

Estudi de cas de la influència d'una intervenció en la Intel·ligència Emocional dels adolescents d'un CSMIJ

Treball de Final de Màster
Màster en Psicologia General Sanitària

- *Treball de final de màster*
- *Pràctiques externes: 1 desembre 2020 - 31 març 2021*
- *CSMIJ el Prat, Fundació Orienta, Barcelona.*
- *Tutora del centre: Ester Cortázar*
- *Tutora Universitat de Vic: Esther Pertusa*
- *Alumne: Natàlia Trejos Llecha*
- *DNI: 47985667P*
- *Data de lliurament: x/03/2021*

Presentació

A l'hora de triar un tema per a realitzar el Treball de Final de Màster vaig mirar de tenir en compte que fes referència a una temàtica que estigués relacionada amb la pràctica clínica del meu interès: la psicologia infanto-juvenil. A més a més, volia vincular-ho a les Pràctiques II del Màster en Psicologia General Sanitària, ja que aquestes són realitzades en un Centre de Salut Mental Infanto Juvenil (CSMIJ).

Quan vaig començar les pràctiques en principi només havia de fer d'observadora en consulta privada, acompanyant una psicòloga de referència. No obstant, durant la segona setmana em van demanar per col·laborar com a coterapeuta en un dels grups d'adolescents que s'estaven duent a terme al centre, ja que una de les psicòlogues està de baixa.

Va ser aleshores quan vaig plantejar-me canviar la meua idea inicial de recerca i, amb el recolzament del coordinador del centre, em vaig inclinar a dur a terme el treball sobre el Grup AIRE, un programa d'abordatge intensiu i rehabilitació que té la finalitat de dur a terme una atenció intensiva, accessible i grupal d'adolescents que presenten criteris de vulnerabilitat i diagnòstic d'estats mentals d'alt risc.

En altres oportunitats anteriors (laborals i en pràctiques) he pogut observar que els adolescents poden mostrar dificultats a l'hora d'expressar emocions o preocupacions (parlar obertament, posar nom als sentiments), sobre tot davant d'un grup entre iguals, de la mateixa franja d'edat. Tot i així, quan la tasca no estava únicament centrada en el treball psicològic emocional, en un ambient distès, podia observar que sovint sorgien dinàmiques naturals interessants on compartien experiències i vivències emocionals, donant peu a l'empatia i la comprensió entre ells. La sensació era que moltes vegades la devolució feta pels propis companys des d'un format grupal resultava més potent que la que poguéssim fer els professionals en un àmbit individual.

A més a més, el treball terapèutic a nivell grupal és una eina que sempre m'ha semblat molt potent i enriquidora. Així doncs, la pràctica psicològica grupal és una branca que ja m'havia interessat anteriorment, tot i que mai havia tingut la oportunitat d'estar a l'altra banda, preparant, dirigint i dinamitzant.

Després de dos mesos fent de coterapeuta vam decidir començar una intervenció sobre les emocions basada en un llibre anomenat *l'Emocionari*, de *Palabras Aladas* (Núñez i Romero, 2013). La intervenció que es presenta en aquest estudi consisteix en un total de vuit sessions on es treballen catorze emocions en blocs reduïts a través de diverses imatges i dinàmiques que s'explicaran detalladament. Abans d'implementar la intervenció vam passar un qüestionari que avaluava la Intel·ligència Emocional (IE) dels adolescents. Un cop finalitzades les vuit sessions (dos mesos després), vam passar el mateix qüestionari per segona vegada (post-test) per avaluar si hi havia hagut millores en la IE del grup terapèutic. Així doncs, l'objectiu global d'aquest treball és observar els efectes que té una intervenció de vuit sessions basada en *l'Emocionari* (Núñez i Romero, 2013) en la IE dels adolescents del Programa Aire en el CSMIJ, a través de *l'Inventari de Quocient Emocional de Bar-On: Versió per a infants i joves EQ-i:YV* (*Emotional Quotient – Inventory: Youth Version, EQ-i:YV*) (Baron i Parker, 2000).

