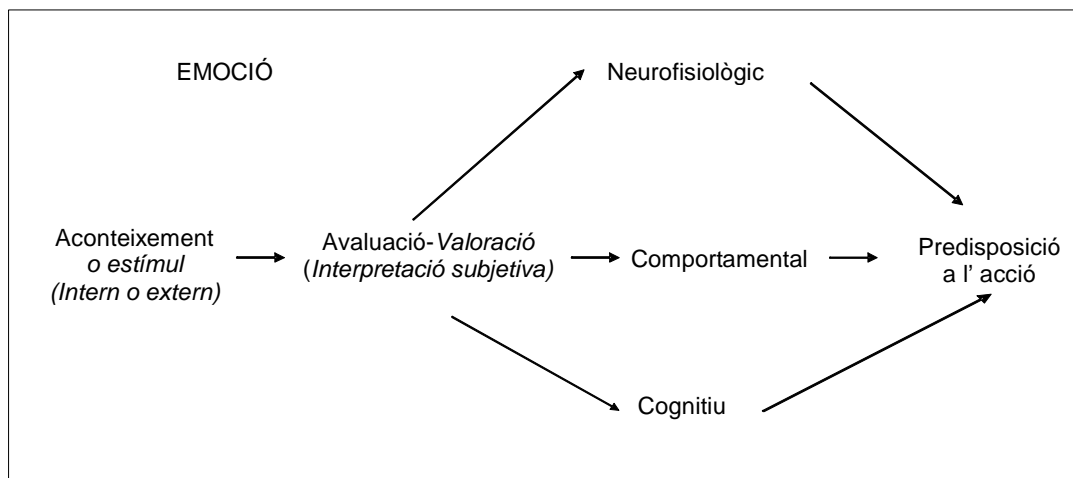
3.5. Components de les emocions: el component cognitiu, el component comportamental, el component neurofisiològic

S'ha vist que no existeix acord quant al concepte d'emoció però si es troba en quant als components de les emocions. La majoria d'autors accepten que l'emoció es manifesta mitjançant una triada reactiva: activació fisiològica, conducta expressiva i sentiments subjectius, no obstant això, no existeix acord en com s'organitzen (Scherer, 1984). Es té doncs que un gran nombre de científics subscriuen definicions operacionals que inclouen explícita o implícitament el concepte de multidimensionalitat proposat per Lang (1968) qui entén l'emoció composta per tres sistemes de resposta clarament diferenciats: a) el neurofisiològic-bioquímic, b) el motor o conductual expressiu, c) el cognitiu o experiencial-subjectiu. Per definir les emocions s'han d'estudiar conjuntament els tres sistemes de resposta ja que cada component només reflecteix una dimensió parcial de l'emoció (Palmero et al. 2002).

Perquè es doni una emoció es necessita la concurrència d'una situació (esdeveniment, esdeveniment, succés...) o la presència d'un estímul (ja sigui intern o extern, ser present o absent, ser actual o passat) potencialment emotiu perquè desenvolupi el procés emocional, doncs es requereix l'existència d'una eventual percepció així com de l'avaluació-valoració que confereixi a l'estímul connotacions afectives. No és l'estímul en si mateix sinó la interpretació (conscient o no) que d'aquest es fa, el que en última instància facilita comunament la resposta emocional.

La valoració valorativa és el concepte clau que permet entendre les diferències individuals en resposta a idèntiques situacions; en altres paraules: la qualitat i la intensitat de les emocions són en gran mesura, fruit de la manera com aquestes són processades per qui les experimenta (Ortony i Clori, 2000). La següent figura ho recull.

FIGURA 2. Procés de la vivència emocional. Adaptat de Bisquerra (2000 i 2003)



L'avaluació valorativa està determinada bàsicament pel nivell de desenvolupament de les capacitats avaluatives-cognitives. Durant aquesta fase del procés emocional, l'avaluació actua com un filtre sobre els antecedents de l'emoció, filtre que compleix un doble paper: l'avaluació situacional en termes afectius, així com en relació amb el seu significat i potencial d'afrontament (actiu, passiu o d'evitació). Repetidament s'ha debatut entorn de la necessitat de l'avaluació conscient per suscitar una emoció (Lazarus, 1982, 1984; Zajonc, 1980, 1984). Així mentre uns investigadors sostenen la necessitat de l'anàlisi conscient del sentit o significat d'un estímul (procés postcognitiu), altres postulen que l'emoció pot ser licitada en absència de valoració conscient de les característiques estímuls (procés precognitiu).

Es pot parlar de diferents components en una emoció encara que rebin diverses denominacions. S'està d'acord que existeixen tres nivells diferents en l'emoció: neurofisiològic, conductual o comportamental i cognitiu. Bisquerra (2000) les explicita tal com es plasma en el següent quadre.

QUADRE 6. Components de l' emoció (Bisquerra, 2000)

Neurofisiològic

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

Comportamental

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

Cognitiu

Vivència subjectiva, que coincideix amb el que anomenem sentiment. Permet etiquetar l'emoció, en funció del domini del llenguatge. Només es pot conèixer mitjançant autoinformes.

Martínez-Sánchez et al. (2002) a la clàssica tríade expressiva de l'emoció: cognitiva, fisiològica i motora, manté que cal afegir dos components més lligats a la resposta: el sentiment subjectiu i la tendència a l'acció.

Un altre dels problemes fonamentals als quals en l'actualitat s'enfronten els investigadors és la gran diversitat terminològica i conceptual en que es troba immersa la psicologia de l'emoció. Freqüentment s'utilitzen nombrosos descriptors per denominar els diversos estats afectius i emocionals, conceptes que pel seu alt grau d'especificitat poden representar problemes per als no especialistes. Els descriptors afectius i emocionals tradicionalment s'han classificat sobre la base de diferents criteris que atenen a la seva durada, intensitat, origen i la seva referència amb esdeveniments particulars. Palmero i col·laboradors (2002) resum les principals característiques i matisos diferencials dels més comuns descriptors afectius-emocionals: afecte, humor o estat d'ànim, emoció i sentiment.

En la forma que experimentem i expressem les emocions també influeixen determinants socials i culturals i de gènere.

3.6. La necessitat de l'educació de les emocions

Entre les necessitats que justifiquen l'educació emocional segons Bisquerra (2000) i Álvarez (2001) es destaquen: a) situacions vitals; b) situacions socials; c) situacions educatives; d) arguments psicopedagògics.

a) Necessitats derivades de situacions vitals; contínuament es reben estímuls amb una elevada càrrega emocional que es necessita aprendre a processar per no veure's contínuament afectats. Aquests estímuls poden provocar estrès, conflictes, problemes familiars, imprevistos, pèrdues econòmiques, pèrdues, malalties, etc. La tensió emocional pot adoptar forma d'irritabilitat, falta d'equilibri emocional, problemes de relació, ansietat, estrès, depressió, etc. Amb freqüència la tensió emocional costa controlar-la. Es viu en contínues contradiccions i conflictes. Es tenen conflictes entre el que es desitja i allò que es pensa que cal fer. Es necessita adquirir competències emocionals que permetin afrontar els reptes quotidians amb majors probabilitats d'èxit, autocontrol i benestar.

b) Necessitats derivades de situacions socials; les relacions socials poden ser una font de conflictes, tant en la professió, família, comunitat, temps lliure i qualsevol context en el qual es desenvolupi la vida d'una persona. Aquests conflictes afecten als sentiments de tal forma que a vegades poden arribar a produir-se respostes violentes incontrolades. La nostra societat ha avançat molt tecnològicament, no obstant això, l'analfabetisme funcional es manifesta de múltiples formes: conflictes, violència, ansietat, estrès, depressió, consum de drogues, etc. I aquest es dona llarg de tota la vida. Goleman (1995) posa de manifest el necessitat de posar intel·ligència a l'emoció.

c) Situacions educatives; des de la finalitat de l'educació que defensa el ple desenvolupament de la personalitat integral de la persona, és a dir, hauria d'incloure la dimensió cognitiva i emocional. L'educació és un procés

caracteritzat per la relació interpersonal, per tant, ple de matisos emocionals. Els fenòmens emocionals també influeixen en el procés d'aprenentatge individual i autònom. Des de l'autoconeixement un dels objectius de l'ésser humà conèixer-se a si mateix. Des de l'orientació, en el nostre cas substituïm l'orientació professional per la de preparació per a la jubilació, la qual pot provocar una disminució de la vàlua personal, de l'autoestima, estats depressius, i altres seqüeles per a la salut física i psíquica. Abordar aquesta problemàtica des de la prevenció implica "preparar per a la vida" des d'una perspectiva que contempli aquestes eventualitats.

d) Arguments psicopedagògics; des de la teoria de les intel·ligències múltiples (Gardner, 1995), entre elles estan la intel·ligència interpersonal i la intrapersonal. Totes dues són la base de la intel·ligència emocional.

L'educació de les emocions comporta resultats com: augment de les habilitats socials i de les relacions interpersonals satisfactòries; disminució de pensaments autodestructius, millora de l'autoestima; millora del rendiment intel·lectual; disminució en del consum de drogues (alcohol, tabac, altres drogues); millor adaptació social i familiar; disminució de la tristesa i simptomatologia depressiva; disminució de l'ansietat i l'estrès; disminució dels desordres relacionats amb el menjar (anorèxia, bulímia), entre d'altres. Salovey i Mayer (1990) i Gardner (1995) entenen el desenvolupament de la intel·ligència emocional com la capacitat per resoldre la diversitat de problemes que presenta la vida de manera d'èxit. Habilitat per motivar-se i persistir enfront de les frustracions, controlar impulsos, demorar gratificacions, regular els estats de d'humor, entre d'altres. Relacionat amb el concepte d'intel·ligència emocional es defineix el desenvolupament emocional com el desenvolupament de coneixements i habilitats sobre les emocions per tal de capacitar a la persona per a una adaptació òptima als canvis que es produeixen al llarg de la vida i tenir per tant, un sentiment de benestar personal.

3.7. Antecedents i conceptualització de l'educació emocional

Els fonaments de l'educació emocional han buscar-se en la pedagogia i en la psicologia.

Quant a la pedagogia, els antecedents es troben en els moviments de renovació pedagògica, amb les seves diverses ramificacions (escola nova, escola activa, educació progressista, etc.), que es proposaven una educació integral que preparés per a la vida, en la que l'afectivitat tenia un paper rellevant. Il·lustres representants d'aquests moviments van remarcar la importància de la dimensió emocional: Pestalozzi, Froebel, Dewey, Tolstoi, Montessori, Rogers, etc. Les seves aportacions teòriques no s'han acabat de portar a la pràctica de manera generalitzada.

Quant a les aportacions des de la psicologia, vegeu següent quadre, es pren com a referència la revisió dels antecedents realitzada per Bisquerra (2003).

QUADRE 7. Antecedents de l'educació emocional

Els enfocaments de counseling i la psicologia humanista de C. Rogers, Allport, Maslow.

La logoteràpia de V. Frankl

La psicoteràpia racional-emotiva d'Ellis

1966. Leuner. Article en alemany: "intel·ligència emocional i emancipació".

1985. Bar-On. Emotional Quotient (EQ).

1986. Payne. Article sobre intel·ligència emocional, emoció i raó.

1990. Salovey i Mayer. Article: Emotional Intelligence.

1994. CASEL. (Consortium for the Advancement of Social and Emotional Learning).

1994. Herrnstein i Murray. The Bell Curve.

1995. The bell curve wars de Fraser.

1995. Goleman. Llibre: Emotional Intelligence.

En el marc d'aquest treball s'ha concebut l'educació emocional, seguint la definició proposada per Bisquerra (2000) com un procés educatiu, continu i permanent, que pretén potenciar el desenvolupament emocional com a complement indispensable del desenvolupament cognitiu, constituint els dos els elements essencials del desenvolupament de la personalitat integral. Per a això es proposa el desenvolupament de coneixements i habilitats sobre les emocions per tal de capacitar a l'individu per afrontar millor els reptes que es plantegen en la vida quotidiana. Tot això té com finalitat augmentar el benestar personal i social.

Al llarg de tota la vida una persona ha de prestar atenció al seu estat emocional. Qualsevol etapa del cicle vital és susceptible d'atenció i intervenció psicopedagògica. D'acord amb Bisquerra (2000) quan diu que l'educació emocional és una forma de prevenció primària inespecífica, consistent a intentar minimitzar la vulnerabilitat a les disfuncions o prevenir el seu acudit. Quan encara no hi ha disfunció, la prevenció primària tendeix a confluïr amb l'educació per maximitzar les tendències constructives i minimitzar les destructives. Consisteix a proporcionar recursos i estratègies per enfrontar-se amb les inevitables experiències que la vida ens depara. En definitiva, es tracta de capacitar a totes les persones perquè adoptin comportaments que tinguin presents els principis de prevenció i desenvolupament humà. Aquí, la prevenció es concep en el sentit de prevenir problemes com a conseqüència de pertorbacions emocionals.

Es proposa el desenvolupament humà, és a dir, el desenvolupament personal i social; o dit d'una altra manera, el desenvolupament de la personalitat integral de l'individu. Això inclou el desenvolupament de la intel·ligència emocional i la seva aplicació en les situacions de la vida. Per extensió això implica fomentar actituds positives davant la vida, habilitats socials, empatia, etc., com factors de desenvolupament de benestar personal i social.

L'educació emocional, segons Darder et al. (2001), assumeix que: a) les dimensions emocionals –la intel·ligència emocional– són educables; b) l'acció educativa en aquest camp ha de ser continuada i revestir més la forma

d'entrenament que la d'ensenyament enunciativa; c) l'acció educativa ha d'orientar-se a integrar les dimensions cognitives, emocionals i d'actuació; d) la persona ha de participar en la seva autoformació, donat el caràcter singular de cada individu, ja que es tracta d'actuar sobre un mateix; la satisfacció personal i l'eficàcia en el compliment de les nostres responsabilitats estan íntimament relacionades. Aquestes aportacions superen la consideració de les emocions com una qüestió merament individual, es destaca la vinculació entre la dimensió personal i la social, de manera que el canvi d'actitud en un aspecte repercuteix en l'altre i a la inversa. Afirmen que és possible millorar l'autoestima i l'empatia cap als altres i que totes dues s'influiran mútuament. Aquesta dicotomia té el seu reflex en la distinció entre dimensions emocionals que es dirigeixen a un mateix (autoestima, regulació emocional, automotivació) i les dirigides als altres (empatia, habilitats comunicatives, socioafectives).

El coneixement d'un mateix i les relacions socioafectives establertes amb els altres i amb la realitat, i el descobriment de la influència constant de les emocions en la nostra vida constitueixen el punt de partida d'una formació que ha de permetre a la persona, al llarg de la vida, el creixement i desenvolupament de totes les seves capacitats dins d'una orientació constructiva d'un mateix i dels altres (Darder et al., 2001).

L'educació emocional té per objecte el desenvolupament de les competències emocionals. La competència emocional està en funció de les experiències vitals que un ha viscut. La hipòtesi que es planteja és la possibilitat de potenciar la competència emocional de manera sistemàtica mitjançant processos educatius.

L'educació emocional suposa passar de l'educació afectiva a l'educació de l'afecte. Fins ara la dimensió afectiva en educació o educació afectiva s'ha entès com educar posant afecte en el procés educatiu. Ara es tracta d'educar l'afecte, és a dir, d'impartir coneixements teòrics i pràctics sobre les emocions (Bisquerra, 2000).

3.8. L'avaluació de l'educació emocional: estat de la qüestió

És a partir dels anys noranta quan s'accepta per part de la comunitat científica la intel·ligència emocional. Quan es dóna una conjuntura temporal que propicia que emergeixin la majoria de models d'intel·ligència emocional. No obstant això, la majoria dels models eren dissociats d'evidència empírica i la majoria dels estudis realitzats tenien cert buit teòric. Sorgeixen qüestions com la intel·ligència emocional és un tret o és una capacitat?

Entendre la intel·ligència emocional com tret o com capacitat comporta implicacions teòriques i pràctiques diferents. Per aquesta raó, Petrides i Furnham (2000a, 2000b, 2001) incideixen a distingir entre els dos constructes: la intel·ligència emocional com tret (autoefiàcia emocional) i la intel·ligència emocional com capacitat (cognoscitiva i emocional). La manera mitjançant la qual es mesuren les variables individuals variarà els resultats, mentre que la intel·ligència emocional com tret es mesura a través d'autoinformes, la intel·ligència emocional com capacitat es mesura a través de "maximum-performance". Autors com Mayer, Salovey, Caruso (2000) i Tàpia (2001) barregen els dos models. Investigadors com O'Connor (2003); Warwicky Nettelbeck (2004) defensen el necessitat de distingir entre les dues construccions de la intel·ligència emocional. Si s'atén a l'evidència teòrica i empírica disponible es pot concloure que no hi ha unanimitat quant a com avaluar la intel·ligència emocional.

Per a la mesura de la intel·ligència emocional com tret es disposa de poques mesures que s'hagin desenvolupat sota un marc teòric clar i amb fonamentacions empíriques sòlides. La majoria de qüestionaris, basats en autoinformes, pretenien mesurar la intel·ligència emocional com capacitat cognoscitiva. A continuació es presenta un inventari de proves per avaluar la intel·ligència emocional com a capacitat o com a tret.

QUADRE 8. Proves d'avaluació de la intel·ligència emocional per a mesures de capacitat i intersubjetives i per a mesures d'autoinforme. Adaptat per Soldevila (2007) de Castejón Costa (2006)

Mesures de capacitat i intersubjetives

<p>Mesures de capacitat</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Escala d'Intel·ligència Emocional per a Nens, EISC, de Sullivan (1999). - Escala Multifactorial d'Intel·ligència Emocional, MEIS de Mayer et al. (1999). - Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test, MSCEI (2002) És el més utilitzat.
<p>Mesures intersubjetives d'informants</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Avaluació 360° de Bar-On (avaluació de superiors, companys i subordinats) Avaluació 180° de superiors. - Avaluació 360° de Boyatzis i Goleman.

Mesures d'autoinforme

<p>Basades en el model de Salovey i Mayer (1990)</p>	<p>TMMS-48 y 24 (Trait Meta Mood Scale) Salovey et al (1995); traducció i validació a l' espanyol per Fernández-Berrocal et al. (1998).</p>
<p>Mesures de tret</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Escala de trets d'estats d'ànim de Salovey, Mayer, Goldman, Turvey, i Palfai (1995). - Escala d'Intel·ligència Emocional de Schutte, SIS (Schutte et al.,1998). - Inventari de Competència Emocional ECI de Boyatzis, Goleman i Hi ha/McBer (1999) - Inventari de Quocient Emocional, EQ-i, de Bar-On (1997,

2000).

- Escales d'autoregulació en intel·ligència emocional de Martínez-Pons (2000).

- Escales basades en IPIP intel·ligència emocional de Barchard (2001).- Qüestionari d'intel·ligència emocional de Dulewicz i Higgs (2001).

- Bateria de test de personalitat (Escala IE) de Sjöberg (2001).

- Qüestionari d'intel·ligència emocional de Dulewicz i Higgs (2001).

- Bateria de test de personalitat (Escala IE) de Sjöberg (2001).

- Qüestionari d'Intel·ligència Emocional, DHEIQ, de Dulewicz i Higgs (2001), per a ús en contextos organitzacionals.

- Qüestionari de Tret d'Intel·ligència Emocional, TEIQue, de Petrides (2001) i de Petrides, Pérez i Furham (2003).

- Qüestionari d'intel·ligència emocional de Tàpia (2002).

- Test d'intel·ligència emocional de la universitat de Swinburne de Palmer i Stough (2002).

- Perfil de la intel·ligència emocional en grup de treball de Jordan, Ashkanasy, Härtel, i Hopper (2002).

- Qüestionari de Desenvolupament Emocional (QDE), GROP, 2006

En el següent quadre es presenten les principals proves d'avaluació i les dimensions que avaluen.

QUADRE 9. Proves d'avaluació de la intel·ligència emocional més utilitzades. Traduït i adaptat per Soldevila (2007), de Pérez, Petrides i Furham (2005)

Salovey i Mayer (1990)	- Avaluació i expressió de l'emoció - Utilització de l'emoció - Regulació de l'emoció	
Goleman (1995)	Acte-consciència- Acte-regulació- Acte-motivació- Empatia- Maneig de les relacions	
Mayer i Salovey(1997)	Percepció, avaluació i expressió de l'emoció- Facilitació emocional del pensament- Entesa i anàlisi de les emocions; ús del coneixement emocional- Regulació reflexiva de les emocions per promoure el creixement intel·lectual i emocional	
Bar-On (1997)	Intrapersonal Autoconsciència emocional Assertivitat Auto-consideració Auto-actualització Independència Interpersonal Empatia	Adaptació Solució de problemes Proves reals Flexibilitat Estrès Tolerància al estrès Control dels impulsos Estat d'ànim general

	Relació interpersonal	Felicitat
	Responsabilitat social	Optimisme
Cooper i Sawaf (1997)	Alfabetisme emocional	
	Salut emocional	
	Profunditat emocional	
	Alquímia emocional	
Goleman (1998)	Auto consciència	Empatia
	Auto-consciència emocional	Empatia
	Auto-avaluació	Consciència organitzacional
	Auto-confiança	Altres desenvolupaments
	Auto regulació	Aprofitament màxim (o bé màxima influència de diversitat
	Auto control	
	Valor veritable	Habilitats socials
	Adaptabilitat	Lideratge
	Innovació	Comunicació
	Auto motivació	Influència
	Orientació per l'èxit	Canvi catalitzador
	Comitè	Resolució de conflictes
	Iniciativa	Construcció de vincles
	Optimisme	Col·laboració i cooperació
		Treball en equip

Wisinger
(1998)

- Auto consciència
- Direcció emocional
- Auto motivació
- Habilitats de comunicació efectives
- Experiència interpersonal
- Entrenament emocional

Higgs	i	Conductors	Possibilitzadors
Dulweicz		Motivació	Auto consciència
(1999)		Intuïció	Sensibilitat interpersonal
		Educadors	Influència
		Consciència	Tret
		Capacitat emocional	

Petrides
Furnham
(2001)

- i** Adaptabilitat
- Assertivitat
- Avaluació emocional (d'un mateix i en els altres)
- Expressió de las emocions
- Direcció de las emocions (altres)
- Regulació emocional
- Impulsivitat (baixa)
- Habilitats de relació
- Auto estima
- Auto motivació

Competència social

Tret d'empatia

Tret de felicitat

Tret d'optimisme

A manera de conclusió, entre les proves més rellevants per a la mesura de la intel·ligència emocional es destaca el model de Goleman (1995, 1998); el Boyatzis i Goleman (2005); el model de Mayer, Salovey i Caruso, (2000) i el qüestionari I-CE de Bar-On (1997, 2000).

QUADRE 10. Models teòrics i d'avaluació de la intel·ligència emocional (Castejón Costa, 2006)

MODEL INICIAL de Mayer i Salovey (1990)

Autopercepció i regulació de les emocions pròpies i dels altres.

MODEL MIXT (Conjunt de trets)

a) Model de Goleman, l'any 1995, (Trets de personalitat/ Competències)

b) Model de Bar-On, l'any 1996, (Trets socioemocionals)

MODEL DE CAPACITAT de Mayer, Salovey i Caruso (2000, 2002)

Capacitat de processament de la informació emocional. Capacitat real d'identificar i comprendre emocions.

4. Característiques de la població interna en els centres penitenciaris

Entre les deficiències més destacades pels autors que han tractat el tema (Filella, 1998, Redondo, 1993, Valverde, 1991, entre d'altres) trobem:

Àmbit emocional-cognitiu:

- Autocontrol/impulsivitat. Molts delinqüents tenen dificultats per parar-se a pensar en les conseqüències de les seves accions abans o després d'actuar. Aquesta primarietat del comportament impedeix plantejar-se objectius a llarg termini i afavoreix la recerca dels reforços positius immediats.
- Control extern. Una majoria de delinqüents manifesten un elevat control extern, amb la qual cosa atribueixen la culpa d'allò que els passa a factors externs, a la societat.
- Dificultats per desenvolupar pensaments abstractes. Els és difícil entendre el món, les normes, les lleis i, fins i tot, el pensament dels altres.
- Rigidesa conceptual. Aquest aspecte els porta a reincidir en comportaments poc beneficiosos. Aquí hi podríem afegir que el comportament reactiu el condueix a respondre a una cadena d'esdeveniments que no controla.
- Dèficits a l'hora d'identificar i solucionar problemes interpersonals.
- Raonament crític. Tenen dificultats a l'hora de qüestionar-se la coherència de les seves idees i les dels altres.
- Poca resistència a la frustració, que converteix la seva conducta interpersonal en inestable, insegura i immadura.

- Egocentrisme. Es relacionen d'acord amb les seves demandes sense pensar com afecta a d'altres persones.
- Buit d'història personal que impedeix de planificar el futur.
- Nivell d'autoestima baix.

Àmbit escolar:

- Arribada tard a l'escola i abandonament abans d'acabar l'escolarització obligatòria.
- Una escola molt distanciada del seu context i poc incentivadora.
- Fracàs escolar.
- Poc desenvolupament de les capacitats intel·lectuals.

Àmbit laboral:

- Manca d'especialització. Parteixen d'un desconeixement de les seves capacitats i, fins i tot, dels seus interessos.
- Poca experiència laboral, sobretot en els joves, o bé ocupacions marginals.
- Experiència negativa en l'àmbit laboral propi o dels seus models paterns.
- Dificultat per acceptar la relació laboral: sotmetre's a un horari, a una constància d'un treball sovint mal pagat.
- Desconeixement de les regles que regeixen el món laboral, la qual cosa dificulta aconseguir una feina.
- En alguns casos manca de motivació vers el treball.

Resumint, podem dir que els delinqüents en general, i els del mòdul 6 del CP Ponent en particular, es caracteritzen per tenir poques relacions interpersonals

positives, manca d'informació, dificultats per a l'obtenció d'èxits educatius i mala trajectòria laboral, elements que dificulten la seva inserció social.

4.1. Classificació dels interns al C.P. Ponent

La legislació penitenciària determina que els interns dels centres penitenciaris estaran classificats en graus de tractament. El reglament penitenciari especifica aquests graus en els articles 100 i 101 que reproduïm tot seguit:

Artículo 100. Clasificación penitenciaria y principio de flexibilidad.

Además de las separaciones señaladas en el artículo anterior, tras el ingreso los penados deberán ser clasificados en grados. Los grados serán nominados correlativamente, de manera que el primero se corresponda con un régimen en el que las medidas de control y seguridad serán más estrictas, el segundo con el régimen ordinario y el tercero con el régimen abierto.

Artículo 101. Grados de clasificación.