Aquesta experiència com a coterapeuta m'ha permès observar d'una manera directa les possibilitats preventives d'un abordatge precoç dels factors de risc i protectors dels usuaris en un context socio-cultural específic; així com també veure com una intervenció global a nivell grupal permet tenir avantatges terapèutiques que normalment no es poden observar en un context d'intervenció individual.

Abstract

Emotional intelligence (EI) is understood as the ability to monitor and recognize our emotions and those of others, allowing us to use affective information to guide our thoughts and actions. The present study intends to analyze the effects of an eight-session intervention on EI based on the book of the *Emocionari* (Núñez and Romero, 2013) of a sample of adolescents from 13 to 17 years old, users of the Group AIRE (Intensive Approach and Rehabilitation program) of the CSMIJ (Child and Adolescent Mental Health Center) of the *Fundació Orienta*, Prat de Llobregat. To explore the IE improvement, the *EQ-i:YV* questionnaire of Baron and Parker (2000) was implemented before (pre-test) and after (post-test) the intervention. The results show that the overall scores obtained on the *EQ-i:YV* after the intervention are significantly higher than the pre-test scores. Analyzing the difference between pre and post-test in the scores of the questionnaire's factors, it is observed that the scores in Stress Management are significantly higher in the post-test, the scores in Adaptability and Mood are marginally higher and the Intrapersonal and Interpersonal factors show no significant pre- and post-test differences. No significant differences were observed between age groups (13-14 and 15-17) in terms of the overall improvement in IE. It is concluded that Emotion-based intervention effectively improves adolescent EI, although it does not appear to influence all of its factors equally. These observations could be replicated and studied in more depth with a broader sample of participants.

Key words: childhood, adolescence, group psychotherapy, emotional intelligence

Resum

La intel·ligència emocional (IE) s'entén com l'habilitat de supervisar i entendre les nostres emocions i les dels altres, permetent-nos fer servir la informació afectiva per a guiar els nostres pensaments i accions. El present estudi té com a objectiu analitzar els efectes d'una intervenció de vuit sessions basada en el llibre de l'*Emocionari* (Núñez i Romero, 2013) en la intel·ligència emocional d'una mostra d'adolescents d'entre 13 i 17 anys, usuaris del Grup AIRE (programa d'Abordatge Intensiu i Rehabilitació) del CSMIJ (Centre de Salut Mental Infanto-Juvenil) de la Fundació Orienta del Prat de Llobregat. Per explorar la millora en el quocient d'IE s'ha implementat el qüestionari *EQ-i:YV* de Baron i Parker (2000) abans (pre-test) i després (post-test) de la intervenció. Els resultats mostren que les puntuacions globals obtingudes en l'*EQ-i:YV* després de la intervenció són significativament superiors a les puntuacions pre-test. Analitzant la diferència pre i post test en les puntuacions dels diferents factors del qüestionari, s'observa que les puntuacions en Maneig de l'Estrès són significativament superiors en el post-test, les puntuacions en l'Adaptabilitat i l'Estat d'Ànim General són marginalment superiors i els Factors d'Habilitat Intra i Interpersonal no mostren diferències significatives pre i post test. Tampoc s'observen diferències significatives entre els grups d'edat (13-14 i 15-17) en quant a la millora global d'IE observada. Es conclou que la intervenció basada en l'*Emocionari* millora efectivament la IE dels adolescents, tot i que sembla no influenciar per igual tots els factors d'aquesta. Aquestes observacions es podrien replicar i estudiar en més profunditat amb una mostra de participants més amplia.

Paraules clau: infància, adolescència, psicoteràpia grupal, Intel·ligència Emocional

INDEX

1. INTRODUCCIÓ.....	7
1.1 <i>Marc conceptual.....</i>	7
1.2 <i>Fonamentació teòrica.....</i>	10
1.2.1 Aspectes clau en l'adolescència.	10
1.2.2 Breu revisió teòrica de la psicoteràpia grupal.....	13
1.2.3 Justificació teòrica de la utilització de la psicoteràpia grupal en adolescents.	15
1.2.4 Intervencions en Intel·ligència Emocional amb adolescents.....	17
2. OBJECTIUS I HIPÒTESIS.....	21
3. METODOLOGIA.....	23
3.1 <i>Participants.....</i>	24
3.1.1 Descripció de la mostra.	25
3.2 <i>Instruments.....</i>	26
3.2.1 Intervenció basada en l' <i>Emocionari.....</i>	26
3.2.1.1 <i>Espai físic i material.....</i>	28
3.2.1.2 <i>Estructura de les sessions.....</i>	28
3.2.1.3 <i>Recursos emprats i terapeutes que intervenen al Grup AIRE.....</i>	29
3.2.2 Recull de dades sociodemogràfiques.....	29
3.2.3 Qüestionari Bar-On per a joves EQ-i:YV.	30
3.3 <i>Procediment.....</i>	31
3.4 <i>Anàlisi estadística.....</i>	31
3.5 <i>Aspectes ètics.....</i>	33
4. RESULTATS.....	34
4.1 <i>Influència de la intervenció en la Intel·ligència Emocional dels adolescents del Programa AIRE.....</i>	34
4.2 <i>Diferències en la puntuació dels diferents factors del EQ-i:YV.....</i>	35
4.3 <i>Diferències en la puntuació global del EQ-i:YV en funció del grup d'edat.....</i>	36
5. DISCUSSIÓ.....	37
5.1 <i>Limitacions i futures investigacions.....</i>	39
6. CONCLUSIONS.....	41
7. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES.....	42
8. ANNEXOS.....	47

8.1 Annex 1: <i>Descripció de la mostra</i>	47
8.2 Annex 2: <i>Índex d'emocions</i>	50
8.3 Annex 3: <i>Cronograma de l'estructura de les sessions</i>	51
8.4 Annex 4: <i>Quadernet</i>	53
8.5 Annex 5: <i>Il·lustracions</i>	54
8.6 Annex 6: <i>Fitxes-Guió per al terapeuta</i>	61
8.7 Annex 7: <i>Fitxes d'activitats per als usuaris</i>	86
8.8 Annex 8: <i>Qüestionari</i>	101
8.8.1 Apartat 1: <i>Qüestionari Sociodemogràfic (pre-test)</i>	101
8.8.2 Apartat 2: <i>Qüestionari Sociodemogràfic (post-test)</i>	103
8.8.3 Apartat 3: <i>Qüestionari EQ-i:YV (pre-test i post-test)</i>	104
8.9 Annex 9: <i>Factors i subescalas del Qüestionari</i>	107
8.10 Annex 10: <i>Ítems que componen cada factor</i>	108
8.11 Annex 11: <i>Ítems agrupats en cadascun dels cinc factors</i>	109
8.12 Annex 12: <i>Influència de la intervenció en la Intel·ligència Emocional dels adolescents del Programa AIRE</i>	113
8.13 Annex 13: <i>Diferències en la puntuació dels diferents Factors del EQ-i:YV</i>	114
8.14 Annex 14: <i>Diferències en la puntuació global del EQ-i:YV en funció de l'edat</i>	116

1. INTRODUCCIÓ

1.1 Marc conceptual.

Aquest present treball es centra en analitzar l'impacte d'una intervenció basada en les emocions en la Intel·ligència Emocional (IE) dels adolescents usuaris del Centre de Salut Mental Infanto-Juvenil (CSMIJ) que formen part del Programa AIRE (Programa d'Abordatge Intensiu i Rehabilitació). La IE va ser primerament estudiada per David Wechsler l'any 1940 en la seva idea de "intel·ligència general d'aspectes no intel·lectius". Més endavant, Leeper (1948) va proposar que el *pensament emocional* forma part i contribueix al *pensament lògic* i a la intel·ligència en general. Dècades després, Gardner (1983) va postular que la intel·ligència estava formada per dimensions múltiples, tenint en compte diversos aspectes emocionals i cognitius. Aquesta dimensió emocional de la qual parlava inclou dos components: les "capacitats intrapsíquiques" i les "habilitats interpersonals".