- 1. La clasificación en segundo grado implica la aplicación de las normas correspondientes al régimen ordinario de los Establecimientos.*
- 2. El tercer grado determina la aplicación del régimen abierto en cualquiera de sus modalidades.*
- 3. El primer grado determina la aplicación de las normas del régimen cerrado.*

4.2. Programa de classificació interior per fases

La gran majoria dels interns del CP Ponent estan classificats en segon grau de tractament penitenciari (règim ordinari). Per poder valorar l'evolució individual s'ha implementat, des de l'any 1996, el sistema de classificació interior basat en fases. Hi ha un total de quatre fases de tractament per als interns classificats en segon grau; les quals presentem a continuació:

QUADRE 11. Classificació dels interns

Núm. Fase	Descripció
Fase 1	<p>Interns que mantenen dues o menys hores d'ocupació diària.</p> <p>Interns sancionats per la comissió d'una falta molt greu o dues greus en un període de dos mesos.</p> <p>Interns regressats del tercer al segon grau de tractament penitenciari.</p>
Fase 2	<p>Ocupació superior a dues hores diàries.</p> <p>No haver comès faltes greus o molt greus en un període de dos mesos</p>
Fase 3	<p>Ocupació de sis hores diàries o més .</p> <p>No tenir cap falta o haver cancel·lat totes les faltes anteriors.</p>
Fase 4	<p>Ocupació de vuit hores diàries a més.</p> <p>No tenir cap falta o haver cancel·lat totes les faltes anteriors.</p> <p>Haver gaudit, amb valoració positiva, d'almenys un permís ordinari.</p>

4.3. Descripció dels mòduls del CP Ponent

Cada centre penitenciari distribueix els interns en funció dels espais disponibles i de les característiques pròpies del centre. Aquesta realitat comporta que hagi diferents mecanismes d'adscripció dels interns als mòduls o departaments. Al C.P. Ponent es disposa d'11 mòduls que presentem a continuació:

QUADRE 12. Descripció dels mòduls del CP Ponent

Núm.	Descripció
Mòdul 1	<p>Es troba dins del Departament Especial de Règim Tancat (DERT)</p> <p>Es troben els interns amb alta desadaptació a la normal convivència.</p>
Mòdul 2	<p>Es troba dins del Departament Especial de Règim Tancat (DERT)</p> <p>Es troben els interns que manifesten una progressiva adaptació a la normal convivència del centre.</p>
Mòdul 3	<p>És tracta d'un mòdul d'arribada. A ell normalment s'adscriuen els interns penats que vénen de conducció d'altres centres penitenciaris, o de llibertat. Aquí prenen el primer contacte amb els tallers del centre. Podem trobar interns en fases 1, 2 i 3 del programa de classificació interior.</p>
Mòdul 4	<p>Mòdul on es troben interns penats que manifesten una bona adaptació al règim del centre i que desenvolupen destinacions laborals que demanden implicació, rendiment i responsabilitat. Són els que a curt i mig termini gaudiran de permís. Podem trobar interns en fase 1, 2 i 3 encara que la més nombrosa és la fase 3.</p>

Mòdul 5 Mòdul on es troben interns penats que assisteixen a tallers productius que demanden rendiment i responsabilitat. També d'aquí és d'on surten la major part d'interns que gaudiran de permisos en breu termini. Trobem que l'àmplia majoria d'interns es troben en fase 3.

Mòdul 6 Mòdul on es troben interns en la seva majoria penats, i també però menys preventius. També és el mòdul on arriben els interns després de complir un primer grau de tractament penitenciari (interns que no s'adapten a la normal convivència del centre i es destinen al DERT fins que normalitzen les seves conductes inadequades). Trobem molts interns en fases 1 i 2 i menys en fase 3. A nivell de característiques personals són interns en la seva majoria impulsius, amb dificultats per demorar el reforçament i poca capacitat per resoldre problemes de forma assertiva.

Mòdul 7 Ens trobem a l'antiga Lleida 1 i aquí romanen els interns penats que participen del programa de toxicomanies.

Mòdul 8 És tracta del departament de dones internes. Trobem internes preventives i penades.

Mòdul 9 És el departament d'ingressos i trobem interns penats que fan tasques d'auxili als funcionaris en el desenvolupament de les tasques pròpies d'aquest mòdul: assistència inicial als interns que vénen de conducció o de llibertat. Trobem interns en fase 3.

Mòdul 10 És la infermeria del centre. En aquest mòdul es troben els interns que per qualsevol circumstància necessiten de l'assistència mèdica continuada o que necessiten ser apartats de la resta dels interns per les peculiaritats de les seves malalties.

Trobarem interns en qualsevol de les tres primeres fases.

Mòdul 11 Departament que acull interns en tercer Grau de tractament penitenciari i que surten de permís ordinari. Un grup important d'ells treballen als tallers productius de Raïmat a l'exterior del centre.

En els darrers anys hem viscut un increment significatiu d'interns al CP Ponent, la qual cosa ha suposat una massificació de tots els mòduls. Per aquest motiu actualment els mòduls no segueixen de forma acurada els criteris de classificació que hem exposat anteriorment tot i que els interns del mòdul 6 mantenen bàsicament les característiques inicials.

5. El programa: Conflictes: No, gràcies!

A continuació es desglossen els aspectes principals del programa: objectius, continguts, metodologia, activitats, temporització, recursos i avaluació. El programa el trobem a l'annex 1.

5.1. Consideracions generals

Tradicionalment el desenvolupament emocional s'ha après (per observació i per imitació) en contextos naturals (família, comunitat, etc.) i en situacions de vida quotidiana. Però la societat actual tan canviant invita a seguir el seu ritme vertiginós amb la qual cosa els aprenentatges emocionals queden en un segon pla. No queda temps, o això es verbalitza, per a la reflexió o l'autoanàlisi del perquè dels nostres sentiments, emocions, actuacions i pensaments. Així a poc a poc es pot donar una desconexió entre el que el que hom sent, pensa i actua. Això, produeix cert malestar que resulta difícil d'expressar amb paraules. Tant és així que sovint es descriuen malestares físics com dolors, fatiga, cansament, apatia, trastorns en el somni, de l'alimentació, etc. Darrere d'això pot amagar-se un problema emocional relacionat amb la tristesa, ràbia o frustració. Aquest fenomen afecta a persones de qualsevol edat i condició.

Es concep l'educació emocional com prevenció de problemes o conflictes emocionals. Per reforçar el plantejament preventiu s'ha apostat per la intervenció grupal mitjançant programes educatius. S'entén igual que Álvarez González et al. (1998) que un programa és una acció continuada, prèviament planificada, encaminada a uns objectius, amb la finalitat de satisfer necessitats i enriquir, desenvolupar o potenciar determinades competències.

5.2. Objectius

L'objectiu general del programa és el següent:

- Millorar la competència emocional contribuint al benestar personal i social dels interns que participin en el programa d'educació emocional.

Els objectius didàctics a assolir són els que citem a continuació:

- Adquirir un millor coneixement de les pròpies emocions. Identificar les emocions dels altres.
- Desenvolupar l'habilitat de controlar les pròpies emocions.
- Prevenir els efectes perjudicials de les emocions negatives.
- Desenvolupar habilitats socials per a una millora a les relacions interpersonals.
- Adoptar una actitud positiva davant la vida.
- Desenvolupar l'habilitat per generar emocions positives.
- Aprendre a fluir.

5.3. Continguts

El programa d'educació emocional té un total de 30 hores i s'estructura en 3 blocs temàtics: consciència emocional (set activitats) regulació emocional (onze activitats) i habilitats comunicatives (una activitat). En el primer bloc de continguts es desenvolupa la capacitat de prendre consciència de les emocions. La consciència emocional consisteix al coneixement de les pròpies emocions (mitjançant l'autobservació), del reconeixement de les emocions i sentiments dels altres i de com expressem o s'expressen les emocions a través del llenguatge verbal i no verbal. Per això s'utilitzen unitats d'anàlisi tant dels components verbals com no verbals de l'acte comunicatiu. El coneixement de les emocions va molt lligat al desenvolupament de llenguatge, de tal manera que resulta bàsic incrementar la terminologia emocional a fi de poder matisar les nostres emocions i reconèixer i interpretar les dels altres. Socialment, sempre s'ha donat més valor a allò cognitiu que a allò emocional, això fa que la majoria de persones tinguin poc vocabulari per referir-se als seus estats emocionals, si a això li afegim que molts interns tenen un nivell d'alfabetització

baix, el problema augmenta. L'educació emocional contribuirà a pal·liar aquest dèficit. Els continguts bloc consciència emocional treballats són:

- El concepte d'emoció.
- Tipologia d'emocions: ira, tristesa, ansietat, por, alegria, amor, vergonya, esperança, compassió, sorpresa.
- La subjectivitat de les emocions: el com cada persona davant un mateix esdeveniment pot sentir emocions diferents, tots som diferents.
- La classificació de les emocions: positives, negatives, ambigües o artístiques.
- La conceptualització i sinònims de: ira, por, ansietat, tristesa, vergonya, aversió, alegria, humor, amor, felicitat, sorpresa, esperança, compassió.
- La subjectivitat de les emocions: el com a vegades fins i tot un mateix davant esdeveniments similars sent emocions diferents.
- La verbalització de les meves emocions als altres.
- La música com facilitadora d'emocions positives, negatives, ambigües i estètiques.
- Components de les emocions i la seva relació emoció-pensament-acció.
- La consciència emocional pas previ a la regulació.
- Els components de les emocions: neurofisiològic, cognitiu i comportamental.
- La consciència de les pròpies emocions i ser capaços d'expressar-les.
- L'empatia: concepte i tipologia.
- El reconeixement de les emocions en els altres

- L'expressió de la cara com element identificador d'emocions en l'altre.
- El cos com a instrument per a l'expressió d'emocions.
- Adquisició de vocabulari emocional bàsic.
- El pes de la comunicació no verbal a l'acte comunicatiu.

El segon bloc conté la regulació emocional i es refereix al control de les pròpies emocions, és a dir, la resposta apropiada a cada estat emocional. La regulació emocional podria definir-se com la capacitat de regular els impulsos i les emocions desagradables, de tolerar la frustració i de saber esperar les gratificacions. D'entre les diferents estratègies de control emocional es proposa la relaxació i la reestructuració cognitiva –detectar errors de pensament o distorsions cognitives– com tècniques a desenvolupar en les persones grans pel seu alt grau d'aplicabilitat individual i consegüentment, l'augment en el sentiment de control personal. Els continguts bloc regulació emocional treballats són:

- El concepte de regulació emocional.
- Les estratègies de regulació emocional: distanciament, recerca de suport social, reenquadrament, planificació de la resolució del problema, reestructuració cognitiva, distracció conductual i cognitiva.
- El control de les pròpies emocions: les meves estratègies de regulació emocional.
- Com regulo les meves emocions: les meves estratègies.
- Avantatges i inconvenients de les diferents estratègies de regulació emocional en funció de la situació desencadenant.
- La relaxació i els seus beneficis.
- L'experimentació de la relaxació.

- Els beneficis de la relaxació.
- Identificació de situacions estressants.
- La reestructuració cognitiva: teoria i pràctica.
- Aplicació de la reestructuració cognitiva davant pensaments o sentiments negatius.

L'últim bloc desenvolupem les habilitats comunicatives. Es considera essencial el treball de la comunicació, l'assertivitat, l'empatia i la resolució de conflictes. Es proposa en el nostre programa el desenvolupament d'aspectes potencialment conflictius en la interacció social a qualsevol edat:

- a) problemes de comunicació a falta d'atenció en l'altre, del desenvolupament d'actituds d'empatia (actituds egocèntriques);
- b) problemes de comunicació degut a la falta d'un llenguatge assertiu (en situacions on estem en desacord o bé volem demanar ajuda);
- c) problemes de comunicació per distorsions cognitives que ens porten a conflictes amb els altres (detectar errors de pensament).

Els continguts bloc d'habilitats comunicatives treballats són:

- Principals estils comunicatius: assertiu, agressiu i passiu.
- Drets de la persona assertiva.
- Com fer front a la claudicació davant les peticions dels altres.
- L'habilitat de dir no de manera assertiva.
- L'assertivitat com manifestar-la sense haver de donar explicacions, justificacions o excuses.

5.4. Metodologia

L'aplicació d'un programa d'aquestes característiques es basa sobretot en el treball en grup així que deu treure's profit dels avantatges que això suposa. L'educador ha d'estar atent als fenòmens grupals (la composició del grup, distribució de rols, les xarxes de comunicació, les normes del grup...) que es donin en la situació d'aprenentatge, al feedback formador-grup, als estats emocionals que puguin influir en el procés d'ensenyament-aprenentatge, observar, dialogar, escoltar de manera activa, desenvolupar la capacitat empàtica, adaptar-se als canvis que vagin sorgint, resoldre els problemes que es plantegin, mantenir una relació franca, sincera, oberta, tolerant, sensible amb els participants, a fi que aquests puguin expressar-se lliurement, acceptar-se mútuament. És molt important que l'educador assumeixi la responsabilitat de crear des de l'inici un clima agradable, de cohesió, de cooperació, de compromís, de consens, d'interacció personal. És important que la persona desenvolupi un sentiment de millora en la seva relació amb ell mateix i amb els altres.

Al llarg del programa es desenvolupessin diferents activitats. La metodologia utilitzada en elles és molt diversa. Es basa en diferents dinàmiques de grup, a manera d'exemple: pluja d'idees, philips 6/6, fotofòrum, videofòrum, dramatització, de la mateixa manera que, audicions musicals, tècniques de relaxació, anàlisis de casos, exposicions orals o lliçons magistrals, entre d'altres.

El programa va acompanyat d'una sèrie de presentacions en power point per facilitar l'explicació dels diferents continguts teòrics organitzats per blocs temàtics. Es presenten en llengua castellana. La impressió d'aquestes presentacions podria ajudar a confeccionar el resum dels blocs de continguts per al quadern de l'alumne.

5.5. Activitats

Les activitats s'han distribuït en funció dels 3 blocs temàtics proposats. Cada activitat consta dels següents apartats: descripció, objectius, procediment, recursos, temporalització, orientacions i fitxa participant. Podeu consultar-les a l'annex número 1.

QUADRE 13. Bloc temàtic i títol activitats

CONSCIÈNCIA EMOCIONAL	REGULACIÓ EMOCIONAL	HABILITATS COMUNICATIVES
1. Què és emoció? 2. Emocions 3. Música i emocions 4. Vídeo-emoció 5. Experimento emocions 6. Sent amb mi 7. Endevina què sento	1. Què és la regulació emocional? 2. Com actuem? 3. Me'n recordo de... 4. Endevina qui són 5. No tots sentim el mateix 6. Respirem, ens relaxem i escoltem música 7. Temps fora: cap a la resolució de conflictes 8. Tu també ets responsable 9. La vida és com les bateries: pol positiu i pol negatiu 10. Reestructuració cognitiva 11. Resolució de problemes 12. Dilemes morals. Per què hem d'actuar correctament?	Assertiu? Què és?

5.6. Temporització

El programa té una durada de 20 sessions distribuïdes en sessions de dues hores per realitzar una o dues activitats en cadascuna d'elles. A raó dues sessions per setmana.

5.7. Recursos

En el següent quadre queden recollits els recursos necessaris per portar a terme les activitats exposades.

QUADRE 14. Recursos

Materials

Infraestructura: sala espaiosa condicionada com aula equipada per a ús de recursos multimèdia.

Material no fungible: pissarra, retroprojector, televisor i aparell reproductor de vídeo o DVD, radiocasset o reproductor de CD. Ordinador portàtil amb prestacions multimèdia.

Material fungible: paper, bolígrafs, retoladors o guixos (depenent del tipus de pissarra), tissors, cua adhesiva, cartolines, grapes i grapadora, paper per transparències, paper fotogràfic per a impressora, cintes de vídeo, disquets i CD gravables.

Tècnics

D'equipament: accés a fotocopiadora, ordinador portàtil amb reproductor / gravador de CD, impressora, càmera de vídeo o fotogràfica digital.

Humans

Perfil professional: Un professional amb formació en pedagogia i/o psicologia i a més especialitzat en educació emocional per realitzar funcions de formació, gestió, orientació, supervisió, redisseny del programa si calgués, elaboració de materials, avaluació i seguiment de l'aplicació del programa.

5.8. Avaluació

L'avaluació de programes educatius s'entén com un procés sistemàtic i continu de recerca i recollida d'informació que permet a l'educador conèixer la situació d'aprenentatge de l'educand, elaborar una sèrie de judicis respecte a aquesta situació i a prendre decisions al respecte de l'objecte avaluat a fi de regular l'activitat educativa, ajudar a l'educand en els seus aprenentatges i comprovar la consecució d'uns objectius.

Se suggereix una avaluació inicial al començar el programa, mitjançant l'aplicació d'un qüestionari com pretest. Una avaluació formativa o contínua, la que es donarà al llarg de tot el procés d'aplicació del programa a fi de poder millorar o ajustar constantment la tasca educativa. Poden col·locar-se com instruments d'avaluació: entrevistes informals amb els participants en el programa. En acabar el procés i com avaluació final o centrada en els resultats tornar a aplicar el qüestionari com postest.

6. Metodologia

Tot seguit passarem a explicar quina metodologia s'ha seguit en aquesta investigació. Per tant, farem referència a les hipòtesis, a la mostra, al disseny de la recerca i a la recollida de dades.

6.1. Hipòtesis

L'aplicació del programa d'Educació Emocional millorarà el coneixement de:

- la consciència emocional (de les pròpies emocions i les dels altres) i
- les estratègies de regulació de les pròpies emocions.

6.2. Subjecte de la intervenció

Selecció a l'atzar del grup control i del grup experimental dels interns del mòdul 6 del Centre Penitenciari Ponent. Els interns que es troben al mòdul 6 són homes classificats en segon grau de tractament i es caracteritzen per manifestar conductes inadaptades a la normativa del centre de forma reiterativa. Alguns d'ells han estat ubicats al Departament Especial.

En concret, la mostra invitada era de 15 subjectes, però finalment hem de parlar d'una mortalitat experimental de 6.

6.3. Disseny

El disseny de la investigació serà quasiexperimental de dos grups amb pretest i posttest:

QUADRE 15. Disseny de la investigació

Grup		Grup
Experimental	programa EE	Experimental
Pretest		Posttest
Grup		Grup
Control		Control
Pretest		Posttest

6.4. Tècniques de recollida de dades

Per avaluar la nostra intervenció hem utilitzat quatre instruments:

1. Adaptació del Qüestionari de Desenvolupament Emocional –QDE- (GROP, 2006) (vegeu annex 2).
2. Cas pràctic: Plantejament d'una situació generadora d'emocions negatives.
3. Anàlisi de sancions durant els mesos de juny i juliol.
4. Qüestionari de valoració dels alumnes interns que van participar en la investigació (vegeu annex 3)

1. Adaptació del Qüestionari QDE (GROP, 2006)

El qüestionari QDE (GROP, 2006) ha estat administrat com a pre-test i com a post-test en el programa d'educació emocional aplicat als interns d'aquest estudi i consta de 34 ítems, tots ells volen examinar la consciència i la regulació emocional de la mostra. També dos ítems tracten la felicitat i el sentit de la vida, que són els següents:

- ítem 28: *Tengo claro cual es el sentido de mi vida*

- ítem 34: *Me siento una persona feliz*

Cal dir que ha estat elaborat per un grup de col·laboradors del GROP (Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica), i és un instrument que està pensat per actuar tant com a anàlisi de necessitats com en l'avaluació de l'eficàcia del programes d'intervenció (producte).

Tot i que alguns autors consideren que el qüestionari no és prou bo perquè es pot veure falsejat per crear una imatge més positiva, quan parlem de mesurar la intel·ligència emocional, el qüestionari ens és de gran ajuda perquè permet preguntar sobre el món interior de les persones, sobre els seus sentiments, i

per tant ens permet obtenir informació en aquells casos en que la introspecció és bàsica.

En resum, considerem que l'instrument descrit recull les característiques psicomètriques necessàries per al què es proposa.

2. Cas pràctic: Plantejament d'una situació generadora d'emocions negatives.

Com a complement del qüestionari QDE, de caràcter quantitatiu, es va preguntar que sentien i que farien els interns en una situació estressant. A continuació es transcriu la situació pretest i la situació posttest valorada com equivalent.

Situació pretest:

Estás jugando al parchís y ves que un compañero tuyo hace trampas, tú se lo dices y él te dice que no. ¿Qué sientes? ¿Qué harías?

Situació posttest:

Le dejaste 10 euros a un compañero y hoy tenía que devolvértelos. Cuando le pides el dinero te contesta que no lo tiene (pero tú sabes que es mentira y que no devuelve el dinero porque no quiere). ¿Qué sientes? ¿Qué harías?

3. Anàlisi de sancions durant els mesos de juny i juliol

Per acabar de completar la valoració de la intervenció i, exactament, per valorar efectivitat, varem voler comparar el nombre i el tipus de sancions que van tenir els interns del grup experimental amb als interns del grup control. El període d'observació va ser durant els mesos de juny i juliol, entenent que la intervenció va finalitzar el 15 de juny.

4. Valoració dels alumnes interns que van participar en la investigació

Per tal de fer una valoració qualitativa del curs, és a dir, conèixer el nivell de satisfacció dels interns cap al curs els vam preguntar sobre la durada, aspectes a millorar (què han trobat a faltar i que creuen que ha sobrat), també sobre el

professorat, si ha estat interessant, si el recomanarien, sobre la utilitat i una valoració global.

7. Anàlisi de dades

Les dades obtingudes fan referència a les quatre tècniques de recollida de dades utilitzades: l'adaptació del Qüestionari de Desenvolupament Emocional – QDE- (GROP, 2006); el cas pràctic; l'anàlisi de les sancions durant dos mesos, i el qüestionari de valoració dels alumnes interns participen a la investigació.

7.1. Adaptació del Qüestionari QDE (GROP, 2006)

Cal dir que la majoria d'ítems han millorat. Els ítems que han millorat han estat:

Ítem 2: Acostumbro a controlar-me cuando tengo una emoción fuerte

En aquest ítem si que trobem una millora important del grup experimental i més si ho comparem amb el grup control que baixa, es adir els interns que han assistit al curs manifesten que regulen més les seves emocions ara que abans de fer el curs d'educació emocional.

Ítem 3: Siento verguenza de muchas cosas que hago.

El grup experimental són més conscient ara de les situacions que els fa vergonya. Encara que aquest ítem podria ser malentès, perquè sentir vergonya no sempre ha d'estar lligat amb la consciència emocional.

Ítem 4: Me bloqueo cuando tengo que resolver problemas.

Els resultats demostren que després de la formació en consciència i regulació emocional el grup experimental es bloqueja menys que abans. Però cal assenyalar que al grup control li passa el mateix.

Ítem 7: Sé ponerme en el lugar del otro para comprenderlo bien.

Els interns del grup experimental han demostrat tenir una millor empatia en el postest: un 7,77 respecte un 7,44 inicial. Per la seva banda, els interns del grup control demostren fins i tot menys empatia en el postest un 6,85 respecte el 8,28 inicial.

Ítem 8: Sé poner nombre a las emociones que tengo

En aquesta pregunta queda força clar que ha augmentat el vocabulari emocional del grup experimental, malgrat tot i que ja tenien un bon nivell. Inicialment tenien un 7,11 mentre que ara tenen un 1,88. Per contra, el grup control mostra una davallada a l'hora de posar nom a les emocions, un 6,42 respecte al 7,14 inicial.

Ítem 10: Muchas veces me siento triste sin saber el motivo.

En aquest ítem veiem com de manera considerable el grup experimental cada cop menys se sent trist sense saber-ne el motiu, per tant concloem que són més capaços de reconèixer les seves emocions. Hem d'assenyalar, però, que el grup control també sembla ser-ne més conscient en el postest.

Ítem 11: Me fijo mucho en mis propios sentimientos.

Aquest ítem és un clar exemple de la millora en la consciència emocional del grup experimental. Des del pretest en què van tenir un 7,11 van arribar al postest amb un 7,88. Per la seva banda, el grup control va passar del 7,14 al 6,42 deixant de manifest aquests que es fixen cada vegada menys en els propis sentiments

Ítem 12: Me siento responsable de las cosas que me pasan.

De la mateixa forma que a l'ítem anterior, en aquest cas el grup experimental és capaç de responsabilitzar-se més dels seus actes després de la formació: un 8,22 respecte el 7,11 inicial. Mentre que al grup control se li mostra una clara davallada: un 6,14 respecte al 7,86 inicial.

Ítem 13: Me cuesta relajarme.

Pel que fa a la relaxació com a estratègia de regulació, podem veure com el grup experimental passa d'un 8 a un 6,89, és capaç de portar-la a la pràctica molt millor que abans de la formació.

Per altra banda, el grup control sembla també conèixer l'estratègia, passa d'un 5,71 inicial a un 4,86 final.

Ítem 16: Puedo calmarme diciéndome cosas a mi mismo como: tranquilízate! Respira hondo!...

En aquest cas el grup experimental sembla conèixer més estratègies de regulació després de la formació: un 6,77 respecte el 5,88 inicial.

Ítem 17: Cuando me doy cuenta que he cometido algún error me preocupo durante mucho tiempo

Encara que amb poques diferències podem veure com en aquest ítem els interns experimentals milloren lleugerament, mentre que el grup control no ho fa.

Ítem 18: Me resulta fácil pensar en las consecuencias de mis actos

Aquest també és un clar exemple de la millora en consciència i regulació emocional. Mentre que el grup experimental puntua un 6,22 inicial i un 7,44 final, el grup control punta un 7,57 inicial i un 6,85 de final.

Ítem 19: Cuando estoy desanimado intento hacer actividades que me gustan

En aquest ítem també queda reflectida la regulació emocional treballada. El grup experimental millora significativament després de la formació: un 7,22 respecte el 6,33 inicial.

Ítem 21: Muchas veces tengo problemas con otras personas cercanas a mi

En aquest cas, el grup experimental ha millorat respecte la seva puntuació inicial. En un primer moment puntuaven un 5,5 a l'hora de plantejar-se els seus problemes amb altres persones, mentre que en el posttest només indicaven un 4,56. Cal recordar, però que el grup control també demostra una davallada: passa d'un 5,86 inicial a un 3,71 final.

Ítem 22: Puedo esperar sin prisas para conseguir lo que deseo.

Aquí sí que notem una important millora. Mentre que al començament el grup control no era capaç de regular les seves emocions prou bé i puntuava un 5,89, al final sembla haver-ho aconseguit i puntuava un 7,89. Per la seva banda, el grup control gairebé es queda estable: d'un 7,71 al començament a un 7,86 al final.

Ítem 25: Estoy satisfecho con mi manera de afrontar la vida.

En aquest ítem podem veure com el grup experimental millora i puntuava un 7,78 respecte el 6,67 inicial a l'hora de mesurar la seva satisfacció davant la manera com afronten la vida. Cal, però assenyalar que el grup control també millora i passa d'un 7,29 a un 8,86.

Ítem 26: Por la noche empiezo a pensar y me cuesta dormirme.

Aquí veiem com el grup experimental millora en estratègies de regulació emocional. Passa de puntuar un 7,78 a un 6,11, mentre que el grup control gairebé es queda estable i fins i tot puja una mica.

Ítem 27: Respeto que los otros opinen de forma diferente a mi.

Aquest és un clar exemple de millora respecte la tolerància. El grup experimental puntuava un 7,11 inicial a l'hora d'afirmar el respecte vers els altres i acaba el postest amb un 8,22. Per la seva banda, el grup control demostra una baixada i passa d'un 7,42 a un 6,28.

Ítem 28: Tengo claro cuál es el sentido de mi vida.

En aquest cas, veiem una millora a l'hora de conèixer el sentit de la vida. El grup experimental puntuava un 6,44 inicial i un 8,44 final. Gairebé amb la mateixa proporció, el grup control puntuava un 7,43 inicial i un 8,71 final.

Ítem 29: Explico mis problemas a los demás para que me ayuden a resolverlos.

En aquest ítem veiem clarament com després de la formació el grup experimental puntuava molt millor, passa d'un 3,67 a un 6,44 mentre que per la seva banda, el grup control es manté gairebé estable i fins i tot baixa una mica.

Ítem 30: Muchas veces me parece que los otros no entienden lo que les digo.

Aquí també veiem com milloren la seva consciència emocional perquè passen d'un 7,22 inicial a un 5,67 final. També cal dir que el grup control passa d'un 5,71 a un 4,71.