La IE es va definir per primera vegada de manera formal com "un tipus d'intel·ligència social que inclou l'habilitat de supervisar i entendre les nostres pròpies emocions i els sentiments dels altres, de discriminar entre elles i fer servir la informació (afectiva) per a guiar els nostres pensaments i accions" (Salovey i Mayer, 1990, p.189). Més tard, aquests mateixos autors (Mayer i Salovey, 1997) van proposar una revisió d'aquesta definició emfatitzant quatre components primaris de la IE: [1] la percepció, l'avaluació i l'expressió de les emocions; [2] la facilitació emocional; [3] la comprensió, l'anàlisi i l'ocupació del coneixement emocional; i [4] el control de les emocions per promoure el creixement emocional i intel·lectual. La teoria formulada per Salovey i Mayer (1990) emmarca la IE dins d'un model d'intel·ligència, emfatitzant l'aspecte cognitiu per diferenciar-ho de les habilitats socials, centrant-se en aptituds mentals específiques per reconèixer i ordenar les emocions.

Aquest constructe també es va tractar en llibres de Daniel Goleman com ara "Intel·ligència Emocional" (1995) i "Treballant amb l'Intel·ligència Emocional" (1998), presentant la seva adaptació d'alguns models existents sobre el terme. El model de Goleman (1995) destaca la IE en termes d'una teoria del desenvolupament. El concepte

d'aquesta teoria comprèn un grup discret de capacitats que integren habilitats afectives i cognitives, però que són diferents de les habilitats mesurades pels tests tradicionals de coeficient intel·lectual (CI). Així mateix, aquest autor distingeix entre la IE i les competències emocionals, que la defineix com "la capacitat d'aprenentatge basada en la IE que resulta en un desenvolupament excel·lent a la feina" (Goleman, 1995).

Més endavant, altres autors (Baron, 1997; Shutte et al., 1998) també van operacionalitzar el concepte d'IE i van fer servir el constructe com una manera de predir les diferències individuals per a la satisfacció de la vida i de l'adaptabilitat. Per altra banda, Saarni (1999) va tenir en compte tres temes importants per a comprendre l'essència del desenvolupament emocional: la regulació d'ajust, la conducta expressiva i la construcció de les relacions. Aquests temes tenen un caràcter interactiu i multidimensional que comença i es desenvolupa de manera progressiva des del naixement fins a l'adolescència, però el funcionament d'aquesta "fàbrica d'Intel·ligència Emocional" és indeterminada en la seva extensió i la seva influència es pot estendre a través de les generacions (Chávez i Del Águila, 2005).

Pel que fa a l'evolució de la primera versió del qüestionari de Baron utilitzat en aquest treball: *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i: YV)* (2000), aquest es va començar a formular l'any 1980, amb el desenvolupament independent d'un model amb aproximació multifactorial, definint de manera operativa i quantitativa el concepte d'IE. D'acord amb el model de Baron (1997), la IE és definida com un conjunt d'habilitats emocionals, personals i interpersonal que influeixen en la nostra habilitat general per afrontar les demandes i pressions de l'entorn. Ell postula que la nostra IE és un factor important en la determinació de l'habilitat per tenir èxit a la vida. Així doncs, afirma que aquesta intel·ligència influeix directament en el nostre benestar emocional general. Segons aquest model les persones emocionalment intel·ligents són capaces de reconèixer i expressar les seves emocions, comprendre's a si mateixos, actualitzar les seves capacitats potencials i portar una vida regularment saludable i feliç. Són capaços de comprendre com es senten les altres persones, de tenir i mantenir relacions interpersonal satisfactòries i responsables, sense arribar a ser dependents dels altres. Són generalment optimistes, flexibles, realistes, tenen èxit en resoldre els seus problemes i afrontar l'estrès, sense perdre el control (Baron, 1997).