Ítem 34: Me siento una persona feliz

Aquí veiem com tant en el grup experimental com en el control augmenta el grau de satisfacció vers la vida en el postest.

Per altra banda, els ítems que no han millorat: han estat:

Ítem 1: Conozco bien mis emociones.

Com podem veure no s'ha produït cap millora. Cal destacar que ja vam reduir les sessions de consciència emocional degut a l'alt nivell que tenien els alumnes del curs.

Tem 5: Cuando tengo que hacer algo difícil me pongo nervioso y a veces me equivoco.

Aquest ítem no ha millorat, el grup experimental afirma que es continuen posant nerviosos i encara s'equivoquen després de la formació. De totes maneres, no entenem l'equivocació com un aspecte negatiu, sinó com una possibilitat de superació.

Ítem 6: Sé como hacer para tener emociones agradables / positivas.

Aquest ítem no ha millorat, ja que al grup experimental es veu una davallada a l'hora de saber estratègies per sentir emocions agradables. El grup control, per altra banda es manté estable en el pretest i el postest.

Ítem 9: Me resulta difícil saber cómo se sienten los otros.

Aquest ítem sembla força estable tant al grup experimental com al control, per tant podem concloure que continua sent dur per als interns conèixer les emocions dels altres.

Ítem 14: Cuando estoy tenso y/o estresado me doy cuenta.

Aquest ítem no sembla que hagi millorat perquè el grup experimental demostra conèixer menys les seves emocions després de la formació, mentre que el grup control puntua millor.

Ítem 15: Procuero evitar las actividades que no me gustan.

Aquest ítem tampoc no millora perquè el grup experimental evita gairebé igual que al començament les activitats que no els agrada: un 7,33 del 7,44 inicial. Per la seva banda el grup control les evita més al postest que al pretest.

Ítem 20: Me pongo nervioso/a con mucha facilidad y me altero.

Aquesta variable no ha millorat però sembla haver-se mantingut força estable, el grup experimental tenia un 7 inicial i un 7,11 final. Per la seva banda el grup control tenia un 5,57 inicial i un 5,42 final.

Ítem 23: Me desanimo cuando alguna cosa me sale mal.

En aquest cas tant el grup experimental com el control no milloren: els primers puntuen un 7,56 inicial i un 7,78 final, mentre que els segons puntuen un 4,67 inicial i un 5,5 final.

Ítem 24: Me cuesta expresar sentimientos cuando hablo con mis amigos.

A l'hora d'expressar les emocions el grup experimental no demostra una millora després de la formació, sinó que passa d'un 6 inicial a un 6,22 final.

Ítem 31: Me siento herido fácilmente cuando los otros me critican.

Aquí podem concloure que el grup experimental no sap regular prou bé les seves emocions, perquè demostren una lleugera pujada, tot i que també podem entendre que en el postest són més conscients de les seves emocions i per tant les tenen a flor de pell quan els altres els critiquen.

Ítem 32: Nada de lo que pueda pensar cambiará las cosas que me pasan.

Aquest ítem no ha millorat perquè els interns no confien que la manera de pensar pugui influir sobre la realitat.

Ítem 33: Muchas veces me dejo llevar por la rabia y actúo bruscamente.

En aquest cas no sembla que hi hagi una millora en la regulació emocional perquè el grup experimental puntua més alt en el postest que en el pretest. El mateix passa amb menor escala al grup control

Podem tancar el punt dient que són majoritaris els punts que milloren, i que per tant una formació en educació emocional és necessària als centres penitenciaris.

7.2. Cas pràctic: Plantejament d'una situació generadora d'emocions negatives

A continuació presentem els resultats obtinguts:

Situació 1:

Estás jugando al parchís y ves que un compañero tuyo hace trampas, tú se lo dices y él te dice que no. ¿Qué sientes? ¿Qué harías?

Resultats de la situació 1:

QUADRE 16. Opinions dels interns davant d'una situació X

Alumne	¿Qué sientes?	¿Qué harías?
	<i>Pues me siento muy mal, encima cuando dice que no está haciendo trampa pues me mosqueo mucho más y por supuesto eso no pone muy nervioso y me siento fatal y tampoco me gusta ser</i>	<i>Pues lo más seguro que me levantaría y dejaría de jugar, pero yo como muchas otras personas tengo malos momentos y la cosa podría llegar más lejos. Digo que puede ser que podría haber</i>

	<i>tomado por tonto.</i>	<i>líos (verbalmente)</i>
	<i>Que por parte de mi compañero va coon el equipo contrario y está haciendo trampas delante de mis narices.</i>	<i>No jugar más, cojo y me levanto.</i>
	<i>Me enfado</i>	<i>Me levanto y marcho o bien discuto.</i>
	<i>Rabia</i>	<i>Depende del momento, de cómo esté cada persona</i>
<i>J.H.M.</i>	<i>Rabia, Impotencia y engañado. Incluso ganas de pelearme.</i>	<i>Levantarme o quedarme y tener que pelear con él</i>
	<i>Me enfadaría porque siento enfado y rabia</i>	<i>No seguir jugando para no agravar mi rabia</i>
	<i>Me siento con ira y frustación</i>	<i>Si no me hace caso no juego más y me relajo y me voy</i>
	<i>Rabia, impotencia y engañado</i>	<i>Pues en el momento no sé; me levantaría y me iría</i>
<i>T.S.</i>	<i>Me siento normal porque es lo que hay aquí, más trampas que...</i>	<i>Nada, me río y ya está. Estoy acostumbrado a estas cositas, "visca la llibertat"</i>
	<i>Me enfadaría y me irritaría</i>	<i>Pedirle explicaciones e irme</i>

Situació 2:

Le dejaste 10 euros a un compañero y hoy tenía que devolvértelos. Cuando le pides el dinero te contesta que no lo tiene (pero tú sabes que es mentira y que no devuelve el dinero porque no quiere). ¿Qué sientes? ¿Qué harías?

Resultats de la situació 2:

QUADRE 16. Opinions dels interns davant d'una situació Y

Alumne	¿Qué sientes?	¿Qué harías?
O.B.	<i>Pues me siento muy mal y jodido, pues fatal.</i>	<i>Pues nada, por diez euros no merece la pena buscar una ruina pero lo que haría es cortar todas las relaciones con él y punto; y si vuelve a cruzarse por mi camino pues ahí donde creo que hubiera perdido los nervios y pasaría una tontería, quiero decir que me enfrentaría físicamente con él.</i>
C.B.M.	<i>Rabia, impotencia.</i>	<i>Insistir en que me los dé. Y si no me los da me olvido y que nunca más me pida nada.</i>
J.C.R	<i>Rabia</i>	<i>Pedírselos por las buenas y si no quiere le daría otra oportunidad para la próxima semana.</i>
M.D	<i>Rabia, impotencia y nunca más le dejaría nada. Le corto la confianza.</i>	<i>No me buscaría problemas, lo dejaría pasar.</i>

J.H.M.	<i>Rabia, impotencia, falsedad.</i>	<i>Dejar pasar tiempo. Intentar dialogar.</i>
A.J.B.	<i>Siento impotencia, lástima por él pues con esta actitud demuestra que no es amigo mío, por lo tanto yo pierdo 10 euros pero él mucho más.</i>	<i>Mirándole a los ojos le pediría que me contase la verdad; si aún así me mintiese, lo dejaría correr, le diría que ya me los daría cuando pudiese, pero en realidad no esperaría nada, y no volvería a tratar con él en adelante.</i>
D.M.M.	<i>Rabia e indignación ante su comportamiento.</i>	<i>Dialogar a pesar que posiblemente no serviría de nada. Pero no hacer nada más ya que prefiero perder esos 10 euros que responder con violencia que sólo me perjudicaría mucho más perdiendo ciertos beneficios.</i>
H.R.C.	<i>Rabia, impotencia, falsedad, egoísmo, falta de palabras.</i>	<i>Dejar pasar tiempo, calmarse y no volver a prestarle dinero ya que no tiene palabra ni es responsable.</i>
T.S.	<i>Siento rabia porque sé que me está engañando.</i>	<i>Le diré que cuando pueda que me los pague y nunca más. De todas formas intentaré recuperar el dinero.</i>
M.U.L	<i>No ha contestat per indisposició anímica</i>	

Després d'aquests resultats podem veure com la majoria d'alumnes són capaços de reconèixer quines emocions senten després de cada situació. De la mateixa manera, saben trobar estratègies per pal·liar la ràbia, la ira, o la impotència que poden sentir. Per tant, podem assegurar que després de la formació rebuda, els nostres presos milloren la seva consciència i regulació emocional.

7.3. Anàlisi de sancions durant els mesos de juny i juliol

Hem cregut oportú fer un anàlisi de les sancions al centre durant dos mesos perquè d'aquesta manera hem pogut veure l'efectivitat del programa. A partir dels resultats obtinguts ens trobem que tres dels interns del curs experimental han tingut tres sancions respectivament:

- 1 agredir a altres interns
- 1 posseir objectes prohibits
- 1 desobeir les instruccions del funcionari

Mentre que el grup control, únicament, un intern ha tingut una sanció:

- 1 desobeir les instruccions del funcionari

Els resultats quant a sancions, tant del grup experimental com del grup control, no indiquen cap augment significatiu de fets sancionables per conductes violentes. En el grup control no s'ha donat cap incident per conductes violentes i en el grup experimental s'ha redactat un fet puntual que no és significatiu i pot ser fàcilment atribuïble a l'efecte de l'atzar.

Amb tot creiem que s'hauria de fer una investigació amb una mostra més àmplia i més llarga en el temps. La informació de què disposem no és suficient per poder obtenir resultats fiables i estadísticament significatius. De totes formes, sí que disposem d'informació qualitativa que demostra que el programa ha estat força positiu i pensem que seria convenient implementar aquest o altres programes d'educació emocional als centres penitenciaris.

7.4. Valoració dels alumnes interns que van participar en la investigació

Les respostes dels alumnes del curs d'Educació emocional al qüestionari que se'ls va facilitar per valorar aquest curs han estat les que segueixen:

1.- *Puntúa entre 1 y 10 el curso de Educación emocional que has realizado*

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Les puntuacions obtingudes foren les següents:

Puntuació mínima = 8 Puntuació màxima = 10 Mitjana = 9,1

2.- *Valora la duración del curso subrayando la opción que creas más adecuada:*

a) *Demasiado corto* b) *Un poco justo* c) *Duración correcta* d) *Un poco Largo*
e) *Demasiado Extenso*

Les respostes foren les següents:

Massa curt = 5 Una mica just = 3 Duració correcta = 2. Cap intern ha contestat que el curs sigui massa llarg. Podem concloure que la majoria ha manifestat que el curs ha estat curt.

3.- *¿Qué has encontrado a faltar en el curso?*

O.B. *“Lo único que yo personalmente veo a faltar en el curso es poco tiempo para los que estamos trabajando, quiero decir que dos días, martes y jueves, es poco tiempo; eso por lo menos me parece a mi”.*

C.B.M. *“Más tiempo”*

J.C.R. *“Nada porque se hablaba de todo un poco y en algunas cosas me identificaba un poco con mis problemas”.*

M.D. *“Más tiempo”.*

D.M.M *“Haberlo llevado a la práctica entre nosotros en situaciones imaginarias”.*

H.R.C. *“Más actividades y que nos dejaran trabajos”.*

T.S. *“Falta llegar al fondo. Hacer más ejercicios entre nosotros para ver los fallos.*

M.U.L. *“ No sé qué opinar, todo me pareció bastante bien”.*

4.- *¿Qué piensas que ha sobrado o que ha sido demasiado repetitivo?*

O.B. *“Sobrar sí que sobran muchas cosas pero por el contrario algo que ha sido demasiado repetitivo no hay, todo es perfecto”.*

C.B.M. *“Que ha sido agradable y he sacado cosas de provecho”*

J.C.R. *“Nada”*

J.H.M. *“Yo pienso que todo estuvo bien”.*

A.J.B. *“Nada”.*

D.M.M. *“Ha ido mucho mejor de lo que pensaba en un principio. Cambiar el horario”*

H.R.C. *“Los comentarios de fuera o los ejemplos que nos daban se han repetido”.*

T.S. *“Quizás cambiar el horario (la hora de la siesta es mala)”.*

M.U.L. *“Nada”.*

5.- *¿ Valora a los profesores entre 1 y 10?*

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Les puntuacions obtingudes foren:

Puntuació mínima = 9 Puntuació màxima = 10 Mitjana = 9,7

6.- *¿ Consideras que es un curso interesante?*

a) Sí b) A medias c) No

Sí = 9 A medias = 1. Els alumnes han considerat majoritàriament que el curs és interessant.

7.- *¿Lo recomendarías a tus amistades?*

a) Sí b) A medias c) No

Sí = 9 A medias = 1. Els alumnes han respost majoritàriament que recomanarien el curs a les seves amistats. Un alumne ha afegit que el recomanaria especialment a la seva esposa.

8.- *¿Podrías explicar algún suceso reciente en que hayas aplicado las enseñanzas del curso y los resultados que has obtenido?*

O.B. *“Que por supuesto que sí, que desde que estoy haciendo el curso estoy más tranquilo y pienso más antes de tomar cualquier decisión, más de todo para evitar los problemas que cada día aquí tienes un motivo para tener problemas”.*

C.B.M. *“No”.*

J.C.R. *“El tener que aguantar a algunos compañeros que antes no los aguantaba y mi forma de pensar sobre algunas cosas, que estaba encerrado en mi mismo y después de algunas sesiones del curso las he visto más claras.*

D.M.M. *“Todavía no, a no ser que puedo enfocar mejor los problemas y las causas”.*

H.R.C. *“Tengo un conocido en este lugar que de vez en cuando se siente superior y no respeta, grita a los demás y siempre quiere pelear. Me ha hecho enfadar pero supe controlarme”.*

T.S. *“No”.*

M.U.L. *“Pues he aplicado estos métodos a mi relación y he llegado a la valoración de mandar a la mierda a mi pareja por sus impertinencias y sus tonterías con las drogas y sus amigos y he puesto en riesgo otra cosa que es lo que más quiero pero es la mejor: mi hijo con la asistenta para verlo porque no me lo traía”.*

9.- *¿Crees que este curso te podrá ayudar en tu vida?*

a) Sí, seguro que me ayudará b) Tal vez me ayude c) Es difícil que pueda aplicar algo del curso

Sí = 7 Tal vez = 3. La majoria dels alumnes valoren que el curs pot ajudar-los en la seva vida. un alumne manifesta que veu interessant aquest curs quan quedi poc temps per sortir de la presó

10.- *Escribe los comentarios o sugerencias que quieras en relación con el curso de Educación emocional*

C.B.M. *“Que debería haber sido mucho más largo”.*

J.C.R. *“Yo creo que en el curso se debería tratar unos temas relacionados con los internos y los problemas que tienen”.*

H.R.C. *“Que se aplique todo el material que sea posible y que nos dejen deberes. Que se exija que todos participen en los comentarios”.*

T.S. *“Que quizás estaría muy bien a las personas que les quedase muy poco para salir de la cárcel o quienes salen de permiso”.*

M.U.L. *“Que me ha gustado, que ha estado bien y si pudiera lo repetiría”.*

Les valoracions tal i com podem veure són força bones. A l'annex 4 es poden veure les gràfiques amb els percentatges obtinguts.

8. Conclusions i Propostes

La intervenció per programes és útil per a la consecució dels objectius plantejats en la nostra recerca.

Per altra banda, l'entrenament per modelatge, l'aportació de coneixements teòrics i el mètode dialògic per a la reflexió es mostren com estratègies d'aprenentatge efectives per a la millora de les competències emocionals de consciència i regulació de les nostres emocions i el reconeixent de les dels altres.

Es valora com a positiu el fet que les dues persones externes que implementaren el programa comptessin amb la col·laboració d'un professor del centre penitenciari. Permetia un feedback amb els interns més directe i també aportava informació sobre el sistema penitenciari. A més podia servir de referència als interns més enllà de les hores d'aplicació del programa.

També s'avalua positivament el fet d'haver utilitzat la tècnica d'avaluació de 360°, que consisteix en recollir l'opinió i/o la valoració dels implicats. Amb aquesta hem pogut conèixer quines són les opinions dels interns després de la formació, i hem vist com és molt positiva. Per tant, les dades qualitatives són molt bones. Tot i això, no hem tingut el temps necessari per valorar-ho a nivell quantitatiu, doncs 30 hores d'intervenció no són suficients per a donar-se canvis significatius a nivell estadístic. Són necessaris programes més llargs en el temps i de major contingut per poder obtenir resultats efectius.

Per avaluar els efectes del programa seria interessant cara a futures intervencions contrarestar la informació amb funcionaris, monitors de tallers, educadors, companys de mòdul per veure si els efectes del programa es mantenen.

Els programes com l'aplicat poden tenir bons resultats si es treballen amb un grup d'interns adient i en un entorn que faciliti la seva implementació i seguiment.

De totes maneres, volem concloure dient que els resultats obtinguts són força satisfactoris. Pel que fa al qüestionari, són majoritaris els ítems els quals milloren els nostres interns després de formar-se. Per altra banda, quan se'ls planteja una situació, responen ser coneixedors de les seves emocions i saber-les regular millor. I per últim, dir que opinen positivament respecte la formació rebuda.

9. Referències bibliogràfiques

A continuació passem a assenyalar la bibliografia consultada:

ALLPORT, G.W. (1937). *Personality: A psychological interpretation*. Nueva York: Holt, Rinehart & Winston. (Versión castellana: *La personalidad*. Barcelona: Herder, 1986).

ÁLVAREZ, M. (coord.). (2001). *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*. Barcelona: Praxis.

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

BECHARA, A., TRANEL, D., y DAMASIO, A. R. (2000). "Poor Judgement in Spite of High intellect: Neurological Evidence for Emocional Intelligence". En R. Bar-On y J. D.A. Parker, *The handbook of Emocional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace*, pp.192-214. San Franciso, Ca: Jossey-Bass.

BISQUERRA, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.

BISQUERRA, R. (2003). "Educación emocional y competencias básicas para la vida". *Revista de Investigación Educativa*, 21 (1): 7-43.

BOYATZIS, R. E., GOLEMAN, D. i HAY/MCBER. (1999). *Emotional competence inventory*. Boston: HayGroup.

BOYATZIS, R. E., GOLEMAN, D. i RHEE, K.S. (2000). "Clustering Competence in Emotional Intelligence: Insights from the Emotional Competence Inventory". A R. BAR-ON i J.D.A. PARKER, *The handbook of Emocional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace*, pp.343-362. San Franciso, Ca: Jossey-Bass.

CATTELL, R. B. (1973). *Personality and mood by questionnaire*. San Francisco: Jossey-Bass.

CHERNISS, C. (2000). "Social and Emotional Competence in the Workplace". A R. BAR-ON i J. D.A. PARKER, *The handbook of Emocional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace*, pp.433-459. San Francisco, Ca: Jossey-Bass.

CHÓLIZ, M. i GÓMEZ, C. (2002). "Emociones sociales II (enamoramamiento, celos, envidia y empatía)". A F. PALMERO, E.G. FERÁNDEZ-ABASCAL, F. MARTÍNEZ i M. CHÓLIZ, *Psicología de la motivación y la emoción*, pp. 395-418. Madrid: McGrawHill.

DARDER, P. i BISQUERRA, R. (2001). "Las emociones en la vida y en la educación. Bases para la actuación docente". *Temáticos Escuela Española*, 1: 4-26. Madrid: Escuela Española.

DARDER, P. I IZQUIERDO, C. (coords.).(1998). "Emociones y educación". *Aula de Innovación Educativa*, 71: 6-25.

DAVIES, M., STANKOW, L. i ROBERTS, R.D. (1998). "Emotinal intelligence: in search o fan elusive construct". *Journal of Personaliy and Social Psychology*, 7:, 989-1015.

ELLIS, A. (1977). "The basic theory of racional-emotive terapy". A A. ELLIS i R. GRIEGER (eds.), *Handbook of racional-emotive terapy*. Nova York: Springer.

ETXEBARRÍA, I. (2002). "Emociones sociales I". A F. PALMERO, E.G. FERNÁNDEZ-ABASCAL, F. MARTÍNEZ i M. CHÓLIZ., *Psicología de la motivación y la emoción*, pp. 374-393. Madrid: McGrawHill.

FERNÁNDEZ ABASCAL, E. G. (1997). *Motivación y emoción*. Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces.

FERNÁNDEZ ABASCAL, E. G., PALMERO, F. i BREVA, A. (2002). "Emociones básicas I (miedo, alegría y sorpresa)". A F. PALMERO, E.G. FERNÁNDEZ-ABASCAL, F. MARTÍNEZ i M. CHÓLIZ, *Psicología de la motivación y la emoción*, pp. 333-351. Madrid: McGrawHill.

GALIFA, J., PÉREZ, C., ROVIRA, F. et alt. (2002). *La intel.ligència emocional i l'escola emocionalment intel.ligent*. Barcelona: Edebé.

GARANTO, J. (1983). *Psicología del humor*. Barcelona: Herder.

GARDNER, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic

GARDNER, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligence for the 21st century*. New York: Basic Books.

GARDNER, H. (2001). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.

GOLEMAN, D. (1995). *Emotional Intelligence*. Nueva York: Bantam Books. (Versión castellana: *Inteligencia emocional*, Barcelona, Kairós, 1996, 15ª edición 1997).

GRACZYK, P.A. i ZINS, J. E. (2000, Agosto). "Toward a future vision of implementacion". A R: P. WEISSBERG (Chair), *Multiple perspectives on the implementation of school-based prevention programs*. Symposium to be presented at the annual meeting of the American Psychological Association, Washington, DC.

GRACZYK, P.A., MATKASKO, J.L., WEISBERG, R.P., GREENBERG, M.T. i ZINS, J.E. (2000). "The role of the Collaborative to Advance Social and Emotional Learning (CASEL) in supporting the implementation of quality school-based prevention programs". *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 11 (1): 3-6.

GRACZYK, P.A., WEISBERG, R.P., PAYTON, J.W., ELIAS, M.J., GREENBERG, M.T. i ZINS, J.E. (2000). "Criteria for Evaluating the Quality of School-Based social and Emotional Learning Programs". En R. Bar-On y J.D.A. Parker, *The handbook of Emocional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace*, pp.391-410. San Franciso, Ca: Jossey-Bass.

GUILFORD, J. P. (1950). "Creativity". *American Psychologist*, 5, 444-454.

HEDLUND, J. i STENBERG, R.J. (2000). "Too many Intelligences? Interpreting Social, Emocional, and Practical Intelligence". En R. Bar-On y J.D.A. Parker, *The Hadbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace*, pp.136-167. San Francisco, Ca: Jossey-Bass.

KLEINGINNA, P. R. i KLEINGINNA, A. M. (1981). "A gatergorized list of motivation definitions, with a suggestion for a consensual definition". *Motivation and Emotion*, 5, pp: 263-291.

LANG, P. J. (1968). "Fear reduction and fear behavior: problems in treating a construct". En J.M. Shlein (ed.), *Research in Psycotheray, II*. Washington: American Psychological Association.

LAZARUS (1991). *Emotion and adaptation*. Nueva York: Oxford University Press.

LAZARUS, R. S. (1982). "Thoughts on the relations between emotion and cognition". *American Psychologist*, 37: 1019-1024.

LAZARUS, R. S. (1984). "On the primacy of cognition". *American psychologist*, 39: 124-129.

LAZARUS, R. S. (1991). "Cognition and motivation in emotion". *American Psychologist*, 46: 352-367.

LAZARUS, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. Nueva York: Oxford University Press.

MARTÍNEZ-SÁNCHEZ, F., FERNÁNDEZ-ABASCAL, E.G. i PALMERO, F. (2002). "El proceso emocional". A F. PALMERO, E.G. FERNÁNDEZ-ABASCAL, F. MARTÍNEZ i M. CHÓLIZ., *Psicología de la motivación y la emoción*. Madrid: McGrawHill.

MASLOW, A.H. (1959). Cognition of being in the peca experiences. *Journal of Genetic Psychology*, 94: 43-66.

MAYER, J. D. i GEHER, G. (1996). "Emotional intelligence and the identification of emotion".

MAYER, J. D., CARUSO, D. R. i SALOVEY, P. (2000). "Selecting a Measure of Emotional Intelligence: The Case for Ability Scales". A R. BAR-ON i J. D.A. PARKER, *The handbook of Emocional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace*, pp. 459-489. San Franciso, Ca: Jossey-Bass.

MAYER, J. D., SALOVEY, P. i CARUSO, D. R. (2000). "Emotional Intelligence as Zeigeist, as Personality, and as Mental Ability". A R. BAR-ON i J.D.A. PARKER, *The handbook of Emocional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace*, pp. 92-117. San Franciso, Ca: Jossey-Bass.

MAYER, J. D., SALOVEY, P. i CARUSO, D. R. (2000). "Models of emotional intelligence". A R. J. STERNBERG (ed.), *The handbook of intelligence*, pp. 320–342. New York: Cambridge University Press.

MAYER, J. D., SALOVEY, P. i CARUSO, D. R (2001). "Emotional intelligence meets tradicional standards for an intelligence". *Intelligence*, 29: 6.

MAYER, J. D., SALOVEY, P. i CARUSO, D. R (2002). *The Mayer-Salovey-Caruso Emocional Intelligence Test (MSCEIT): User's manual*. Toronto: Multi-Health Systems.

MC.CRAE, R.R. (2000). "Emotional Intelligence from the Perspectiva of the Five-Factor Model of Personality". A R. BAR-ON i J.D.A. PARKER, *The handbook of Emocional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace*, pp. 263-277. San Franciso, Ca: Jossey-Bass.

O'CONNOR, R. M. i LITTLE, I. S. (2003). "Revisiting the predictive validity of emotional intelligence: Self-report versus ability-based measures". *Personality and Individual Differences*, 35: 1893–1902.

PALMERO, F, FERNÁNDEZ-ABASCAL, E.G., MARTÍNEZ, F. i CHÓLIZ, M. (2002). *Psicología de la motivación y la emoción*. Madrid: McGrawHill.

PALERMO, F. i FERNÁNDEZ-ABASCAL, E. G. (2002). "Emociones básicas II (ira, tristeza y asco)". A F. PALMERO, E.G. FERNÁNDEZ-ABASCAL, F. MARTÍNEZ, i M. CHÓLIZ., *Psicología de la motivación y la emoción*, pp. 354-372. Madrid: McGrawHill.

PETRIDES, K. V. (2001). A psychometric investigation into the construct of emotional intelligence. University College London: Doctoral dissertation.

PETRIDES, K. V. i FURNHAM, A. (2000a). "Gender differences in measured and selfestimated trait emotional intelligence". *Sex roles*, 42: 449–461.

PETRIDES, K. V. i FURNHAM, A. (2000b). "On the dimensional structure of emotional intelligence". *Personality and Individual Differences*, 29: 313–320.

PETRIDES, K. V. i FURNHAM, A. (2001). "Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies". *European Journal of Personality*, 15: 425–448.

ROSS, R; FABIANO, E. i GARRIDO GENOVÉS, V (1990). "El pensamiento prosocial: el modelo cognitivo para la prevención y tratamiento de la delincuencia" a *Delincuencia, Delinquency*, núm. 1: 5-11.

SAARNI, C. (1997). "Emotional lcompetence and self regulation in childhood". A P. SALOVEY i D.J. SLUYTER, *Emotional development and emotional intelligence*, pp.35-66. Nueva York: Basic Books.

SAARNI, C. (2000). "Emocional Competente. A development Pespective". En R. Bar-On y J.D.A Parker (eds.). *The Handbook of Emocional Intelligence*.

Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace, pp.68-69. San Francisco, Ca: Jossey-Bass.

SALOVEY, P. i MAYER, J. D. (1990). "Emotional intelligence". *Imagination, Cognition, and Personality*, 9: 185–211.

SCHERER, K. R. (1984). "On the nature and function of emotion: A component process approach". En K.R. Scherer y Ekman, P. (eds.), *Approaches to emotion*, pp. 293-317. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

SCHERER, K. R. (1994). "Toward a concept of "modal emotions". A P. EKMAN i R.J. DAVIDSON (eds.), *Approaches to emotion*, pp. 25-31. Oxford: University Press.

SOLDEVILA, A. (2007). Diseño, desarrollo y evaluación de un programa de educación emocional para personas mayores. Lleida: Universidad de Lleida (tesi doctoral).

STERNBERG, R. J. (2000). *Handbook of Intelligence*. Nueva York: Cambridge University Press.

STERNBERG, R. J. y Wagner, R. K. (1986). "Practical intelligence". New York: Cambridge University Press.

TAPIA, M. (2001). "Measuring emotional intelligence". *Psychological Reports*, 88: 353–364.

TOPPING, K., BREMMER, W. i COLMES, E.A. (2000). "Social Competence: The Social Construction of the Concept". A. R. BAR-ON i J. D.A. PARKER, *The handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace*, pp. 28-39. San Francisco, Ca: Jossey-Bass.

VIGOTSKY, L.S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Harvard: University Press.

WARWICK, J. i NETTELBECK, T. (2004). "Emotional intelligence is...?" *Personality and Individual Differences*, 37: 1091–1100.

WENGER, D.M., JONES, F.N. i JONES, M.H. (1962). "Emotional behavior". En D.K. Candland (eds.), *Emotion: bodily change*. Princenton: Van Nostrand.

ZAJONC, R.B. (1980). "Feeling and thinking, preferences need no inferences". *American Psychologist*, 35(2), 151-175.

ZAJONC, R.B. (1984). "On the primacy affect". *American Psychologist*, 39 (2): 117-123.

ZIRKEL, S. (2000). "Social Intelligence: The Development and Maintenance of Purposive Behavior". A. R. BAR-ON i J. D.A. PARKER, *The handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace*, pp. 3-27. San Francisco, Ca: Jossey-Bass.

10. Anexos

Annex 1: Programa d'Educació Emocional

1. Conciencia emocional

1.1. ¿Qué es emoción?

1.1.1 Descripción

Se trabajará el concepto de emoción. Se realizará una clasificación de las emociones en positivas, negativas, ambiguas y estéticas. Se reflexionará acerca de la subjetividad de las emociones. Una misma situación puede generar emociones muy distintas en diferentes personas. Incluso para una misma persona, una misma situación puede provocar emociones distintas en momentos diferentes.

1.1.2 Objetivos

- Reflexionar acerca del concepto de emoción
- Reconocer la existencia de diferentes tipos de emociones.
- Tomar conciencia de la subjetividad de las emociones.

1.1.3 Procedimientos

Trabajo en gran grupo. En primer lugar se procederá a definir que es una emoción. Para ello se utilizará la técnica de la lluvia de ideas. Para generar ideas se puede partir de situaciones, por ejemplo:

- qué sientes cuando estás enamorado
- qué sientes cuando has perdido a alguien que quieres
- qué sientes cuando recibes una visita que no esperabas

- qué sientes cuando estás enfadado con alguien
- ...

Los participantes aportarán sus definiciones, las cuales se anotarán en la pizarra. Finalmente y, a partir de las aportaciones de los participantes se redactará una definición consensuada, revisada por parte del educador para asegurar que el concepto es correcto.

Se vuelve a aplicar la misma técnica (lluvia de ideas) pero esta vez los participantes habrán de enumerar las diferentes emociones que conozcan, para a continuación, llegar a un consenso y definir las. El educador mostrará al final una clasificación de las principales emociones.

1.1.4 Recursos

Papel, lápiz o bolígrafos, pizarra, tiza o rotuladores para pizarra.

1.1.5 Temporalización

30 minutos.

1.1.6 Orientaciones

El educador puede valerse del libro de Bisquerra, R (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis, para enmarcar a nivel teórico los contenidos de la actividad: concepto de emoción, clasificación de las emociones. Se aconseja dar fotocopiada la clasificación de las emociones a los participantes para que puedan seguir con más facilidad las explicaciones.

1.1.7 Ficha participante

Puede realizarse una ficha que contemple la definición consensuada de emoción así como la clasificación de los diferentes tipos de emociones.

TABLA 1: ¿Qué es emoción?

CONCEPTO DE EMOCIÓN

TIPOS DE EMOCIONES

Positivas

Negativas

Ambiguas

Estéticas

1.2. Emociones

1.2.1. Descripción

Las personas podemos sentir ante un mismo acontecimiento distintas emociones, pero para comunicarnos de forma efectiva es necesario que se utilice el vocabulario emocional con precisión (alegría, ira, miedo, tristeza, sorpresa...).

1.2.2. Objetivos

- Describir el tipo de emociones positivas, negativas ambiguas o artísticas experimentadas mediante la presentación de diferentes materiales.
- Adquirir mayor precisión en el uso del propio vocabulario emocional.
- Reflexionar sobre las emociones propias y las de los demás para la toma de conciencia de la subjetividad de las mismas.
- Compartir emociones con los demás.

1.2.3. Procedimientos

Trabajo en gran grupo. Se visualizarán fotografías, escenas de película, se leerán poemas, etc. Se invitará a los participantes a describir que emoción perciben en cada material presentado. Se animará a los participantes a utilizar el vocabulario emocional aprendido en la actividad anterior. Se trabajará el respeto a las diferentes opiniones entre los miembros del grupo debido a la subjetividad de las emociones en función de las experiencias vividas.

1.2.4. Recursos

Fotografías, escenas de películas, poemas, canciones, cuentos que expresen diferentes emociones. Retroproyector, televisor y reproductor de vídeo y/o DVD, cintas de vídeo o de DVD.

1.2.5. Temporalización

30 minutos.

1.2.6. Orientaciones

El educador deberá seleccionar fragmentos de películas, fotografías, poemas, canciones, cuentos que expresen diferentes tipos de emociones.

Si se desea puede realizarse una segunda sesión, en la que se pedirá a los participantes que traigan algún poema, fotografía, cinta de vídeo, etc., que les evoque alguna emoción.

1.3. Música y emociones

1.3.1. Descripción

Se trata de que cada persona del grupo empiece a contactar con sus propias emociones y sea capaz de exteriorizarlas. Se utiliza como elemento catalizador la música.

1.3.2. Objetivos

- Tomar conciencia de las propias emociones a través de la música.
- Reflexionar acerca de cómo la música puede ser un elemento facilitador o neutralizador de emociones.

1.3.3. Procedimientos

Trabajo individual y en gran grupo. Se invita a los participantes a sentarse cómodamente y escuchar una serie de fragmentos musicales (música clásica, canciones populares, sonidos cotidianos, etc.). Al finalizar cada audición, cada participante anota y rellena la casilla correspondiente en la ficha adjunta y seguidamente se inicia un diálogo acerca de las emociones experimentadas.

Se anima a que se comparta con el grupo las emociones sentidas y si éstas estaban vinculadas a algún recuerdo significativo para ellos.

1.3.4. Recursos

Radiocasete o reproductor de CD, cintas de casete u CD, pizarra, rotulador o tiza, papel y bolígrafo.

1.3.5. Temporalización

30 minutos.

1.3.6. Orientaciones

La música puede dar lugar a una amplia gama de respuestas: sensoriales (olfativas, gustativas, auditivas), cenestésicas (bienestar, comodidad), motrices, intelectuales, visualización de imágenes simples o complejas, evocación de recuerdos, respuestas afectivas pura o sentimiento afectivo, impresiones estéticas, juicios de valor, racionalización, negación, incluso puede no emocionar, hay persona que solo distinguen el género (era un bolero, un tango...), o les cuesta decir algo más que me ha gustado o no.

Se procurará que las condiciones ambientales de la sala sean lo más cómodas posibles. Se intentará eliminar estímulos tanto visuales como auditivos distorsionantes.

Si la actividad despierta el interés de los participantes puede realizarse una segunda sesión en la que cada participante que lo desee pueda llevar una canción que le traiga un recuerdo especial y compartir con el resto del grupo su recuerdo y la emoción sentida.

1.3.7. Ficha participante

Cada participante puede elaborar un listado de los fragmentos musicales escuchados y anotar con que emoción las relaciona y que respuesta da a la misma.

TABLA 2: Música y emociones

CANCIÓN	EMOCIÓN	RESPUESTA
1 “Concierto de Aranjuez” del Maestro Rodrigo.	Tristeza, melancolía, nostalgia...	Alguna lágrima, evocación de recuerdos de la infancia en el pueblo...
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10		

1.4. Videoemoción

1.4.1. Descripción

Se trata de tomar conciencia de los componentes de las emociones: el neurofisiológico, el comportamental y el cognitivo. A través del visionado de

escenas de películas se persigue que la persona descubra de forma vivencial la importancia de la toma de conciencia de las emociones.

1.4.2. Objetivos

- Identificar los componentes de las emociones.
- Tomar conciencia de las emociones.
- Experimentar emociones identificando las respuestas cognitivas, comportamentales y neurofisiológicas.

1.4.3. Procedimientos

El educador expondrá los componentes de las emociones utilizando la exposición oral. Luego se pedirá a los participantes que visionen unos recortes de películas en video o DVD para que experimenten una emoción e identifiquen sus reacciones. Si lo desean pueden rellenar la ficha participante.

Trabajo en gran grupo. Puesta en común de la emoción sentida, y de los distintos componentes de las emociones. El educador canalizará las aportaciones y las anotará en la pizarra.

1.4.4. Recursos

Papel, lápiz o bolígrafos, pizarra, tizas o rotuladores. Televisor y video o DVD, y las respectivas cintas de video o DVD.

1.4.5. Temporalización

1 hora

1.4.6. Orientaciones

Se aconseja experimentar distintas emociones, ya sean positivas o negativas, cuatro por sesión suele ser suficiente. Ejemplos de películas con sus respectivas emociones.

“*Planta 4ª*” (2004). Director: *Antonio Mercero*. Intérpretes: Juan José Ballesta, Gorka Moreno, Luis Ángel Priego, Alejandro Zafra, Monti Castiñeiras...escenas de humor.

“*Los pájaros*” (1963) Director: Alfred Hitchcock Intérpretes: Tippi Hedren, Rod Taylor, Jessica Tandy, Suzanne Pleshette, Melanie Daniels (Tippi Hedren)...escenas de miedo y angustia.

1.4.7. Ficha participante

Ahora visualizarás una escena de una película, anota la emoción que te despierta, e intenta describir los tres componentes de esta emoción.

Por ejemplo; película “*Love Story*” (1970) dirigida por *Arthur Hiller* y protagonizada por *Ali McGraw* y *Ryan O’Neal*. Escena en que el protagonista acude a escuchar una audición de piano de su enamorada. Escena de dos enamorados jugando en la nieve.

TABLA 3: Videoemoción

Emoción <i>Amor</i>		
Neurofisiológico	Comportamental	Cognitivo
<i>Aceleración del ritmo respiratorio y/o cardíaco</i>	<i>Caricias</i>	<i>Detendría el tiempo</i>
<i>Cosquilleo en el estómago</i>	<i>Besos</i>	<i>Es maravilloso/a</i>
<i>Escalofríos</i>	<i>Risas y sonrisas</i>	<i>Soy tan feliz</i>
<i>...</i>	<i>Mirar a la persona amada con cara de bendito</i>	<i>Ojalá estuviéramos siempre juntos</i>
	<i>...</i>	<i>...</i>

Neurofisiológico	Comportamental	Cognitivo

Emoción

Neurofisiológico	Comportamental	Cognitivo

Emoción

Neurofisiológico	Comportamental	Cognitivo

1.5. Experimento emociones

1.5.1. Descripción

Se pretende que la persona tome conciencia de que las emociones también se experimentan en el cuerpo (dimensión neurofisiológica: palpitaciones, respiración, tensión muscular, dolor de estómago, etc.), y que como consecuencia de las emociones sentidas se manifiestan unos comportamientos u otros, y también que uno es capaz de atribuir un nombre a esa emoción.

1.5.2. Objetivos

- Diferenciar entre el componente neurofisiológico, cognitivo y el comportamental de las emociones.
- Tomar conciencia de las emociones sentidas.

1.5.3. Procedimientos

El educador introduce el tema. Explica que a menudo se experimentan emociones de las cuales uno no acaba de ser plenamente consciente.

Trabajo individual. Los participantes rellenaran la ficha participante.

Trabajo en pequeño grupo. Se reúnen por parejas y comentan el ejercicio realizado.

Trabajo en gran grupo. Se realiza una puesta en común donde los participantes que lo desean comparten su ejercicio con los demás. El educador reconduce las explicaciones remarcando los tres componentes de las emociones.

1.5.4. Recursos

Papel y bolígrafo, retroproyector y papel transparencias.

1.5.5. Temporalización

1 hora.

1.5.6. Orientaciones

Esta actividad podría realizarse también en casa y en la sesión pasar a realizar el trabajo en pequeño grupo. Así se facilita que aquellas personas que necesitan algo más de tiempo para realizar una actividad puedan realizarla sin prisas.

El educador puede valerse del libro de Bisquerra, R (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis, para enmarcar a nivel teórico los componentes de la emoción.

1.5.7. Ficha participante

Tabla 4: Experimento emociones

1. *Describe brevemente una situación que te haya originado rabia o ira.*

2. *¿Qué reacciones notaste en tu cuerpo al experimentar esa emoción?*

3. *¿Cómo te comportaste al experimentar esa emoción?*

4. *¿Qué pensaste al experimentar esa emoción?*

1.6. Siente conmigo

1.6.1. Descripción

El reconocimiento de las emociones en los demás supone la capacidad de implicarse empáticamente con las experiencias emocionales de los otros. También incluye la habilidad de captar el clima emocional en un contexto determinado. Para el reconocimiento y el uso del lenguaje de las emociones uno se sirve ya sea de la comunicación verbal como de la no verbal y de los referentes culturales. Depende de nosotros saber captar de forma correcta para

evitar una cierta incongruencia entre el que los otros dicen y aquello que nosotros entendemos.

1.6.2. Objetivos

- Ejercitar la capacidad de empatía.
- Aprender a expresar los propios sentimientos.
- Reconocer las emociones de los demás.
- Compartir emociones, vivencias, sentimientos con los demás.
- Percibir con precisión las emociones y perspectivas de los otros.

1.6.3. Procedimientos

El educador expondrá la importancia del reconocimiento de las emociones en los demás como elemento facilitador de las relaciones interpersonales. Luego se pedirá a cada participante que anote en un papel una experiencia emocional vivida. Las emociones sentidas pueden ser positivas o negativas. A continuación se compartirán con el grupo. Una vez cada participante haya escrito su vivencia, el educador las recogerá todas, las mezclará y las pondrá en una caja. Seguidamente se dará un papel a cada participante con una vivencia escrita que leerá al resto del grupo. A continuación se formularan preguntas del tipo que detallamos.

¿Qué crees que sintió esa persona?

¿Qué piensas que quería expresarnos?

¿Cómo crees que se puede reaccionar ante la emoción que sintió?

¿Qué te tendría que pasar a ti para sentir algo parecido?

¿Cómo crees que reaccionarías?

1.6.4. Recursos

Una caja, papel y lápiz o bolígrafos.

1.6.5. Temporalización

1 hora.

1.6.6. Orientaciones

Si se sabe de antemano que el grupo tiene dificultades para escribir o es muy numeroso, se podría pedir como deberes en la sesión anterior. Se aconseja que la vivencia se sitúe entre las 5 y 10 líneas.

1.7. Adivina qué siento

1.7.1. Descripción

En esta actividad se pretende trabajar el reconocimiento de las emociones en los demás. El hecho de captar los sentimientos y las emociones de los demás, estar atentos a las señales emocionales que emiten, ya sean verbales o no verbales, ello nos facilita las relaciones interpersonales. La capacidad de percibir con precisión las emociones y perspectivas también puede aprenderse.

1.7.2. Objetivos

- Reconocer las emociones a través de la expresión facial.
- Tomar conciencia de cómo expresamos fácilmente las distintas emociones.
- Expresar emociones a través de la gesticulación y de la expresión del rostro.
- Reforzar la adquisición de vocabulario emocional.

- Reflexionar acerca de la importancia de los componentes no verbales a la hora de interpretar un hecho.

1.7.3. Procedimientos

El educador pedirá a los participantes que observen atentamente unas fotografías de personas que muestran distintas emociones. Seguidamente deberán responder la siguiente pregunta: *¿Qué emoción crees que siente esta persona?* Se comentarán qué criterios han utilizado para saberlo.

A continuación el educador pedirá a cada persona que represente una emoción básica. Puede repartir papeles con el nombre de la emoción o bien decírselo a la oreja. Cada participante mediante la técnica del mimo, la expresará. No puede utilizarse el habla para representar la emoción. Los compañeros deberán adivinar de qué emoción se trata.

Para terminar se establecerá un diálogo acerca de la importancia de la comunicación no verbal en el reconocimiento de las emociones.

1.7.4. Recursos

Fotografías con caras de distintas personas expresando distintas emociones.
Tarjetas de papel con el nombre de la emoción escrita.

1.7.5. Temporalización

30 minutos.

2. Regulación Emocional

2.1. ¿Qué es la regulación emocional?

2.1.1. Descripción

Con esta actividad queremos explicar qué entendemos por regulación emocional y presentamos diferentes estrategias para conseguir regular las emociones, básicamente las negativas.

2.1.2. Contenidos

- Concepto de regulación emocional
- Necesidad de regulación emocional
- Estrategias de regulación emocional

2.1.3. Objetivos

- Reflexionar sobre la necesidad de autorregularse emocionalmente
- Asimilar el concepto de regulación emocional
- Conocer diferentes estrategias de la regulación emocional

2.1.4. Procedimientos

A partir de la lluvia de ideas de los alumnos se presentará el concepto de regulación emocional y diferentes estrategias para manejar las emociones. La regulación sirve para responder adecuadamente en una situación a la vez que contribuye a prevenir los efectos nocivos de las emociones, lo que se realizará mediante el análisis y la reflexión de las respuestas conductuales dadas a una situación.

Se pedirá a los participantes que opinen sobre qué entienden y la necesidad de regulación emocional. Se irán anotando a la pizarra todas las aportaciones realizadas para redactar entre todas una definición del concepto regulación emocional y complementará las estrategias propuestas para que queden recogidas las principales estrategias de regulación: distanciamiento, respiración y relajación, reencuadramiento y planificación de la resolución del problema, reestructuración cognitiva, aceptar la propia responsabilidad, relativizar las situaciones mediante el sentido del humor, actitud positiva, buscar ayuda profesional.

2.1.5. Recursos

Transparencias, folios y pizarra.

2.1.6. Temporización

Una hora y 30 minutos

2.1.7. Orientaciones

Situación donde se vea clara la necesidad de regular para evitar errores mayores.

2.2. ¿Cómo actuamos?

2.2.1. Descripción

Cada persona tiene sus estrategias para hacer frente a las diferentes situaciones en las que se encuentre. Cada participante podrá observar y analizar diferentes estrategias para hacer frente a un mismo acontecimiento.

2.2.2. Contenidos

Estrategias de regulación emocional: distanciamiento, respiración y relajación, reencuadre y planificación de la resolución del problema, reestructuración

cognitiva, aceptar la propia responsabilidad, relativizar las situaciones mediante el sentido del humor, actitud positiva, buscar ayuda profesional.

2.2.3. Objetivos

- Respetar el hecho que delante de una misma situación cada persona puede pensar, sentir o actuar de manera diferente.
- Identificar las propias estrategias de regulación emocional delante de un acontecimiento.

2.2.4. Procedimientos

Empieza la actividad con una breve exposición teórica recordando diferentes técnicas y estrategias de regulación emocional por parte del educador.

Trabajo en pequeños grupos. Se divide el grupo en 4 subgrupos. A cada grupo se le plantea una situación y entre todos han de buscar cual es la mejor manera de resolverlo. Ver situaciones al apartado de orientaciones.

Puesta en común. Para acabar la actividad el educador invitará a los miembros de cada grupo para que explique a los otros la situación planteada y como la han resuelto, para hacerlo pueden valerse de la técnica de dramatización. El educador recogerá las aportaciones de los diferentes grupos y canalizará la reflexión hacia la subjetividad de las respuestas dadas.

2.2.5. Recursos

Papel y bolígrafos. Pizarra, rotulador o tiza.

2.2.6. Temporización

Una hora y media

2.2.7. Orientaciones

TABLA 5: Situaciones

Situación 1

Un compañero de celda está muy preocupado porque le han dicho que tiene que hacerse unos análisis por que es posible que tenga un cáncer.....

Situación 2

Estás muy enojado porque nadie de tu familia ha ayudado a tu novia a pagar el alquiler del piso. Se da el caso además, que tu hermano y tu padre te deben dinero.

Situación 3

Estás intentando dormir, pero no puedes dejar de pensar en al carta que has recibido de tu novia. En ella te dice que no podrá seguir viniendo a visitarte porque no puede afrontar los gastos del viaje. Tu estás muy enojado porque le diste todo el dinero que habías ganado en el centro, motivo por el cual ella podría costearse los gastos del viaje si quisiera.

Situación 4

Te sientes muy enojado porque alguien a quien ayudaste mucho está contando a todo el mundo que habías roto con tu antigua pareja.

2.2.8. Ficha participantes

TABLA 6: Emociones y respuestas

Emoción	Respuesta impulsiva	Estrategias de afrontamiento y de control

Esta segunda actividad se podría complementar con la siguiente.

2.3. Me acuerdo de...

2.3.1. Descripción

Se facilitará el proceso de reflexión hacia la aplicación de diferentes estrategias de regulación emocional en situaciones personales vividas, las cuales se podrán compartir con los miembros del grupo, y a la vez podrán opinar y valorar la situación planteada.

2.3.2. Contenidos

Estrategias de regulación emocional: distanciamiento, respiración y relajación, reencuadre y planificación de la resolución del problema, reestructuración cognitiva, aceptar la propia responsabilidad, relativizar las situaciones mediante el sentido del humor, actitud positiva, buscar ayuda profesional.

2.3.3. Objetivos

- Reflexionar sobre la propia regulación emocional.

- Analizar diferentes alternativas de respuesta y posibles consecuencias del uso de una estrategia o otra delante de un mismo acontecimiento.
- Adquirir nuevas estrategias de regulación emocional.
- Respetar la diversidad de opiniones y valoraciones dadas por los compañeros en cuando a las situaciones planteadas y experiencias vividas compartidas.

2.3.4. Procedimientos

Actividad en pequeños grupos. Cada persona del grupo explicará una experiencia personal donde se precisaba la regulación emocional. Se analizará entre todos si la respuesta dada va a ser la adecuada o no a la situación planteada. Posteriormente el grupo tiene que proponer otras alternativas y analizaran sus posibles consecuencias. Cuando se termine se escogerá una de las experiencias comentadas y se presentará al gran grupo.

Puesta en común. Cada pequeño grupo expondrá al gran grupo una de las experiencias personales trabajadas.

2.3.5. Recursos

Ficha participante, bolígrafos.

2.3.6. Temporización

1 hora.

2.3.7. Orientaciones

Para poder hacer esta actividad se puede utilizar la ficha participante.

El educador puede introducir la idea del “*diario emocional*”, muy similar al que todos conocemos como diario íntimo. La escritura puede ser una herramienta muy útil para exteriorizar nuestro mundo interior. Delante de una página en

blanco podemos describir aquello que sentimos, aquello que nos hace felices, aquello que nos hace sufrir, etc. Los participantes pueden utilizarlo cuando lo crean necesario como herramienta para regular las emociones a la vez que ayuda al autnocimiento personal.

2.3.8. Ficha participante

Tabla 7: Situaciones y respuestas

Situación	Emoción	Respuesta dada	Consecuencias	Posible respuesta apropiada	Posible consecuencia respuesta apropiada
------------------	----------------	-----------------------	----------------------	------------------------------------	---

2.3. Adivina cuáles son

2.3.1. Descripción

Esta actividad completa las tres anteriores, consiste en identificar y distinguir las estrategias de regulación emocional en una película: *Te doy mis ojos*.

2.3.2. Contenidos

Las estrategias de regulación emocional: distanciamiento, respiración y relajación, reencuadre y planificación de la resolución del problema, reestructuración cognitiva, aceptar la propia responsabilidad, relativizar las situaciones mediante el sentido del humor, actitud positiva, buscar ayuda profesional.

2.3.3. Objetivos

- Identificar las estrategias de regulación emocional
- Reflexionar sobre la utilidad de las estrategias que utilizan los protagonistas

2.3.4. Procedimiento

A partir del visionado de la película *Te doy mis ojos*, tendrán que distinguir que estrategias utilizan los protagonistas. Anotarán las estrategias de forma individual. Posteriormente se pondrán en común las aportaciones realizadas anteriormente con el objetivo de reflexionar sobre la utilidad de las mismas.

2.3.5. Recursos

Datos de la película: *Te doy mis ojos*

Dirección: Icíar Bollaín.

País: España.

Año: 2003.

Duración: 106 min.

Interpretación: Laia Marull (Pilar), Luis Tosar (Antonio), Candela Peña (Ana), Rosa María Sardà (Aurora), Kity Manver (Rosa), Sergi Calleja (Terapeuta), Dave Mooney (John), Nicolás Fernández Luna (Juan), Elisabet Gelabert (Lola), Chus Gutiérrez (Raquel), Elena Irureta (Carmen).

Guión: Icíar Bollaín y Alicia Luna.

Producción ejecutiva: Santiago García de Leániz.

Música: Alberto Iglesias.

Fotografía: Carles Gusi.

Montaje: Ángel Hernández Zoido.

Dirección artística: Víctor Molero.

Vestuario: Estíbaliz Markiegi.

Estreno en España: 10 Octubre 2003.

2.3.6. Temporización

Una hora y 30 minutos

2.4. No todos sentimos lo mismo

2.4.1. Descripción

Es importante legitimizar las emociones de cada uno, pues en función de nuestra biología, nuestra experiencia y educación, no todos sentimos las mismas emociones delante de una situación.

2.4.2. Contenidos

La legitimación de las emociones

2.4.3. Objetivos

- Reflexionar sobre el hecho de que las personas sentimos emociones diferentes delante de una misma situación.
- Analizar como una misma respuesta se puede interpretar de manera diferente según el receptor.

2.4.4. Procedimientos

Se presentará la siguiente situación:

Acaba de ingresar un joven de 25 años y cuando lleva 15 días en el centro le comenta a un compañero que lleva 3 años: encuentro muy duro estar aquí, hay momentos que pienso que no saldré de esta. (no podré resistir vivir así)

Se darán 6 respuestas que los alumnos deberán puntuar cada una de ellas de 0 a 10:

1. Yo pienso lo mismo.
2. Mira de seguir las normas y veras como todo te va bien.
3. Tranquilo con el tiempo se te pasará.
4. Te preocupas demasiado, así no llegarás a ninguna parte.
5. Es cierto lo que dices y cuesta mucho al principio y se pasa muy mal.
6. Es normal que te sientas así, a mi también me pasa a veces, pero si sigues las normas y te apuntas actividades el tiempo se pasa más rápido, si quieres después tomamos un café y hablamos de esto.

Posteriormente se anotaran en la pizarra los resultados obtenidos con el objetivo de llegar a la conclusión de que no todos puntuamos por igual la misma respuesta pero si que todos necesitamos que nos legitimen nuestras emociones.