Així doncs, el qüestionari de Baron (1997) intenta mesurar un conjunt d'habilitats no cognitives, competències i destreses que influeixen en la nostra habilitat per tenir èxit en ajustar-se a les demandes i pressions de l'ambient. Segons alguns autors (Chávez i Del Águila, 2005) aquest qüestionari és el que millor ofereix i representa els indicadors més apropiats que permeten avaluar les habilitats de les competències emocionals intrapersonals, interpersonals, d'adaptabilitat i l'estat d'ànim general. Així, d'acord amb el model de Baron (1997), la intel·ligència general està composta tant per la intel·ligència cognitiva, avaluada pel CI (coeficient intel·lectual), com per la IE (Intel·ligència Emocional), avaluada pel CE (coeficient emocional).

Per aquests autors, les persones saludables que són exitoses posseeixen un grau suficient d'IE. Aquesta intel·ligència es desenvolupa a través del temps, canvia a través de la vida, i pot ser millorada a través d'intervencions terapèutiques (Chávez i Del Águila, 2005). Segons aquests autors l'educació en emocions o en l'àrea de l'estat d'ànim en general consisteix en assolir la capacitat emocional d'autoeficàcia. S'entén que s'assoleix aquesta capacitat quan la persona es percep a sí mateixa de la manera en com realment desitja sentir-se. Això també s'anomena *autoeficàcia emocional*, en tant que un accepta les seves experiències emocionals úniques i excèntriques o culturalment convencionals. Hi ha, doncs, una acceptació lligada a les creences de l'individu sobre el que constitueix un balanç emocional desitjat i, en essència, el viure d'acord amb les pròpies teories de l'emoció, integrades al nostre sentit moral (Chávez i Del Águila, 2005).

En aquest treball de final de màster es pretén veure si l'educació en emocions a través d'una intervenció basada en *l'Emocionari* (Núñez i Romero, 2013) millora el quocient emocional dels usuaris del Programa AIRE. Aquesta anàlisi s'ha fet a través de la traducció del qüestionari *EQ-i:YV* de Baron i Parker (2000). L'instrument ha estat validat per Ferrándiz i els seus col·laboradors (2012) en població adolescent espanyola. Aquests autors (Ferrándiz et al., 2012) van trobar validesa convergent que replicava la mateixa estructura factorial que el treball original, amb cinc dimensions: Habilitats intrapersonals; Habilitats interpersonals; Maneig de l'estrès; Adaptabilitat i Estat d'ànim.

1.2 Fonamentació teòrica.

1.2.1 Aspectes clau en l'adolescència.

Per poder centrar aquest treball és important situar la franja d'edat amb la qual estem treballant, presentant-ne les característiques principals del desenvolupament d'aquesta etapa. A partir de la lectura de la literatura pertinent, s'ha posat consciència en l'impacte de les etapes primerenques del desenvolupament, concretament de l'adolescència, pel que fa la constitució de la identitat i la personalitat, així com de la salut psíquica dels individus (Taylor i Workman, 2018).

Tanmateix, amb la finalitat de comprendre la complexitat i la vulnerabilitat d'aquestes etapes, s'ha iniciat una recerca bibliogràfica a través de diversos autors que han estudiat la temàtica en qüestió. Hem pogut anar comprovant què significa transitar per l'adolescència, tenint en compte la influència i l'impacte de l'entorn familiar i social en l'individu.

L'adolescència és una etapa de canvis que ha estat estudiada i referenciada per diverses disciplines com ara la filosofia, la psicologia, la sociologia i la medicina. La definició actual que trobem feta per la *Organización Mundial de la Salud* (OMS, 2020) la descriu com el període de creixement i desenvolupament humà que es produeix posteriorment a la infantesa i abans de l'edat adulta, entre els 10 i els 19 anys. Essent una de les etapes de transició més importants de la vida de l'ésser humà, aquesta és caracteritzada per un ritme accelerat del creixement i de canvis, superada únicament pel que experimenten els lactants. Aquesta fase de creixement i desenvolupament ve condicionada per diversos processos biològics. El començament de la pubertat marca el passatge de la infància a l'adolescència (Jackson i Goosens, 2020).