2.4.5. Recursos

La situación y la pizarra

2.4.6. Temporalización

Una hora y 30 minutos

2.5. Respiramos, nos relajamos y escuchamos música

2.5.1. Descripción

Para aprender a relajarnos es importante que aprendemos a respirar correctamente. La relajación es una estrategia útil para reducir el nivel de estrés y regular la respuesta emocional y conductual delante de un hecho que provoca ansiedad. La música es un elemento que tenemos a nuestro abasto que puede contribuir a conseguir esta relajación.

2.5.2. Contenidos

- La respiración
- La relajación

2.5.3. Objetivos

- Tomar conciencia de cómo respiramos y su influencia con nuestro bienestar.
- Aprender a regular el ritmo, la duración y la intensidad del proceso respiratorio.

- Conocer los beneficios de la relajación en la reducción del estrés y de la ansiedad.
- Valorar la experiencia de la relajación.
- Utilizar la música como elemento que favorece la relajación.
- Introducir las técnicas de visualización.

2.5.4. Procedimientos

En primer lugar el educador invitará a los participantes a que se fijen en como respiran, seguidamente se darán indicaciones para hacerlo correctamente, es decir, tomando aire por la nariz y llevarlo hasta la zona abdominal (si se pone la mano en la barriga, notaremos que se infla), y seguidamente dejándolo ir lentamente por la boca. Seguidamente se realizaran ejercicios de respiración.

El educador puede ir dando las pautas, pausadamente: inspiramos, expiramos, otra vez... inspiramos, expiramos... con un tono de voz suave y rítmico. Cada vez que inspire o tome aire, tiene que sentir que el aire entra y mientras lo saca, tiene que sentir como poco a poco va saliendo de su cuerpo. Continúe tomando aire y expulsándolo de forma lenta, rítmica y profunda. Ahora vuelva a fijar su atención en la respiración y respire lentamente i profundamente, tomando aire por la nariz y expulsándolo por la boca. Mientras se expulse el aire pare atención a sus músculos, y note como se van aflojando. Continúe respirando profundamente y rítmicamente, notando como se sienten a través de todo el cuerpo. Continúe respirando. Es posible que tenga una sensación de calor en ellos (por ejemplo manos y brazos calientes), o también es posible que los note más ligeros o, por el contrario, más pesados. Cualquiera que sean las sensaciones, se tiene que vivirlas mientras continúa respirando lenta y profundamente.

Para realizar este ejercicio podemos poner música de fondo, por ejemplo, donde se haya sonidos naturales: lluvia, cascadas de agua, viento, etc.

Después el educador realizará una breve explicación teórica sobre la técnica de la relajación, de sus beneficios e indicaciones. Seguidamente se procederá a practicar una sesión de relajación. Podemos poner música de relajación mientras hacemos la sesión, músicas étnicas, etc.

Los alumnos vestidos con ropa cómoda podrán escoger si quieren hacer la actividad sentados en las sillas o al tierra, sobre unas mantas. El educador explicará que este ejercicio será para trabajar la tensión-distensión de diferentes grupos musculares. El alumno seguirá las indicaciones orales del educador, quien le irá diciendo qué parte del cuerpo tiene que tensar y destensar. Se empezará por las manos, brazos, abdomen, pies, piernas, y cabeza. Un ejemplo de cómo trabajar una parte del cuerpo sería la siguiente: ara tensaremos las manos, aprieta el puño con fuerza, nota su tensión, el educador en silencio cuenta hasta cinco y seguidamente se le dice al alumno, destensa, nota como el puño se destensa, centrado en esta sensación de relajación el educador en silencio cuenta hasta cinco. Se cambia la parte del cuerpo, seguimos con los brazos, y así sucesivamente.

Cuando se termine el ejercicio se pondrá en común la vivencia experimentada, las sensaciones, emociones versus como se han sentido y qué han aprendido en esta actividad.

Para terminar podemos introducir un ejemplo de visualización. Se invitará a los alumnos a que cierren los ojos, y que imaginen una imagen que les sea muy agradable, que se recreen en los detalles de esta imagen, que la retengan en la mente, que la vivan, con la finalidad que cada vez que tengan un momento en que se sientan nerviosos, tristes, deprimidos, etc, puedan hacer uso del recuerdo de esta imagen que para ellos es significativa, i simboliza paz, tranquilidad, bienestar, felicidad, etc.

Se puede acabar la sesión comentando qué les ha parecido el ejercicio de visualización, si lo habían hecho con anterioridad, si les parece interesante esta estrategia, etc.

2.5.5. Recursos

Una sala espaciosa, a ser posible que se pudiera regular la intensidad de luz, sin ruidos externos, y con ventilación natural.

Mantas en la tierra (opcional).

Equipo de música con CD o cassette. CD's o cassettes con músicas relajantes (opcional).

2.5.6. Temporización

Una hora y 30 minutos.

2.5.7. Orientaciones

La sesión previa a esta, el educador comunicará a los participantes que lleven ropa cómoda para la realización de la actividad.

Si el educador no quiere utilizar su propia voz para hacer la sesión, puede optar para poner una cinta de cassette o CD en el que se desarrollen una sesión de relajación pautada o bien invitar a un especialista en el tema. Sugerimos como material: el curso práctico o de técnicas de relajación y autocontrol emocional de Escudero, de TEA ediciones.

Esta actividad se podría repetir en futuras sesiones. Se trataría de escuchar durante unos minutos, música relajante, y que el alumno libremente realicéis en silencio los ejercicios de respiración y relajación trabajados, o simplemente que sintiera los efectos que produce la música en su cuerpo y su mente. Las primeras veces que se realiza se podría comentar con los alumnos las sensaciones vividas y como lo valoran como estrategia de regulación emocional. Es interesante ir cambiando el tipo de música: natural, étnica, clásica, etc, a fin que cada persona pudiera ir descubriendo los efectos que cada una de ellas produce, y así poder decidir qué tipo de música le interesa a un determinado momento.

2.6. Tiempo fuera: hacia la resolución de problemas

2.6.1. Descripción

El tiempo fuera se puede utilizar cuando estás con una o más personas y éstas te están haciendo o diciendo algo que te está haciendo sentir enfadado. El tiempo fuera significa cuando te alejas de la situación con el objetivo de calmarte, clarificar tus ideas, y planificar cuáles serán los siguientes pasos que darás.

Aplicar el tiempo fuera no significa que rehuyas los problemas. Lo que significa es que te alejas de una situación negativa hasta que te cansas y piensas con claridad.

2.6.2. Contenidos

- La regulación emocional.
- El distanciamiento temporal como estrategia de regulación emocional.

2.6.3. Objetivos

- Valorar las ventajas de la estrategia de regulación emocional del tiempo fuera.
- Practicar la estrategia de distanciamiento temporal y espacial como técnica de regulación emocional.

2.6.4. Procedimientos

El educador planteará cuatro situaciones a partir de las cuáles se seguirán los siguientes pasos:

1. Evaluación del nivel de activación fisiológica: ¿Estás empezando a sentirte muy enojado? ¿Qué notas?
2. Dite a ti mismo: BASTA. Luego repítelo de manera más calmada.

3. Realiza tres o cuatro respiraciones profundas.
4. Recuerdote a ti mismo que necesitas tiempo para distanciarte de la situación: me estoy poniendo realmente enojado ahora. Es importante que me pare y piense antes de hacer algo de lo que después me arrepentiré.
5. Aléjate de la situación conscientemente.
6. Plántate el proceso de resolución de problemas.
7. Piensa en diferentes soluciones, valora inconvenientes y ventajas para cada solución y escoge la mejor.
8. Actúa. Es decir, lleva a la práctica la solución escogida.
9. Evalúa el resultado de tu actuación.

2.6.5. Recursos

La ficha participante con las cinco situaciones.

2.6.6. Temporización

1 hora y 30 minutos.

2.6.7. Orientaciones

TABLA 8: Situaciones

Situación 1

Te acercas a un compañero para pedirle tabaco. Él te da la espalda y se va. Él siempre te gorrea.

Situación 2

Estás paseando por el patio cuando oyes a dos compañeros comentar lo estúpido que eres.

Situación 3

Tu novia te comenta por teléfono que no podrá venir a visitarte porque va a ayudar a una amiga que se va a mudar de piso. Tú esperabas con mucha ilusión esta visita.

Situación 4

Estás jugando a fútbol cuando alguien se abalanza sobre ti, lo cual te hace perder la oportunidad de marcar gol. Faltaban dos minutos para finalizar el partido y tu equipo ha perdido.

2.6.8. Elementos para la reflexión

De cada situación, explica ¿cómo te sientes?, ¿qué pensamientos te vienen a la cabeza? y ¿cómo crees que actuarías?

2.7. Tú también eres responsable

2.7.1. Descripción

Como es sabido en un conflicto nunca tiene la culpa uno solo. Aceptar la parte de responsabilidad que pudiéramos tener en un conflicto nos ayuda a reducir la emoción negativa (rabia...) al mínimo. Pues valoremos y aceptemos la posibilidad que la culpa no únicamente sea del otro.

2.7.2. Contenidos

- El conflicto
- La responsabilidad

2.7.3. Objetivos

- Reflexionar sobre la responsabilidad de las personas en los conflictos.
- Analizar diferentes conflictos.
- Valorar la responsabilidad en un conflicto propio

2.7.4. Procedimiento

A partir de una situación se analizará la responsabilidad de las personas que aparecen en ella.

Se buscaran otras situaciones que conozcan donde la responsabilidad es compartida.

2.7.5. Recursos

Transparencias, folios y pizarra

2.7.6. Temporización

Una hora y 30 minutos

2.7.7. Orientaciones

Las situaciones:

Caso número 1

Presentaremos el caso de un interno que nos ha dejado un CD musical a un compañero, a pesar que este segundo no tiene reproductor de CDs. Al cabo de unas horas se genera una situación conflictiva ya que el segundo interno ha robado un reproductor para poder escuchar el CD.

Tenemos que hacer ver a los alumnos que la situación conflictiva la ha generado el segundo interno pero el primero también tiene la responsabilidad porque le ha dejado el CD musical sabiendo que su compañero no tenía medios para escucharlo.

Caso número 2

Un interno tiene prisa para ir al polideportivo y le pide a un compañero que pida, en su nombre, una determinada fecha para comunicarse con su familia. El compañero realiza el encargo con tan mala fortuna que se equivoca de fecha y por este motivo la comunicación no llega a realizarse.

Si bien la equivocación es del compañero, tenemos que hacer entender a los alumnos que el interés para realizar la comunicación era del primer interno y por lo tanto era él quien tenía que pedirlo (en lugar de ir al polideportivo) o al menos hacer un seguimiento posterior de las fechas que se habían solicitado.

2.8. La vida es como las baterías: polo positivo y polo negativo!

2.8.1. Descripción

Delante de un problema, un conflicto, tenemos tendencia a analizarlo, estructurarlo, desde una parte más positiva o más negativa. Lo que pretendemos en esta actividad es darnos cuenta de qué mecanismo nos domina a cada uno de nosotros de manera espontánea..

2.8.2. Objetivos

- Tomar conciencia de que es posible ver un mismo problema desde diferentes perspectivas, más positiva o más negativa.
- Aceptar la propia responsabilidad a la hora de escoger como hacer la valoración de un problema.
- Adquirir nuevas habilidades para hacer balance y interpretar los hechos.

2.8.3. Procedimiento

El educador colocará tres sillas en línea, a la silla del medio se sentará una persona que expondrá un problema: laboral, personal, económico, etc,

Si no sale ninguna persona voluntaria, siempre se puede recurrir al role play, dramatizando una situación que previamente habría escogido el educador; a su derecha se sentará un compañero que le hará ver el problema positivamente, y a su izquierda un compañero que le hará ver los aspectos negativos del problema. La otra parte del grupo y el educador harán de observadores.

2.8.4. Puesta en común

Una vez realizado el ejercicio entre todos, se procederá a la reflexión, intentando dar respuesta a preguntas como: se puede aprender a tener pensamientos positivos? Si tenemos tendencia a pensar en negativo, qué podemos hacer para cambiarlo?, etc.

2.8.5. Recursos

3 sillas

2.8.6. Temporización

Una hora y 30 minutos

2.8.7. Orientaciones

Se puede repetir la actividad un par de veces cambiando de problemas y actores.

Las situaciones:

Caso número 1

Presentaremos el caso de un interno quien el médico le recomienda dejar de fumar.

Buscaremos, entre todos, los aspectos negativos pero también los aspectos positivos de esta situación que en un principio podríamos etiquetar de negativa para el alumno.

Posibles razonamientos negativos:

- Me gustaba mucho fumar
- Era una de las pocas satisfacciones que tenía dentro de la cárcel
- Me ayudaba a relajarme
- Tota la vida he fumado y nunca me había pasado nada

Posibles razonamientos positivos:

- Podré disponer de más dinero para otras cosas (café, ropa, etc.)
- Tendré mejor salud

- No se molestaran a los compañeros que no fumen y evitaremos discusiones.
- Etc.

Caso número 2

El equipo de Tratamiento del CP Ponent le dice a un interno que si quiere tener permisos de salida tendrá que ir a la escuela para cursar el nivel obligatorio de la etapa instrumental (nivel que todavía no tiene).

Posibles razonamientos negativos:

- La escuela no me ha gustado nunca y me costará mucho
- El tiempo que estoy a la escuela podría hacer cosas que me gustan más
- Pienso que a mi edad es difícil que pueda aprender cosas útiles.

Posibles razonamientos positivos:

- Si hago este esfuerzo conseguiré una recompensa importante (el permiso de salida)
- Bien mirado, a la escuela se pueden repasar contenidos interesantes (historia, ciencias naturales, castellano, catalán, matemáticas, etc.)
- Si me preparo bien puedo conseguir una certificación escolar que me abra puertas al mercado laboral
- La educación reglada me ayuda a mejorar como persona
- El tiempo que estoy a clase puedo evadirme de mis preocupaciones
- El tiempo que estoy a clase evito problemas y enfrentamientos al módulo.
- Etc.

2.9. Reestructuración cognitiva

2.9.1. Descripción

A veces extraemos conclusiones sin tener evidencias claras para ello, porque cambiamos el sentido o aumentamos la proporción de lo que al gente nos dice o hace, nosotros no estamos percibiendo adecuadamente la realidad.

2.9.2. Contenidos

- El concepto de reestructuración cognitiva
- Las distorsiones cognitivas
- Estrategias de reestructuración cognitiva

2.9.3. Objetivos

- Aprender el concepto de reestructuración cognitiva
- Conocer las principales distorsiones cognitivas
- Practicar la reestructuración cognitiva

2.9.4. Procedimiento

En primer lugar el educador explicará el concepto de distorsión cognitiva (manera equivocada de entender la realidad) y las siguientes distorsiones:

Polarización o pensamiento blanco/negro: se refiere a cuando evaluamos las propias cualidades personales en categorías dicotómicas extremas (todo o nada) constituye la base del perfeccionismo, cometer cualquier error o imperfección da la sensación de fracaso.

- Lectura del pensamiento: se da cuando pensamos que sabemos todo lo que los otros piensan y sus futuros comportamientos hacia nosotros.

Todo es visto desde un punto de vista negativo y marca nuestra conducta hacia aquella persona.

- Generalización excesiva: cuando se llega a la conclusión general a partir de un pequeño incidente en un momento determinado (nunca tendré suerte, siempre me pasará lo mismo, todos los hombres son iguales,...).
- Razonamiento emocional: tomamos nuestros sentimientos como prueba objetiva: me siento inútil → soy inútil.
- Personalización: cuando nos situamos en el centro de cualquier problemática: asumiendo alguna responsabilidad que no nos toca o considerando que la gente va en contra nuestra.
- Enunciaciones “debería de”: el famoso debería de hacer esto o aquello, son imperativos absolutos dirigidos hacia nosotros mismos. Comporta frustración, angustia,
- Etiquetaje: consiste en catalogar de una manera simplista y rígida a los otros o a uno mismo a partir de un detalle aislado o parcial.
- Catastrofismo: tendencia a expresar siempre lo peor del futuro, todas las alternativas que encontramos son negativas (...i si se acaba el dinero, ...)
- Evasión de control: se cree que no se tiene control sobre la vida, todo es debido al destino y no es necesario hacer nada para cambiarlo, crea depresión y fatalismo.
- Que cambien los otros: si ellos cambiara yo podría hacer esto...
- Después se les pedirá que identifiquen las siguientes distorsiones
- Me quieres o no me quieres, no hay nada más! (polarización)
- Enrique tiene que hacer un examen de Está muy preocupado porque cree que suspenderá. (catastrofismo).

- Luís se encuentra mal en la celda porque piensa que es el centro de todas las críticas por parte de los compañeros. (personalización)
- Un padre tiene una depresión porque cree que es el responsable de que su hijo consuma drogas, pero él lo ha educado tan bien como ha sabido. (personalización)
- Soy un desastre, me olvidado las papeles otra vez. (polarización, generalización).
- Estoy seguro que voy a suspender. Fallé la pregunta 6 (el examen tenía 10 preguntas). (polarización, generalización).
- Juan, un día siente que es feliz y que la vida es maravillosa, y el siguiente día se siente triste porque piensa que la vida es una tragedia. (razonamiento emocional)
- Debería ser más tolerante con mis compañeros...? (Debería)
- Luís no me ha saludado, seguro que no le caigo bien.
- Siempre que deseo mucho una cosa acaba surgiendo un imprevisto que me impide conseguirlo. (catastrofismo)
- Estás intentando sacarte el carné de conducir pero has suspendido. Piensas "nunca lo conseguiré". (generalización excesiva)
- Mira como va vestido este es un *pijo*. (etiquetaje)
- Tranquilo no te preocupes todo está escrito. (evasión de control)
- Si él fuera más ordenado, yo también ordenaría mis cosas de la celda. (cambio en los otros).

TABLA 9: Reestructurando pensamientos automáticos

Horroroso

Cuando esto me pasa a mí, es completamente horroroso.

Tener que

De ninguna de las maneras te tienes que dirigir a mí con este estilo.

No puedo aguantar esto

No puedo aguantar ser tratado de esta manera

Personas malas

Como me estás tratando mal, eres una persona horrorosa y mereces ser condenada.

Reconduciendo las autoinstrucciones para reestructurar los pensamientos que pueden provocar ira:

Horroroso

Las situaciones negativas no son divertidas, pero no me matan.

Nada puede ser 101% malo.

No es divertido, pero sobreviviré.

Aprenderé de esta situación.

Estaré bien, aunque no pueda arreglar esto ahora.

Este chico está actuando de manera estúpida, pero yo no empeoraré las cosas.

Tener que

No hay razón para que ya haya de obtener lo que quiera.

Aunque realmente yo quiera hacer una cosa, no me moriré si no lo consigo.

No soy Dios; no puedo decidir que tienen que hacer los demás.

No hay “tener que” reales en el universo.

Mis “tener que” parecen reales, pero no lo son.

Los demás no se han de preocupar de mis “tener que” y realmente no lo harán.

No puedo aguantar esto

Siempre puedo aguantar aquello que no me gusta.

Los comportamientos estúpidos de la gente no son una catástrofe.

Convivir con esto no me ha matado anteriormente.

Puedo afrontarlo.

¿Qué puedo hacer para mejorar esta situación?

He convivido con cosas peores que esto.

Personas malas

La gente que no hace aquello que yo quiero no es necesariamente mala.

Los actos malos no te convierten en malo.

Las personas completamente malas no existen.

No existe la gente despreciable, totalmente estúpida, hay actos estúpidos.

Todo el mundo tiene el derecho q pensar y actuar a su manera.

2.10. Resolución de problemas

2.10.1. Descripción

Una estrategia de regulación emocional es el reencuadre y la resolución del problema, útil para acabar con el problema que nos hace sentir emociones desagradables.

2.10.2. Contenidos

- La regulación emocional: el reencuadre y al resolución del problema

2.10.3. Objetivos

- Reflexionar sobre la necesidad de solucionar los problemas
- Aprender un modelo de resolución de problemas

2.10.4. Procedimiento

Se explicará el modelo de resolución de problemas tal como sigue:

1. Reconocer que un problema existe.

Parar los patrones habituales de la escalada de la ira es el primer paso en un proceso de solución de problemas.

Presta atención a los indicadores fisiológicos (signos físicos como el aumento del ritmo cardíaco o de la tensión muscular).

Evalúa si se dan antecedentes de riesgo para ti (pensamientos o acontecimientos ante los que a menudo respondes con un aumento de la ira).

2. Reduce el nivel de activación fisiológica.

El aumento del nivel de activación fisiológica te puede conducir a la ira porque puede interrumpir la secuencia de solución del problema. El paso 2 te permite

reducir el nivel de activación fisiológica de manera que puedas seguir con el resto de pasos.

Utiliza los métodos que se han explicado y practicado en las sesiones de reducción del nivel de activación fisiológica: Relajación Muscular Progresiva, Tiempo Fuera o Detención del Pensamiento.

3. Reestructura los pensamientos automáticos.

Los automatismos son positivos y normales. Llevamos a cabo muchas cosas sin ser plenamente conscientes de que las realizamos, pero los automatismos no son positivos cuando la ira empieza a aparecer.

Detener los pensamientos automáticos significa reconocer las distorsiones cognitivas y hacerlas frente.

4. Desarrolla un procedimiento de resolución de problemas.

Un proceso de solución de problemas implica percibir el problema desde la perspectiva de las soluciones, permite establecer un objetivo a conseguir.

Céntrate en qué se necesita hacer y no en quién es el responsable del problema o hasta que punto el problema es malo.

Evalúa la información disponible y decide que otra información necesitas.

5. Genera alternativas.

Generar alternativas te permite centrarte en las respuestas a los problemas, en vez de pensar en otras personas y en su comportamiento.

Ten en cuenta tantas soluciones como sea posible.

6. Valora las consecuencias y escoge una alternativa.

Valorar las consecuencias significa comparar los beneficios de una decisión respecto los costes o desventajas de la misma decisión. Después de analizar todas las alternativas posibles, una alternativa se puede seleccionar porque

aporta los beneficios más deseables y viables e implica los menores inconvenientes.

Fíjate no solamente en los costes y beneficios inmediatos, date cuenta de los costes y beneficios a largo plazo.

Date cuenta que los costes y beneficios no se pueden valorar como si todos fueran iguales. Los costes y beneficios más importantes tienen mayor peso.

7. Actúa.

La actuación a la que se hace referencia en este apartado es aquella que se escogió en el paso 6.

La actuación concreta no siempre debe corresponderse con la mejor de las respuestas previstas.

A veces, a corto plazo, el malestar es necesario para sentirse satisfecho a largo plazo.

Explicar a los demás los motivos por los que haces las cosas puede facilitar que obtengas su apoyo.

Debes prepararte para vivir con las consecuencias de tu elección.

8. Evalúa el resultado.

Este paso te permite reflexionar respecto a las decisiones que has tomado, qué es lo que ha ido mal y como actuarías en una situación similar en el futuro.

Date cuenta de las relaciones causa-efecto en tu propia vida.

Decide a partir de los resultados cuando tu has realizado o no una buena elección.

Aprende de los errores.

Evita auto-exculparte y céntrate en intentar cambiar tus pensamientos negativos o tu actuación deficiente.

Aprende el valor de adoptar una estrategia de solución de problemas.

Después se llevará a cabo diferentes ejercicios.

2.10.5. Temporización

Una hora y treinta minutos

2.10.6. Recursos

Las situaciones problemáticas.

2.11. Dilemas morales. Por qué debemos actuar correctamente?

2.11.1. Descripción

Con esta actividad pretendemos trabajar los valores morales, pues son la base por la cual debemos regular nuestras emociones.

2.11.2. Objetivos

- Reflexionar sobre que es la moral y la ética
- Reflexionar sobre el estadio en el que se encuentran

2.11.3. Procedimientos

Una vez leídos los dos primeros actos de la historia y ejercitados, a su alrededor, los pensamientos causales, alternativos y consecuenciales, nos concentraremos con la discusión del problema moral planteado en esta historia. Este problema es:

“Si tu fueras presidente de este país pobre i te hubieran embaído la única zona con agua y a lo mejor con petróleo, ¿gastarías tu poco dinero con armas modernas, sí o no?”

Planteado así el dilema moral, conviene recordar al grupo que se trata de hacer un juicio moral práctico, el que tu harías en esta situación. Así preparados, se les pide que voten a mano alzada quien gastaría el dinero con armas modernas y quien no lo haría. Si hay división de opiniones se forman los grupos, pero si hay unanimidad se pueden hacer estas modificaciones al dilema:

Si deciden que no compran las armas, se puede decir que el Presidente piensa que no será necesaria una guerra, únicamente será necesario mostrar al país vecino el armamento de los pobres. Si continúan diciendo que no, se puede decir que el Presidente ve la Guevara como a legítima defensa, delante la inutilidad de las acciones diplomáticas y delante la seguridad que su pueblo quedará a la pobreza i miseria total.

Si deciden que compran las armas, se les puede decir que en el país vecino hay un Presidente medio loco, que probablemente estará dispuesto a luchar con todas sus fuerzas en una guerra que se alargará terriblemente. Si continúan diciendo que sí, se les puede decir que los habitantes del país pobres estarán resignados a la pobreza i es probable que prefieran vivir pobres antes de morir a la guerra.

Una vez conseguido que haya disenso al menos cinco o seis personas se mantiene la discusión del dilema.

2.11.4. Recursos

Papel y bolígrafos

2.11.5. Temporización

1 hora y 30 minutos

2.11.6. Orientaciones

Nivel de razonamiento.

Una vez discutido el dilema e identificados los valores, el educador tiene que reflexionar sobre cuál es el Estadio de razonamiento moral en que se han movido los internos durante la discusión. Para esto le pueden ayudar estas consideraciones:

- Si se habla principalmente de miedo (a perder la guerra o morir de hambre), se mueven al Estadio 1
- Si se insiste en que los del otro país no tienen ningún derecho sobre el país pobre, que son unos ladrones y se los tienen que sacar como sea, estamos en el Estadio 2.
- Si se da como argumento el ridículo, es decir, que los países de África y del mundo se ríen de nosotros si no sabemos defender nuestros derechos, somos al Estadio 3.
- Si se habla de nuestra responsabilidad con nuestro pueblo, de la falta de responsabilidad de la ONU, del compromiso que yo tengo con los míos por haberme presentado como Presidente, estamos al Estadio 4.
- Si hablamos de cualidad de vida, el derecho a vivir, hasta enseñar a los del otro pueblo porque no sean injustos y egoístas; o se habla de que lo que se tiene que hacer con los de mi pueblo y con los del pueblo invasor es lo que me gustaría que me hicieran a mi, estamos al Estadio 5 o al 6.

2.11.7. Ficha participante

En un país africano

Un país muy pobre a la costa occidental de África. Puede ser Benin o Togo, ya que ambos países son agrícolas, con una renda por cápita muy baja y con salida al mar. El país vecino, mucho más rico y más fuerte, ha embaído la parte

mejor del país pobre, la única zona donde tenían agua abundante y donde hay esperanza de encontrar petróleo.

Se ha reunido de urgencia el Consejo de Ministres del país pobre. El Presidente está señalando en el mapa la zona embaída y explica detalladamente a sus Ministres que, todo y que el ejército del país vecino no está muy bien armado, los soldados enemigos son más del doble del que ellos puedan movilizar y que además los invasores poseen algunos aviones, aunque de un modelo antiguo.

El Presidente explica, y el Ministro de Hacienda confirma, que disponen de algún dinero, que les permitiría comprar armas modernas e intentar derrotar los invasores, pero que necesitan urgentemente este dinero para hospitales y escuelas. Uno de los Ministros recomienda recorrer a la ONU, pero el Presidente informa que ya lo ha hecho esta mañana, y que la ONU ha decidido inhibirse totalmente.

1. Hay un problema en esta situación? Quien lo tiene? Quien es exactamente el problema de cada uno?
2. Qué posibilidades alternativas tiene el Presidente y su Consejo? Enumera todas las que se te acudan, a más mejor.
3. Qué consecuencias te parecen que tendrían cada una de estas alternativas?

El Consejo y el Presidente deciden desprenderse en armas el poco dinero de que disponían. Piensan que a lo mejor el país invasor cogería miedo y se retiraría de la zona embaída, al ver que el país pobre tiene un armamento de lo más moderno y mortífero. O que a lo mejor la ONU se decidirá a intervenir, cuando vea que el peligro de guerra es serio.

Ni el presidente ni el Consejo son belicistas, pero están convencidos que su país irá a la miseria más absoluta si pierde la única zona rica que posee legítimamente. Por esto ven la guerra como a legítima defensa.

Envían su dinero a los países fabricantes de armas y, en pocos días, llega a puerto un gran cargamento de armas modernas, incluidos diversos tanques, seis aviones y dos helicópteros de combate. Ya que en el país no tienen técnicos, deciden contratar pilotos, mecánicos y algunos mercenarios al extranjero.

1. Hay un problema en esta situación? Cual o cuáles personas lo tienen? Cual es el problema de cada uno?
2. Qué posibles alternativas tiene el país invasor? Enumera todas las que se te acuden.
3. Qué consecuencias te parecen que tendría cada una de estas alternativas?

La ONU, por fin, decide irrevocablemente no intervenir. Después de un a reunión de urgencia de su Consejo de Seguridad, constata que a la región no hay riquezas importantes y que ningún país desarrollado no quiere enviar tropas de infantería para una lucha difícil y durísima a la selva.

El país invasor no se espanta del nuevo armamento del país pobre. Antes que lleguen los pilotos mercenarios, los invasores tiran un grande ataque aéreo a la capital del país pobre y la bombardean sin piedad. El Presidente sale a la plaza principal, delante de su palacio, para animar a sus conciudadanos a resistir, es tocado por la metralla y muere. El país poderoso se apropia así definitivamente de la zona más rica del país pobre.

Una vez terminada la historia, os pediremos que la volváis a explicar a un grupo de la clase, pero con esta particularidad:

1. El primero la explica como si fuera el Presidente pobre.
2. EL segundo la explica como si fuera un miembro importante de la ONU
3. La tercera la explica como si fuera una mujer sencilla, que vive a la ciudad pobre

Valores en juego

Terminada la discusión del dilema se debate sobre los valores que hay implicados. Son los siguientes:

- La defensa de la su propiedad y su futuro económico
- Poder conservar su identidad cultural contra aquellos que les van embaíndo lentamente
- La paz, el pacifismo, el no-armamentismo
- Poner esperanza en los recursos humanos y en la educación, más que en los recursos económicos.
- Terminar todas las posibilidades de no violencia.

3. Comunicación asertiva

3.1. ¿Asertivo? ¿Y eso qué es?

3.1.1. Descripción

La persona asertiva es capaz de expresar de forma directa los propios sentimientos, defender sus derechos y respetar los de los demás.

3.1.2. Objetivos

- Distinguir entre los estilos comunicativos pasivo, agresivo y asertivo.
- Ser consciente de las situaciones en las que debemos mejorar nuestra asertividad.

3.1.3. Procedimientos

Trabajo en gran grupo. El educador explicará al grupo los distintos estilos comunicativos: pasivo, agresivo y asertivo (comportamiento externo, patrones de pensamiento, sentimientos) y las características de la comunicación asertiva. Mediante la técnica de la dramatización se pedirá a los participantes que escenificaran los casos planteados en la ficha participante.

Puesta en común. Se expondrán al gran grupo las soluciones dadas a los casos planteados en cada pequeño grupo mediante la técnica de la dramatización.

3.1.4. Recursos

Ficha participante y bolígrafos.

3.1.5. Temporalización

1 hora.

3.1.6. Orientaciones

Puede el educador utilizar los siguientes libros para preparar los contenidos a transmitir:

Luca de Tena, C.; Rodríguez, R. y Sureda, I. (2001). *Programa de habilidades sociales en la enseñanza secundaria obligatoria*. Málaga: Aljibe. pp. 33-42 y 115-118 a fin de preparar los contenidos teóricos a transmitir.

Costa, M. y López, E. (1996). *Manual para el educador social. Técnicas de comunicación y habilidades sociales*. vols. 1 y 2. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.

3.1.7. Ficha participante

TABLA 10: Casos

1. Un compañero insiste en hacer algo que no deseas hacer y no se te ocurren excusas...
 2. Vas a comprar al economato y al salir te das cuenta que te han devuelto mal el cambio...
 3. Estás tranquilamente tumbado escuchando música o leyendo cuando llega tu compañero y empieza a gritarte por tener todo desordenado. Es la tercera vez que te lo dice hoy y tu piensas que no es para ponerse así...
 4. Acabas de escuchar a un compañero que critica tu forma de vestir...
 5. Un compañero te pide dinero para comprar tabaco. No tienes ganas de dejárselo pues ya te debe tres paquetes...
 6. Estás haciendo cola para hacer una llamada telefónica. Te despistas un momento saludando a un compañero y otro aprovecha para colarse y llamar...
 7. A la hora de la comida, tus compañeros de mesa hablan mal de tu ídolo de fútbol, de que juega fatal y que no merece el dinero que le pagan para jugar. A
-

ti te gusta como juega...

8. Un amigo te ha rayado, sin querer, uno de tus compact-disc favoritos, para ti tiene supone un recuerdo sentimental importante...

9. Esperabas salir de permiso y te comunican que te han denegado el permiso...

10. Estás viendo una película que te gusta y unos compañeros no paran de hablar...

Annex 2: Adaptació del Qüestionari QDE (Grop 2006)

CUESTIONARIO DE DESARROLLO EMOCIONAL

Valora tu grado de desacuerdo o acuerdo con las siguientes cuestiones, marcando el núm. con la siguiente puntuación:

Totalmente de acuerdo ----- Totalmente en desacuerdo

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

1.- Conozco bien mis emociones	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2.- Acostumbro a controlarme cuando tengo una emoción fuerte	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
3.- Siento vergüenza de muchas cosas que hago	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
4.- Me bloqueo cuando tengo que resolver problemas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
5.- Cuando tengo que hacer algo difícil me pongo nervioso y a veces me equivoco.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
6.- Sé cómo hacer para tener emociones agradables/ positivas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
7.- Sé ponerme en el lugar del otro para comprenderlo bien	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

8.- Sé poner nombre a las emociones que tengo	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
9.- Me resulta difícil saber cómo se sienten los otros	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
10.- Muchas veces me siento triste sin saber el motivo	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
11.- Me fijo mucho en mis propios sentimientos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
12.- Me siento responsable de las cosas que me pasan	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
13.- Me cuesta relajarme	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
14.- Cuando estoy tenso y/o estresado me doy cuenta	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
15.- Procuero evitar las actividades que no me gustan	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
16.- Puedo calmarme diciéndome cosas a mi mismo como: tranquilízate! Respira hondo!....	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

17.- Cuando me doy cuenta que he cometido algún error me preocupo durante mucho tiempo	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
18.- Me resulta fácil pensar en las consecuencias de mis actos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
19.- Cuando estoy desanimado intento hacer actividades que me gustan	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
20.- Me pongo nervioso/a con mucha facilidad y me altero	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
21.- Muchas veces tengo problemas con otras personas cercanas a mi	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
22.- Puedo esperar sin prisas para conseguir lo que deseo	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
23.- Me desanimo cuando alguna cosa me sale mal	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
24.- Me cuesta expresar sentimientos cuando hablo con mis amigos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
25.- Estoy satisfecho con mi manera de afrontar la vida	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

26.- Por la noche comienzo a pensar y me cuesta dormir	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
27.- Respeto que los otros opinen de forma diferente a mi	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
28.- Tengo claro cuál es el sentido de mi vida	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
29.- Explico mis problemas a los demás para que me ayuden a resolverlos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
30.- Muchas veces me parece que los otros no entienden lo que les digo	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
31.- Me siento herido fácilmente cuando los otros me critican	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
32.- Nada de lo que pueda pensar cambiará las cosas que me pasan	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
33.- Muchas veces me dejo llevar por la rabia y actúo bruscamente	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
34.- Me siento una persona feliz	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Muchas gracias por tu colaboración

Annex 3: Qüestionari de valoració dels alumnes interns

1.- Puntúa entre 1 y 10 el curso de Educación emocional que has realizado

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

2.- Valora la duración del curso subrayando la opción que creas más adecuada:

a) Demasiado corto b) Un poco justo c) Duración correcta d) Un poco Largo
e) Demasiado Extenso

3.- ¿Qué has encontrado a faltar en el curso?

4.- ¿Qué piensas que ha sobrado o que ha sido demasiado repetitivo?

5.- ¿Valora a los profesores entre 1 y 10?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

6.- ¿Consideras que es un curso interesante?

a) Sí b) A medias c) No

7.- ¿Lo recomendarías a tus amistades?

a) Sí b) A medias c) No

8.- ¿Podrías explicar algún suceso reciente en que hayas aplicado las enseñanzas del curso y los resultados que has obtenido?

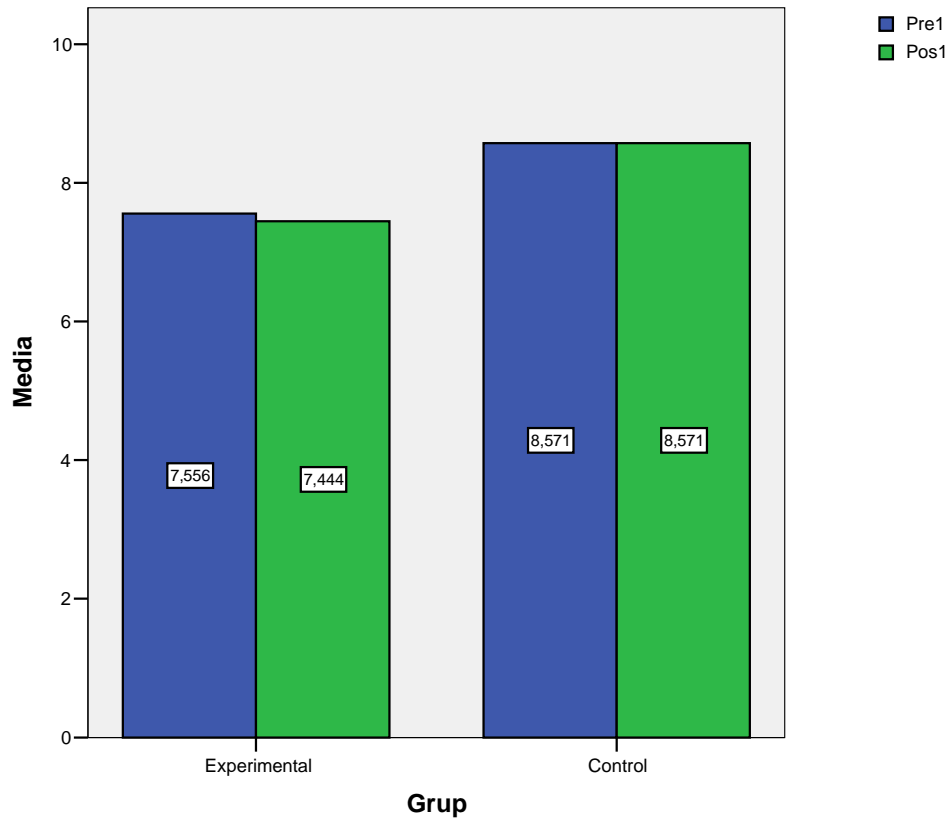
9.- ¿Crees que este curso te podrá ayudar en tu vida?

a) Sí, seguro que me ayudará b) Tal vez me ayude c) Es difícil que pueda aplicar algo del curso

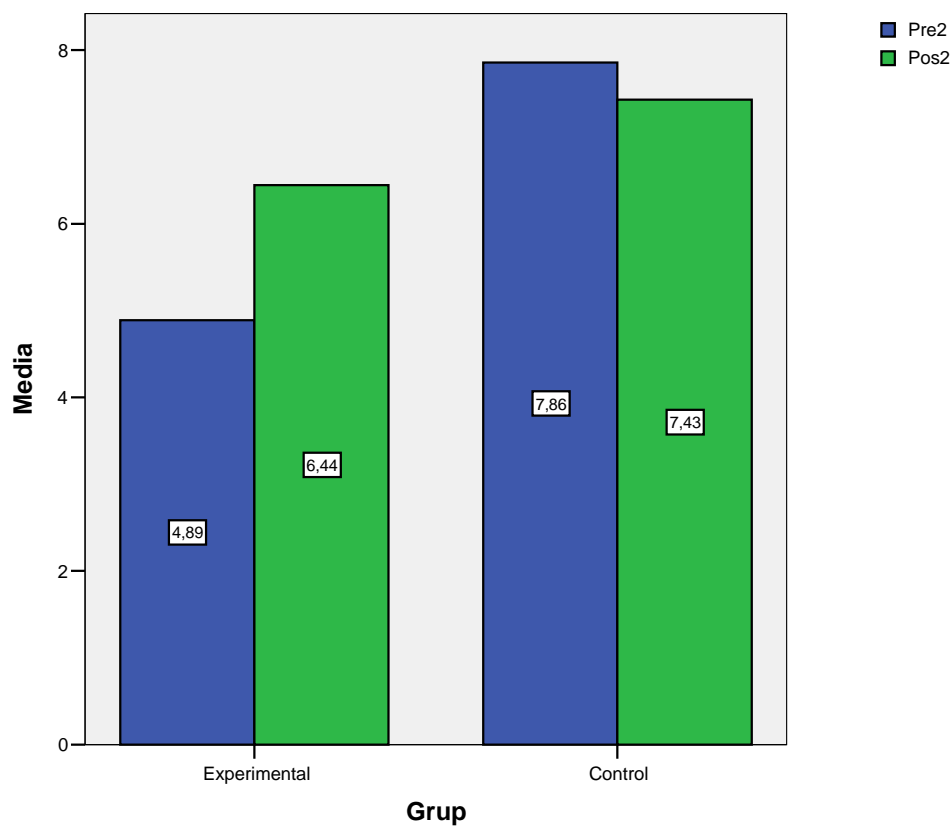
10.- Escribe los comentarios o sugerencias que quieras en relación con el curso de Educación emocional

Annex 4: Resultats estadístics del pretest i del postest

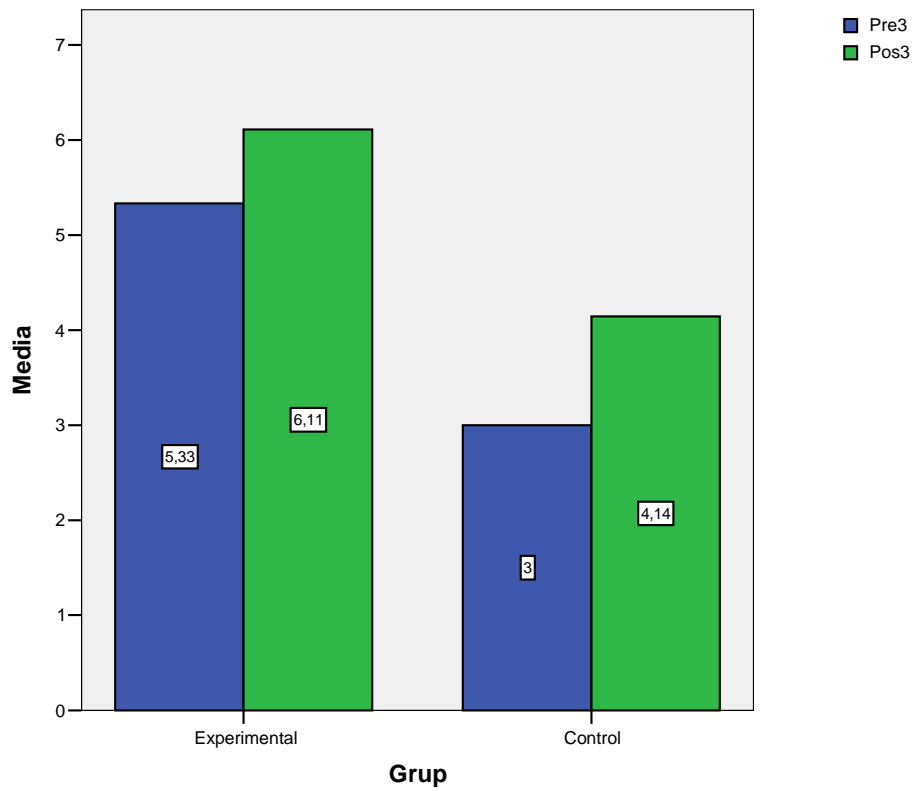
1. Conozco bien mis emociones



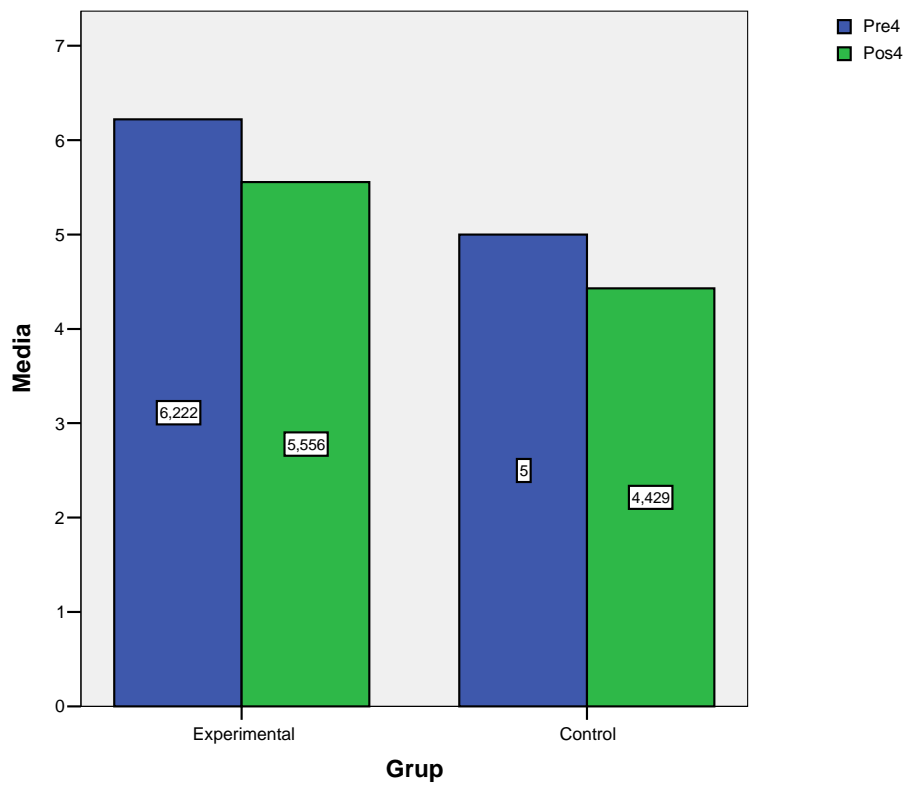
2. Acostumbro a controlarme cuando tengo una emoción fuerte



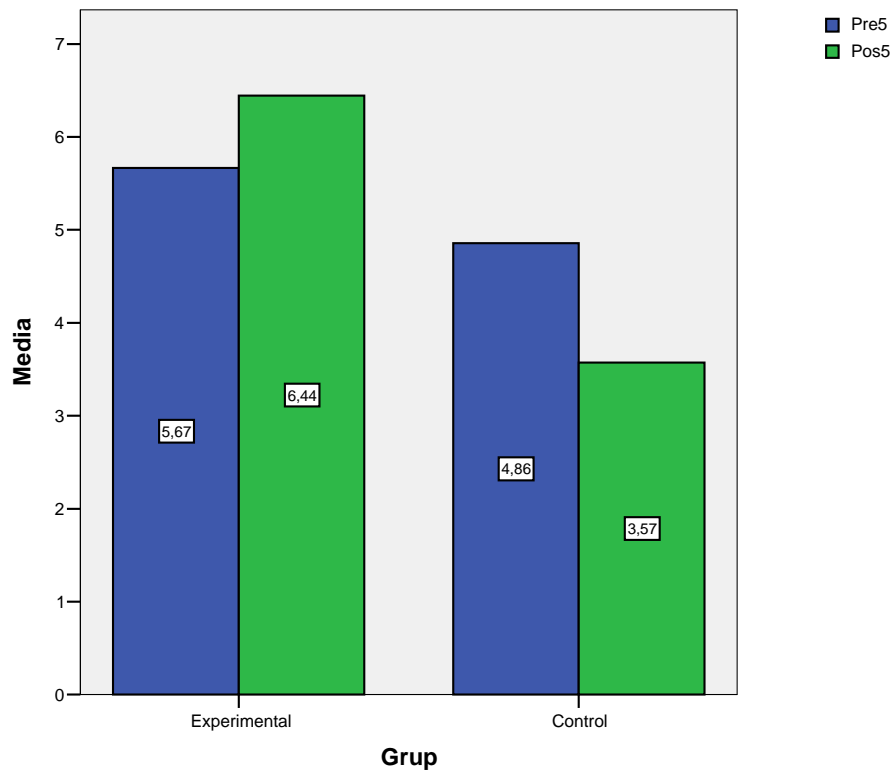
3. Siento vergüenza de muchas cosas que hago



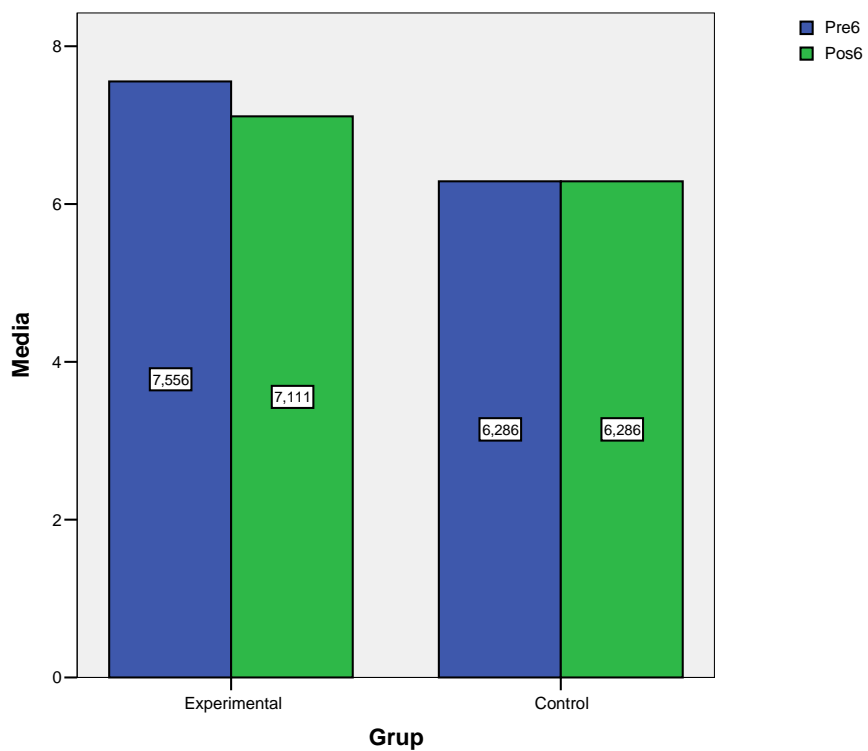
4. Me bloqueo cuando tengo que resolver problemas



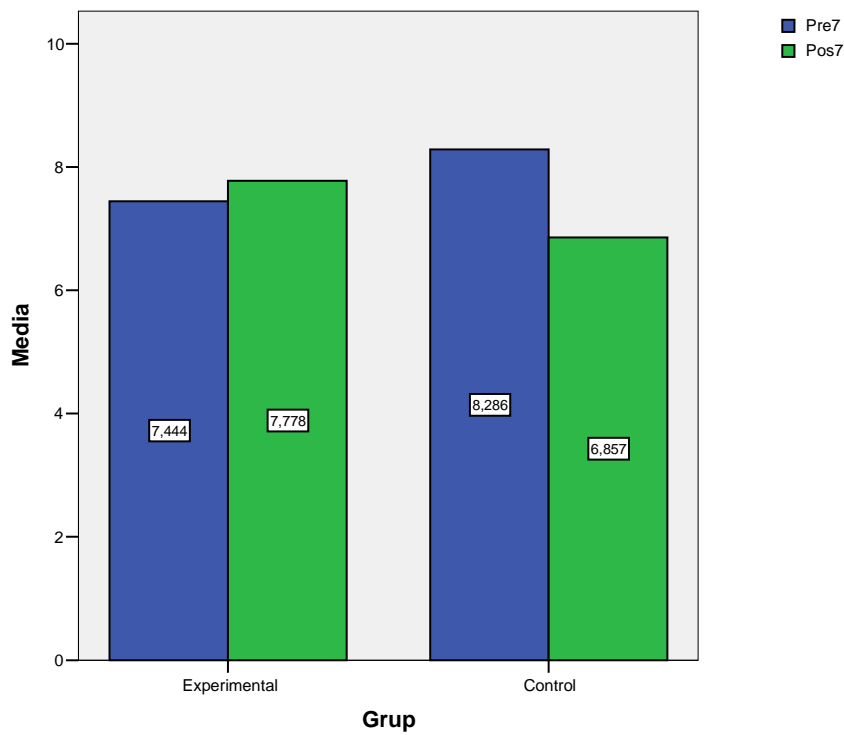
5. Cuando tengo que hacer algo difícil me pongo nervioso y a veces me equivoco



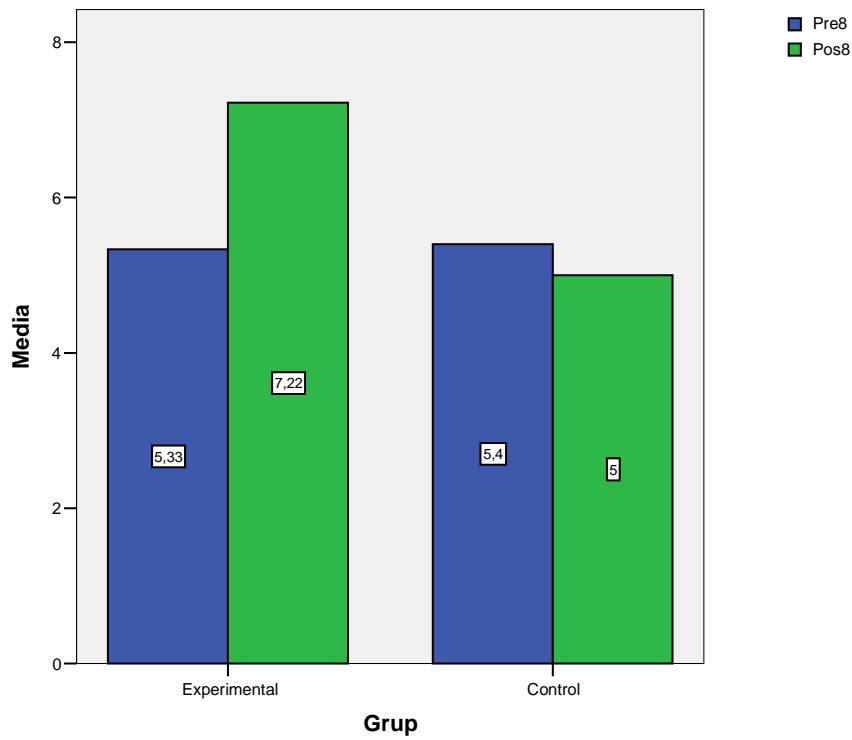
6. Sé cómo hacer para tener emociones agradables/positivas



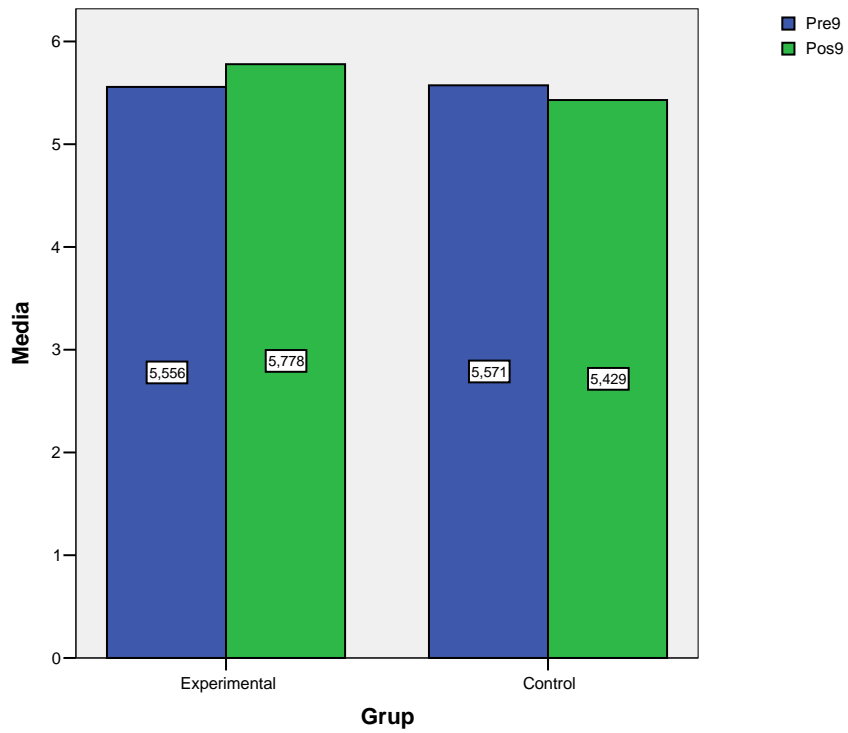
7. Sé ponerme al lugar del otro para comprenderlo bien



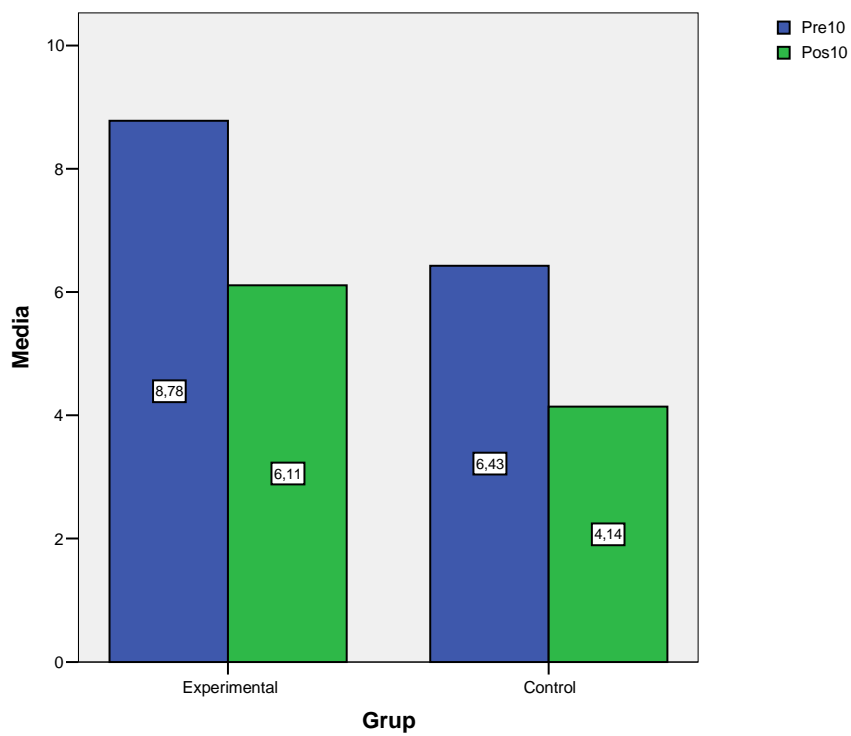
8. Sé poner nombre a las emociones que tengo



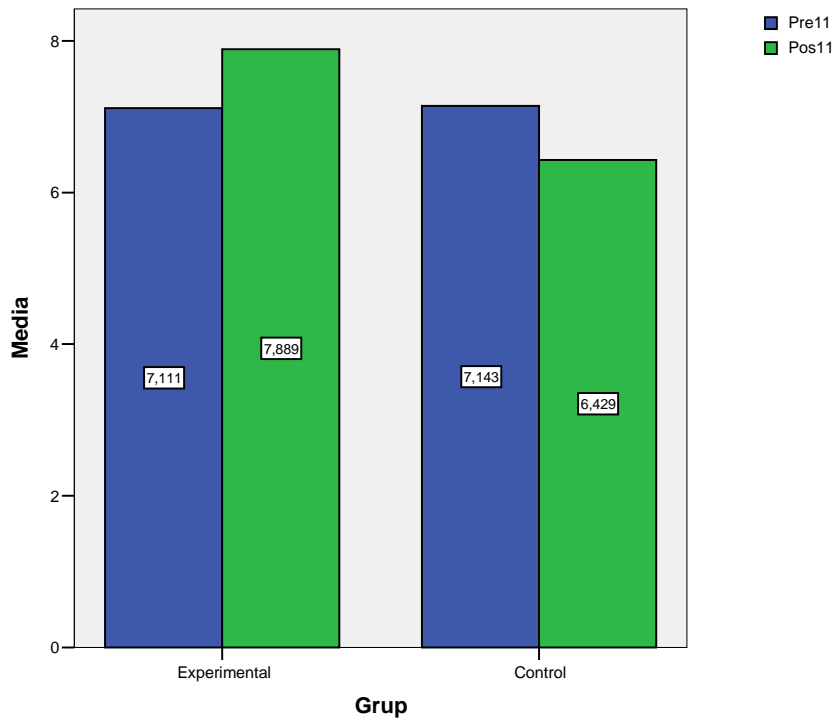
9. Me resulta difícil saber cómo se sienten los otros



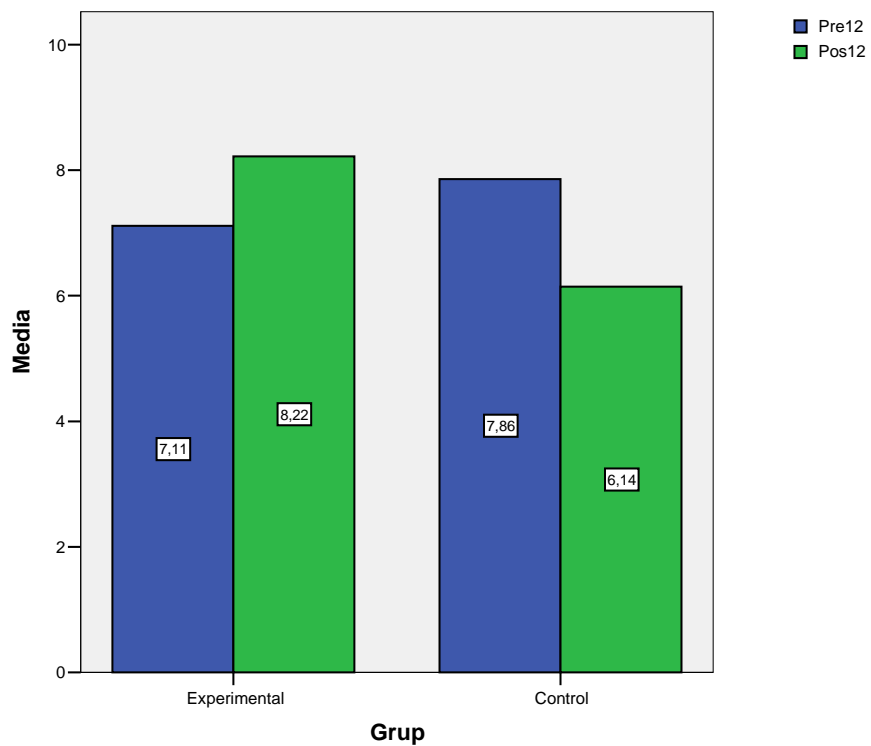
10. Muchas veces me siento triste sin saber el motivo



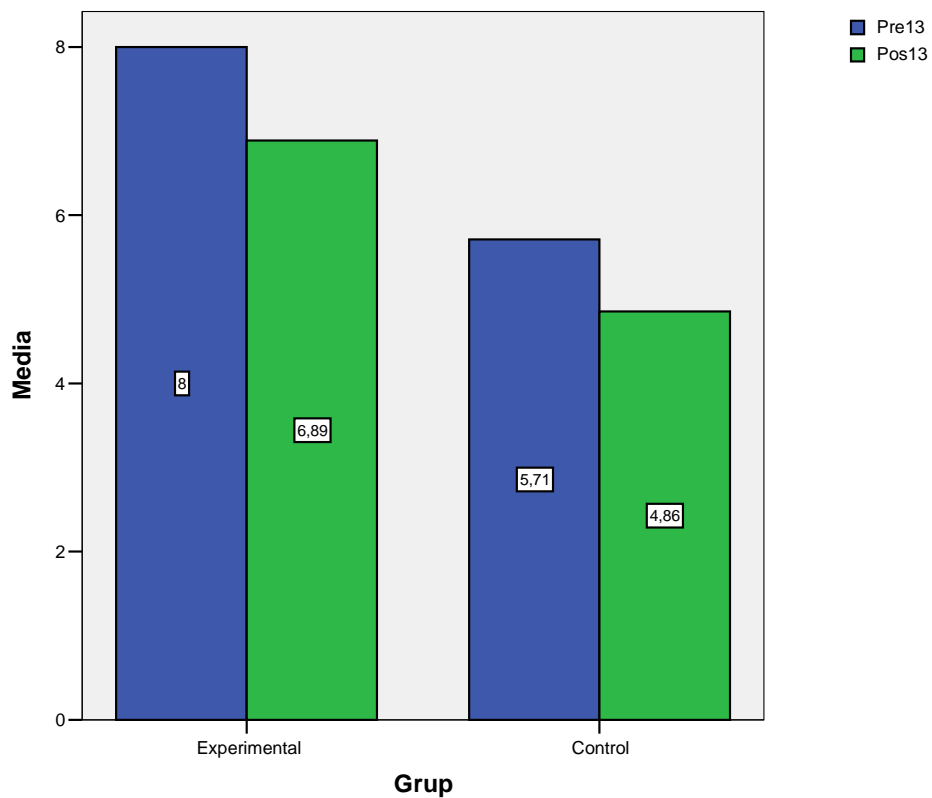
11. Me fijo mucho en mis propios sentimientos



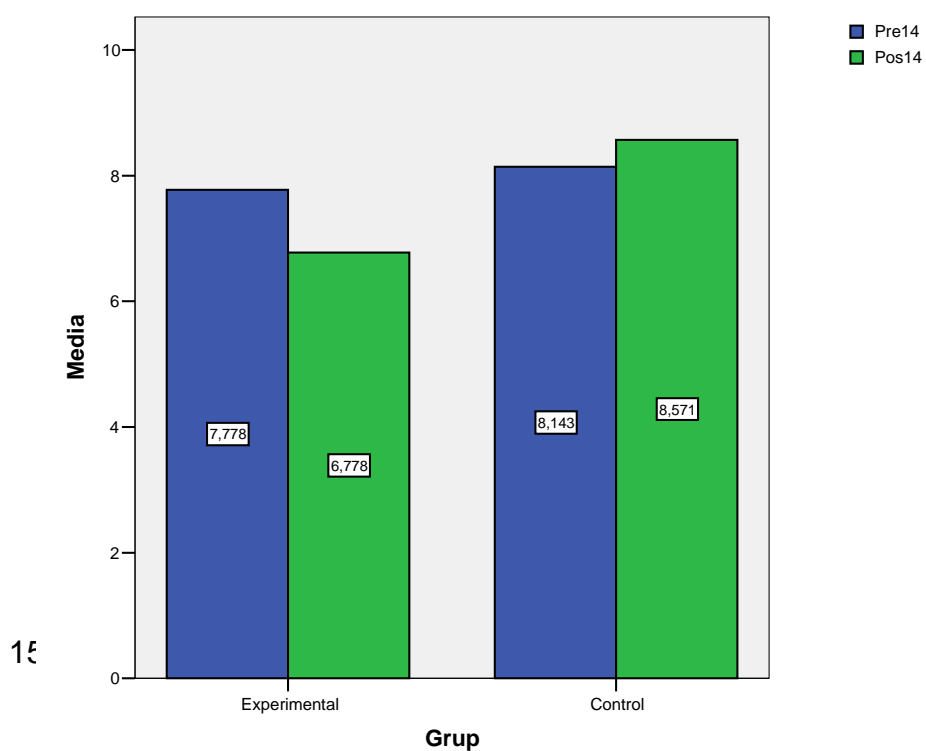
12. Me siento responsable de las cosas que me pasan



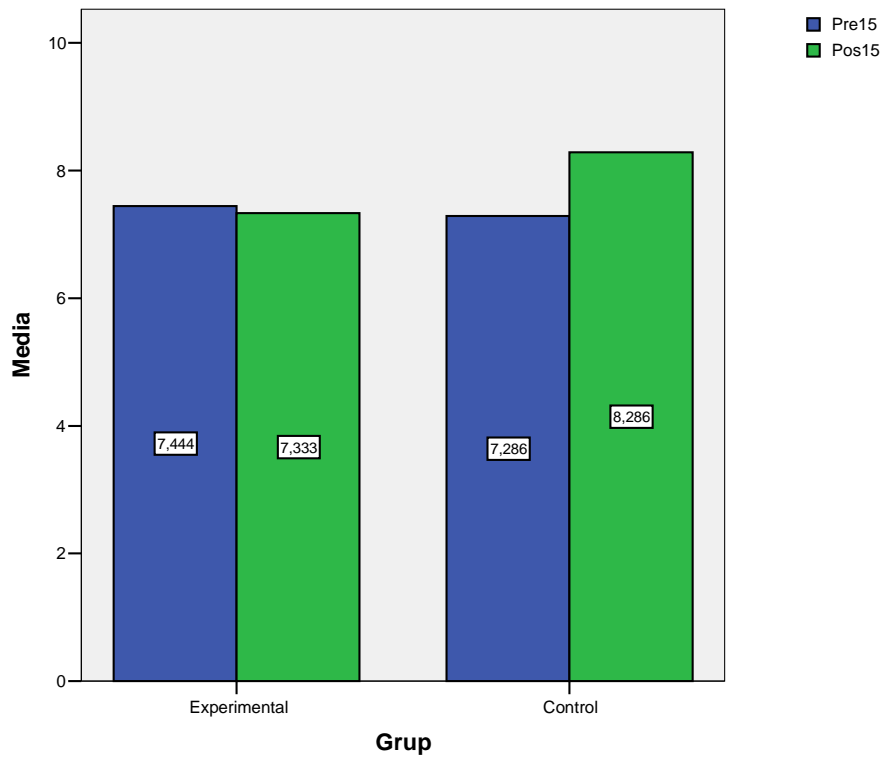
13. Me cuesta relajarme



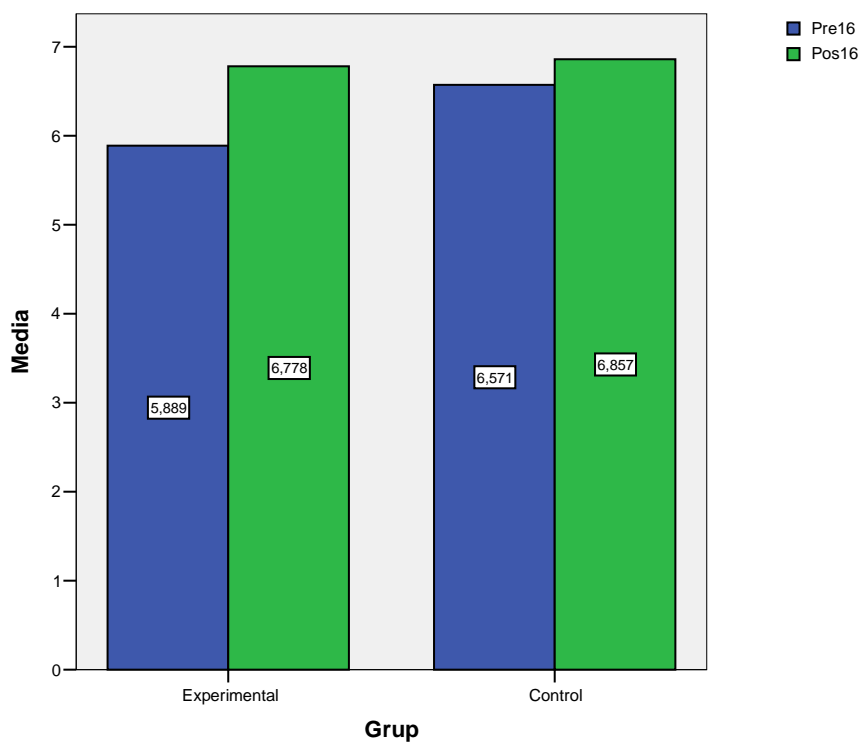
14. Cuando estoy tenso y/o estresado me doy cuenta



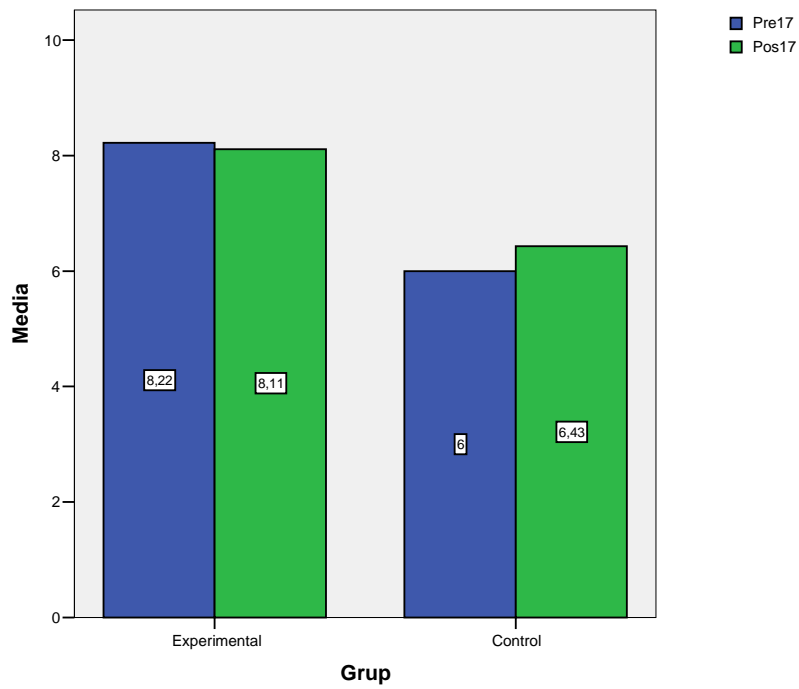
15. Procuero evitar las actividades que no me gustan



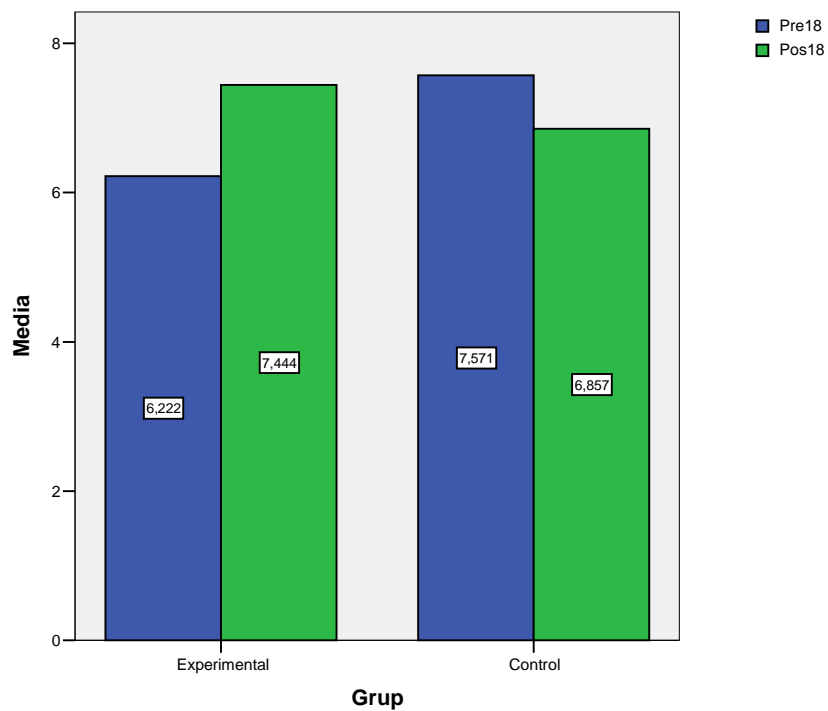
16.- Puedo calmarme diciéndome cosas a mi mismo como: tranquilízate!
Respira hondo!....



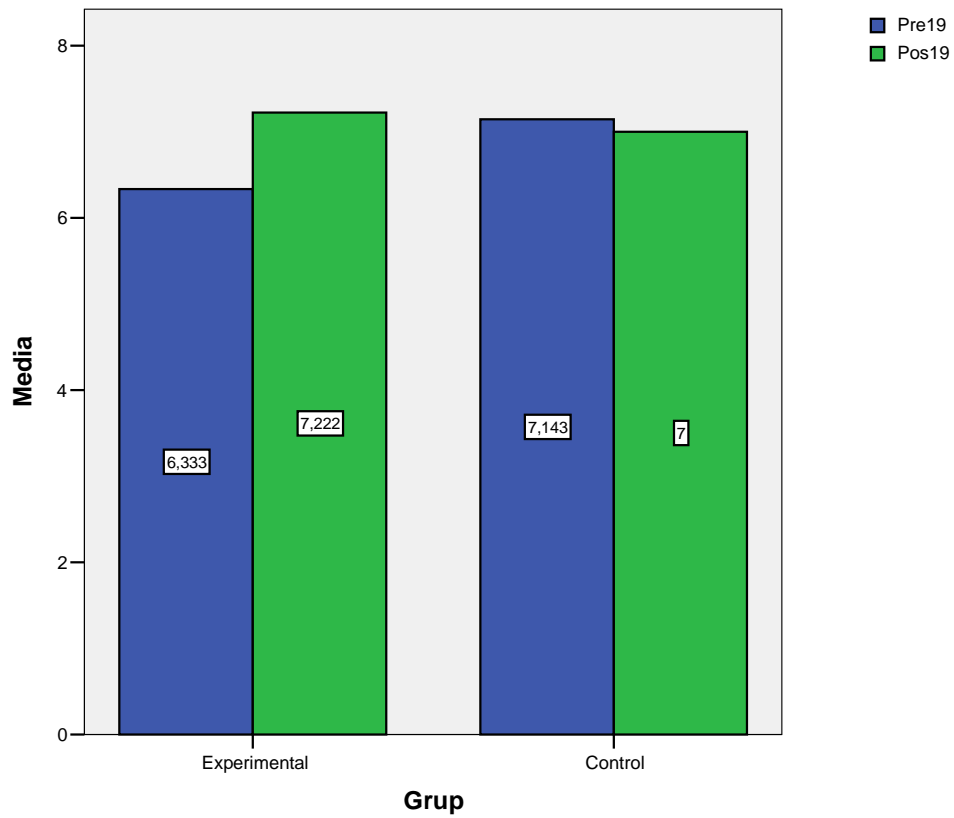
17. Cuando me doy cuenta que he cometido algún error me preocupo durante mucho tiempo



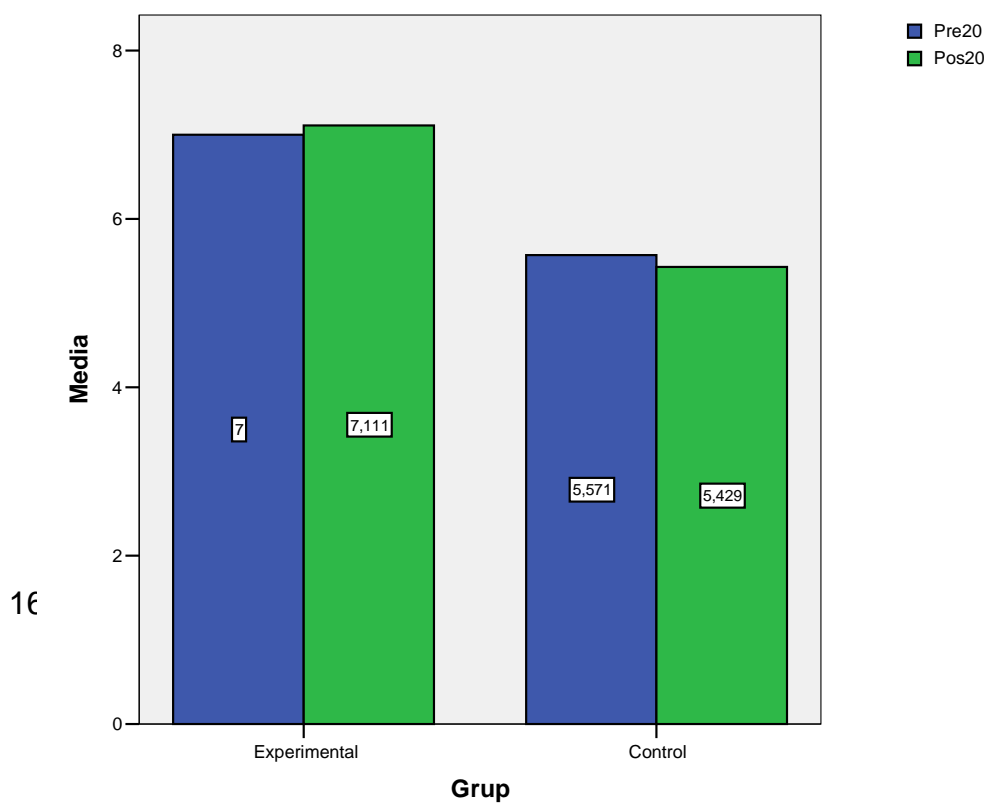
18. Me resulta fácil pensar en las consecuencias de mis actos



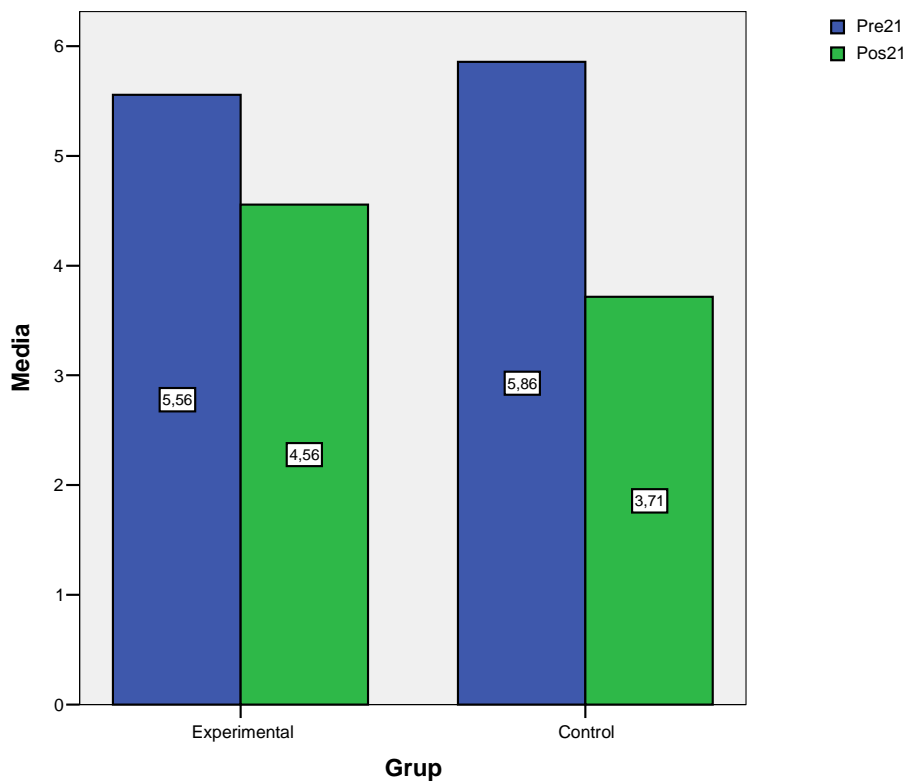
19. Cuando estoy desanimado intento hacer actividades que me gustan



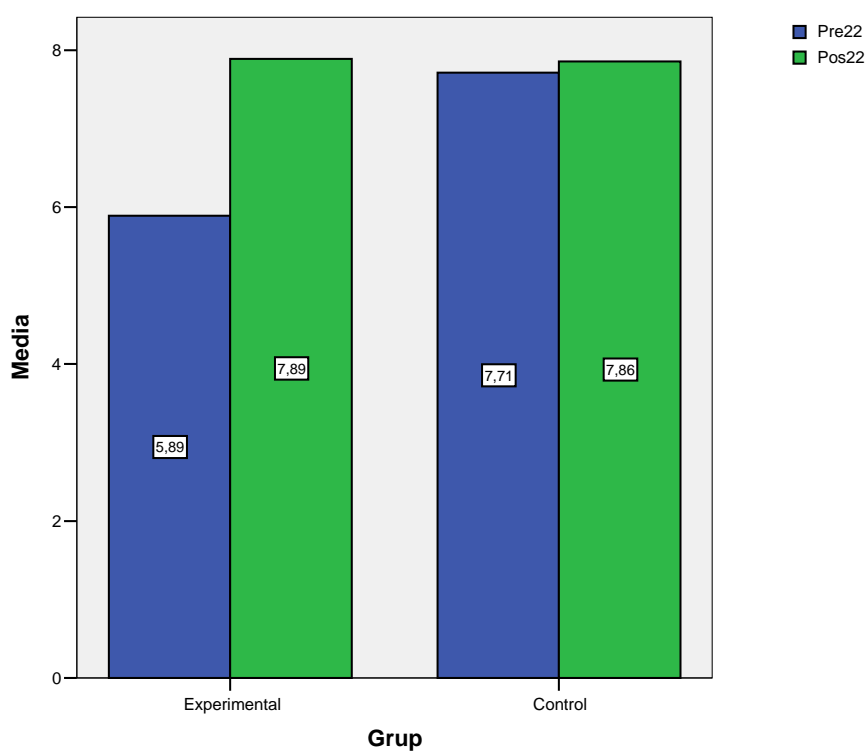
20. Me pongo nervioso/a con mucha facilidad y me altero



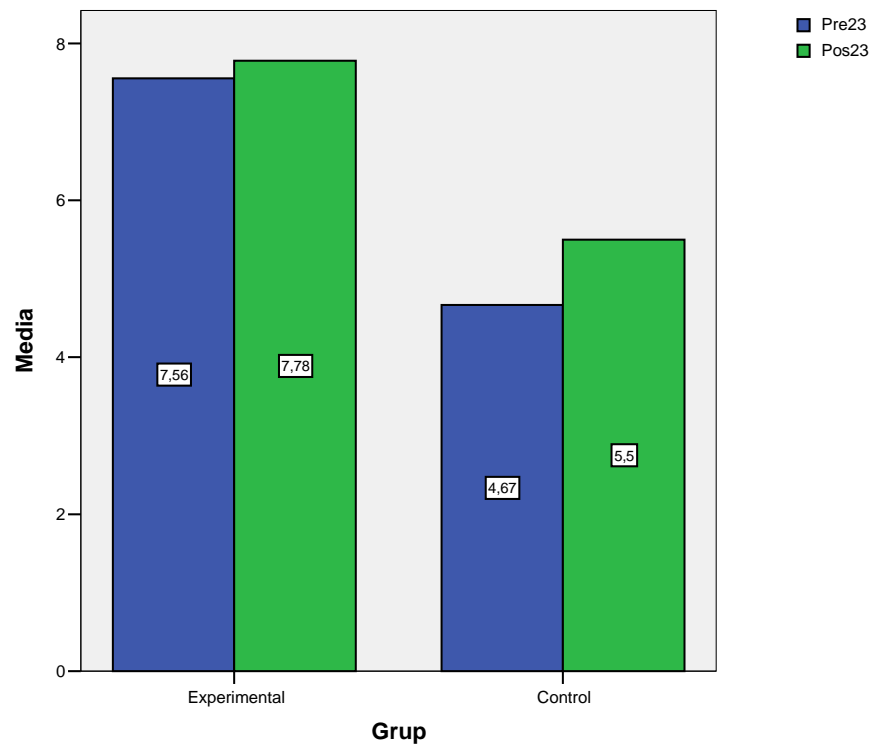
21. Muchas veces tengo problemas con otras personas cercanas a mi



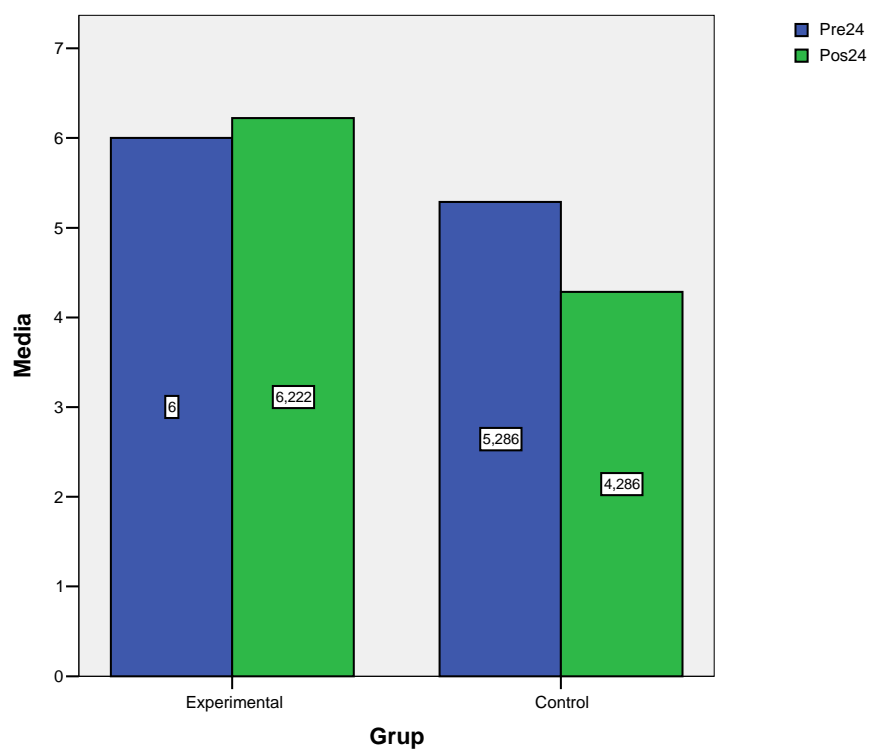
22. Puedo esperar sin prisas para conseguir lo que deseo



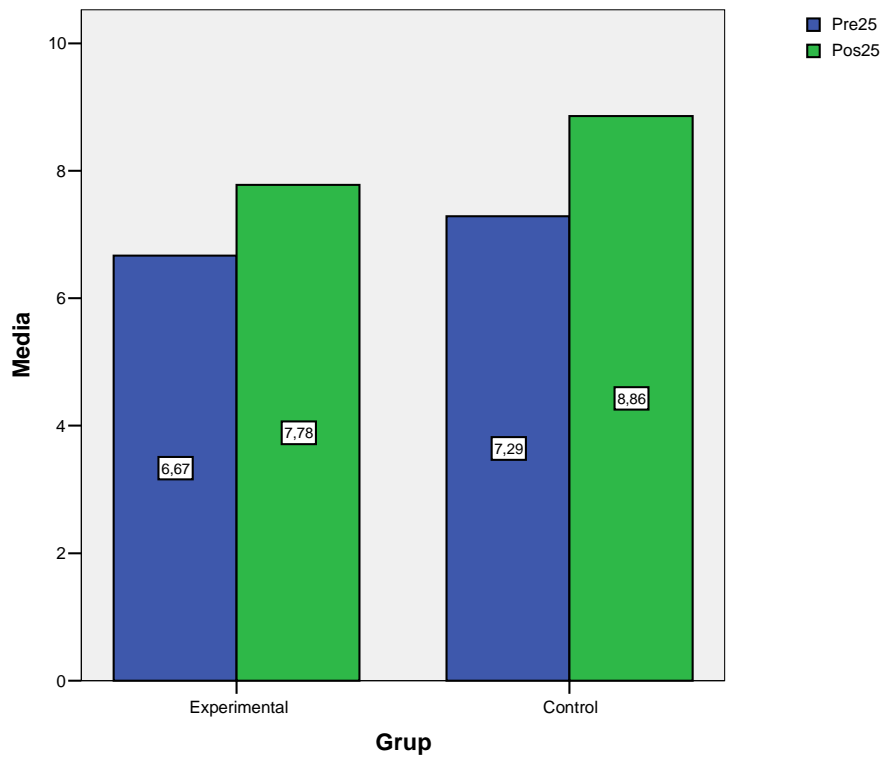
23. Me desanimo cuando alguna cosa me sale mal



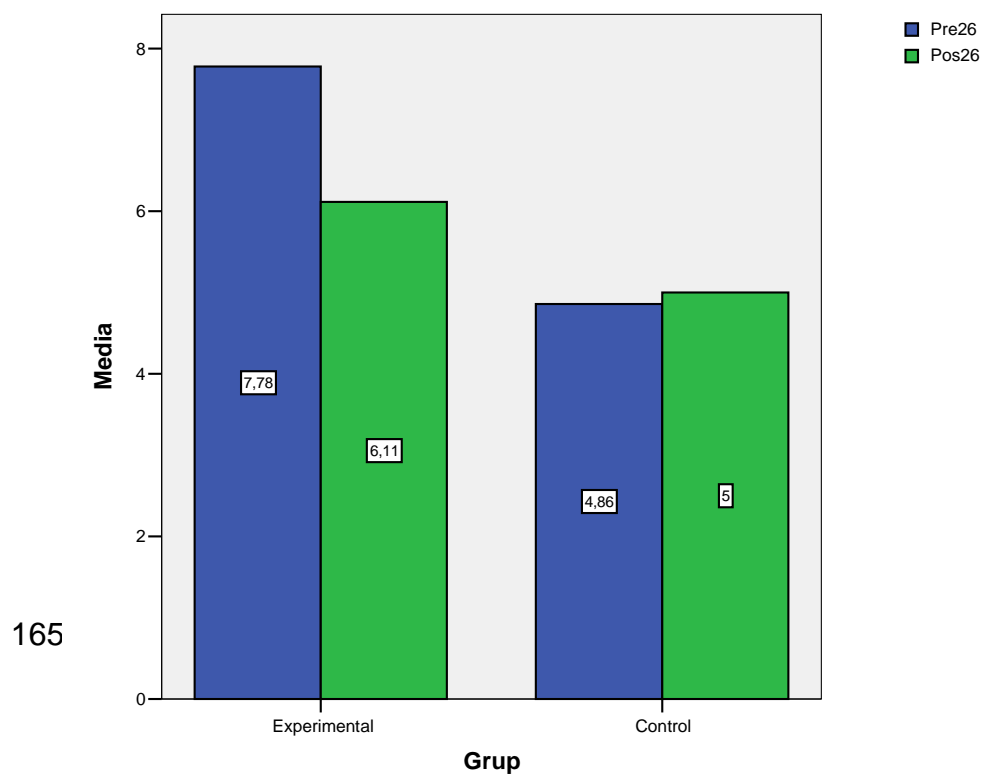
24. Me cuesta expresar sentimientos cuando hablo con mis amigos



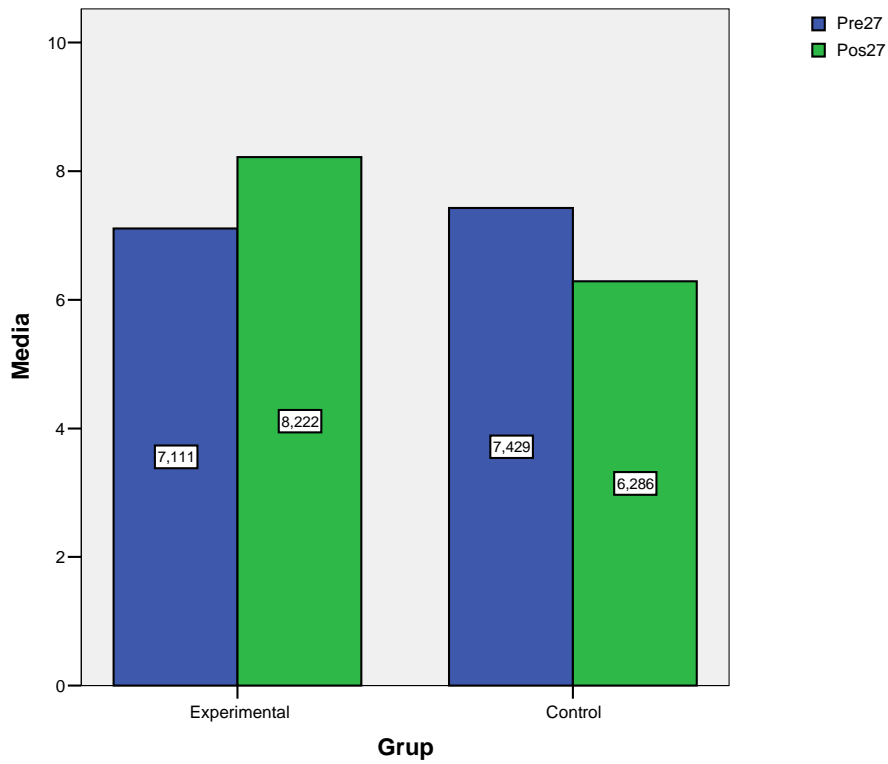
25. Estoy satisfecho con mi manera de afrontar la vida



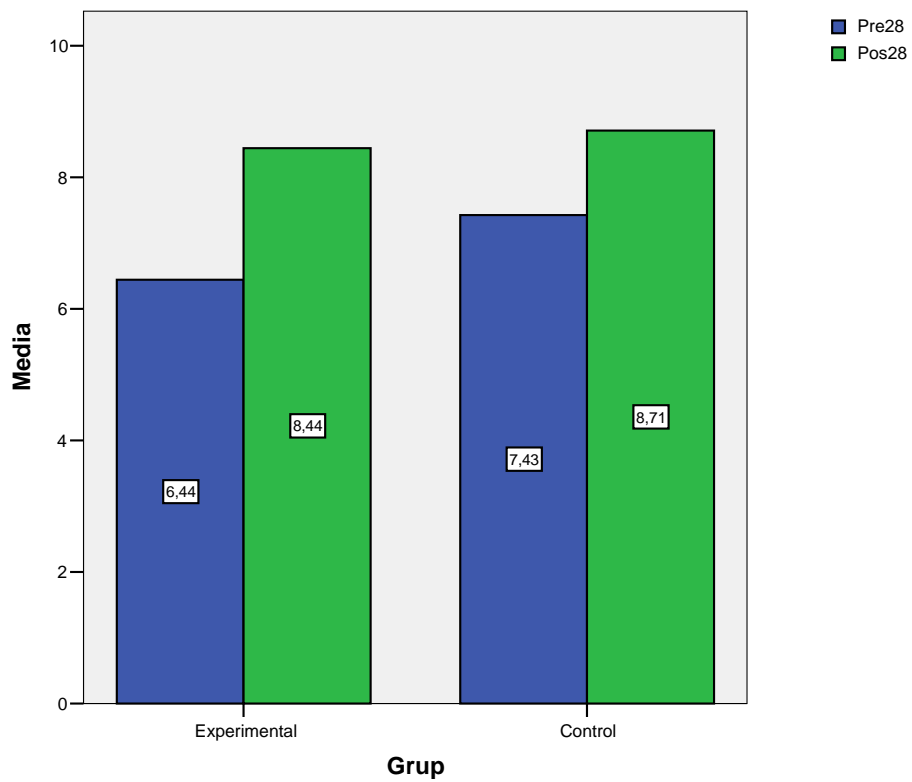
26. Por la noche comienzo a pensar y me cuesta dormirme



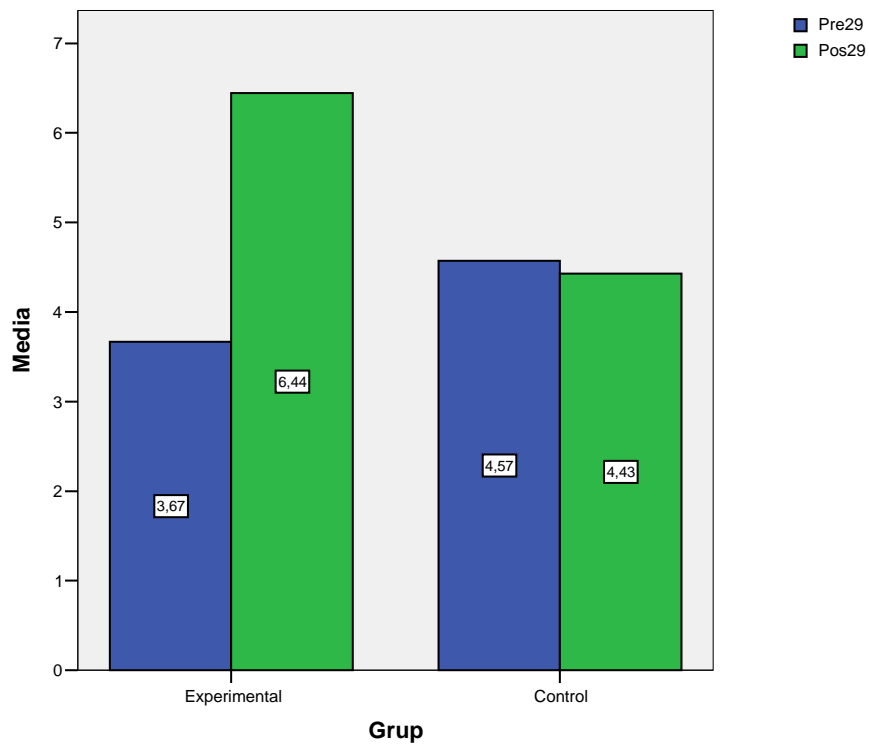
27. Respeto que los otros opinen de forma diferente a mi



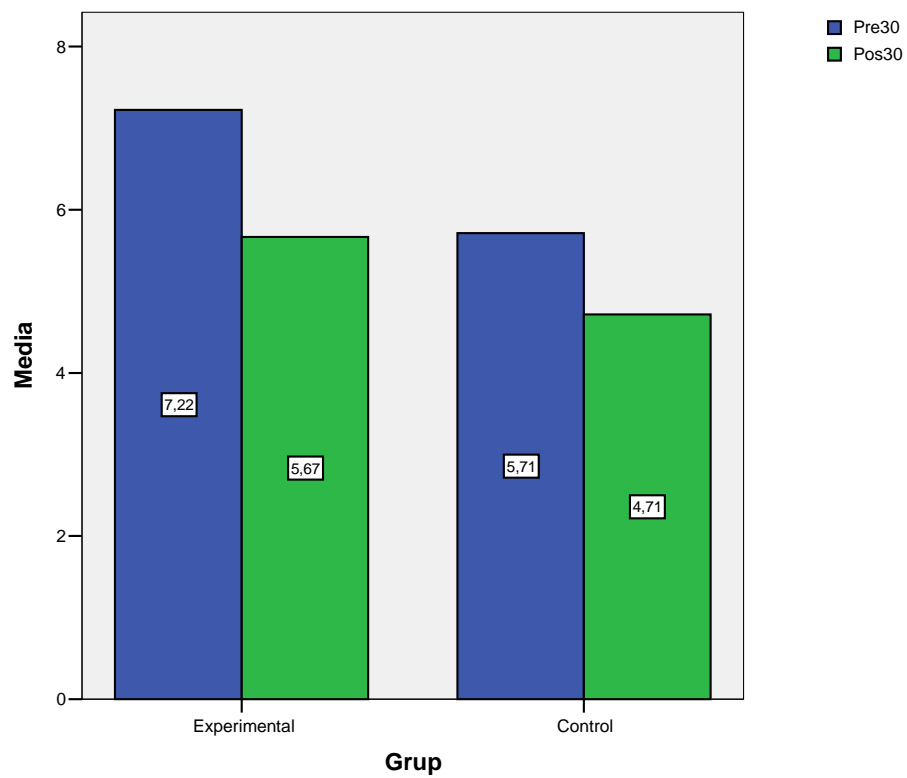
28. Tengo claro cuál es el sentido de mi vida



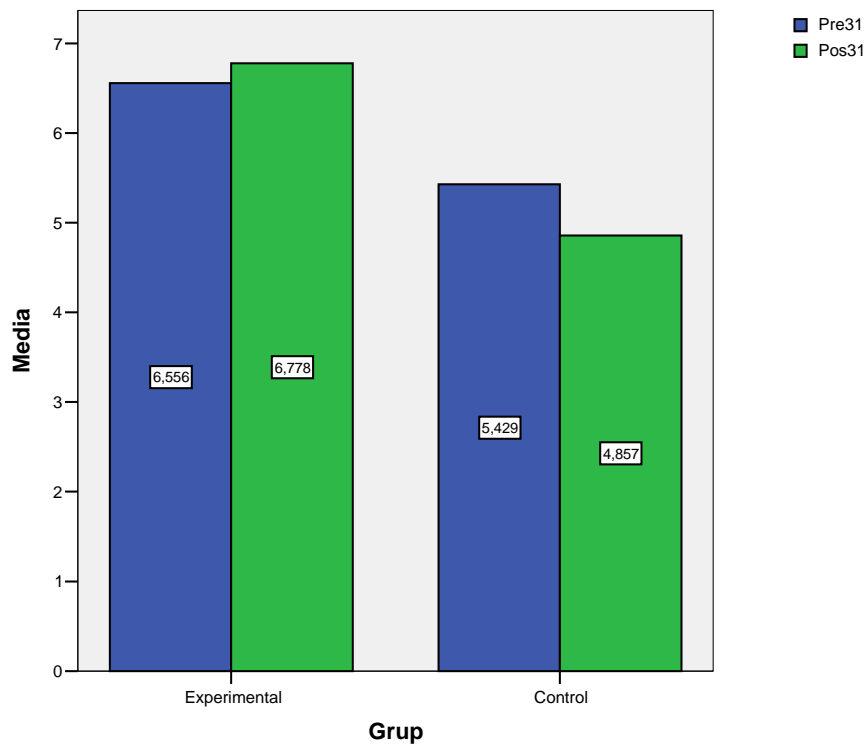
29. Explico mis problemas a los demás para que me ayuden a resolverlos



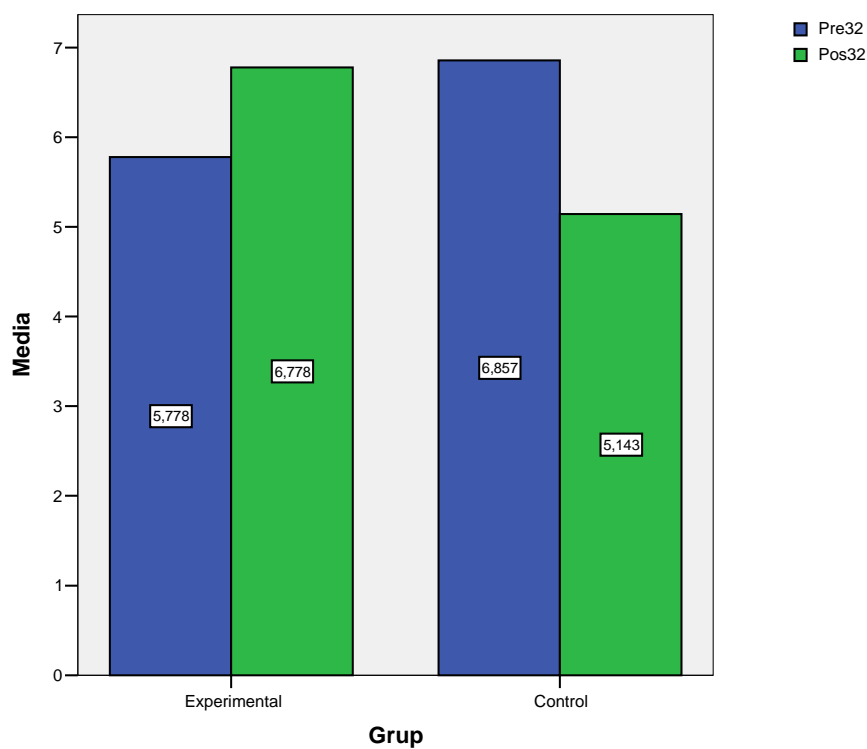
30. Muchas veces me parece que los otros no entienden lo que les digo



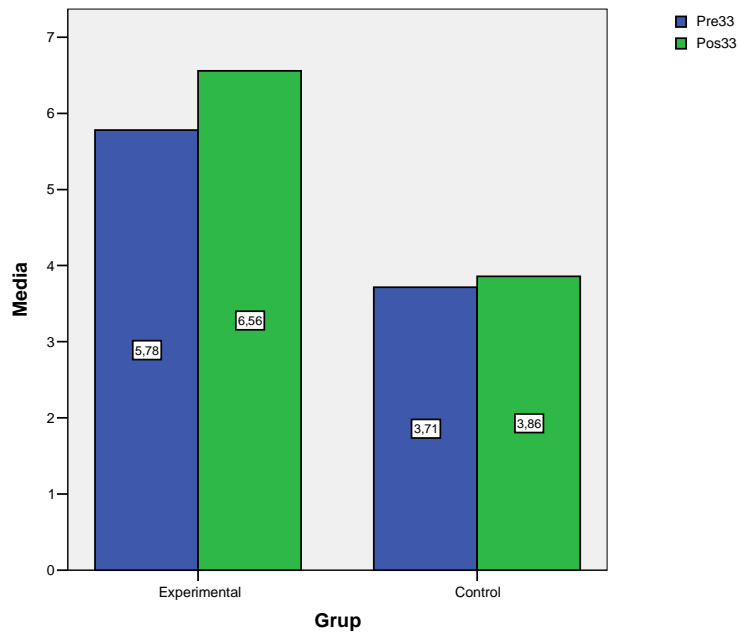
31.Me siento herido fácilmente cuando los otros me critican



32.Nada de lo que pueda pensar cambiará las cosas que me pasan



33. Muchas veces me dejo llevar por la rabia y actúo bruscamente



34. Me siento una persona feliz