Pel que fa al paper clau de les experiències de desenvolupament, l'adolescència és un període de preparació per a l'edat adulta durant el qual es produeixen diverses experiències de desenvolupament de gran importància (OMS, 2020). Més enllà de la maduració física i sexual, aquestes experiències inclouen la transició cap a la independència social i econòmica, el desenvolupament de la identitat, l'adquisició de les aptituds necessàries per a establir relacions d'adult i assumir funcions adultes i la

capacitat de raonament abstracte. No obstant, aquesta etapa també constitueix un període de riscos importants, on el context social té una influència determinant (Taylor i Workman, 2018).

Tal com indica Blakemore (2018), l'adolescència és un període que es caracteritza per conductes que, a priori, són irracionals, com la presa de riscos i la impulsivitat aparentment excessiva. Tanmateix, aquests comportaments es poden interpretar com a adaptatius i racionals si es considera que un objectiu de desenvolupament clau d'aquest període de la vida és madurar cap a un adult independent en el context d'un món social inestable i canviant. Així doncs, durant aquesta etapa trobem que poden existir pressions per assumir conductes d'alt risc. Gràcies als avenços en les tècniques de neuroimatge s'ha pogut observar una nova perspectiva de les conductes problemàtiques pròpies de l'adolescència (conductes antisocials i assumció d'alts riscos). S'han observat canvis importants que afecten fonamentalment a l'escorça prefrontal en estudis que utilitzen tècniques de ressonància magnètica funcional. Aquest menor desenvolupament prefrontal, lligat a altres canvis que afecten al circuit bàsic d'amença i al de recompensa, crea un desequilibri entre circuits cerebrals, augmentant la probabilitat de conductes agressives i l'assumpció de riscos (Oliva i Antolin, 2010).

A més a més, molts d'ells també experimenten diversos problemes d'adaptació i de salut mental. Els canvis que es produeixen durant l'adolescència i l'experiència de conèixer-se a si mateix i als altres, alhora que desenvolupen un sentit d'identitat personal i un lloc al món, poden comportar ansietat, vulnerabilitat, excitació i desafiament (Briggs, 2008). Les profundes transformacions que comencen a tenir lloc en aquesta etapa a nivell biològic, psicològic i social fan d'aquesta etapa un període vulnerable i és per això que els trastorns emocionals solen ser més prevalents. Bion (1970) ja explica que, quan l'angoixa que generen tots aquests canvis no pot ser continguda i elaborada de forma adequada pel grup familiar o la societat que envolta a l'adolescent, hi ha un major risc a que pugui desenvolupar una patologia mental. Això pot comportar problemes d'adaptació i integració social importants que no li permetin dur una vida plena de cara a l'etapa adulta. A més, els patrons de conducta que s'estableixen durant aquest procés, com el consum o no consum de drogues o l'assumpció de riscos o de mesures de protecció en relació amb les pràctiques sexuals,

poden tenir efectes positius o negatius duradors en la salut i el benestar futurs de l'individu (Jackson i Goosens, 2020). Així doncs, és sabut que un adolescent no és plenament capaç de comprendre conceptes complexos, ni d'entendre la relació entre una conducta i les seves conseqüències, així com tampoc de percebre el grau de control que té o pot tenir respecte de la presa de decisions relacionades amb la salut.

La família i l'entorn representen un suport fonamental per als individus d'aquesta franja d'edat. Són molts els autors que assenyalen la importància de les primeres experiències i vincles en el posterior desenvolupament de l'infant. Les investigacions per neuroimatge dels últims vint anys mostren el paper fonamental de les interaccions primerenques nadó-mare/pare per al desenvolupament cerebral i emocional, i per tant per a la salut mental. Així doncs, les capacitats psíquiques, intel·lectuals i socials depenen d'aquest desenvolupament (Torràs de Beà, 2004).

Es proposa, doncs, que per als adolescents el risc social de ser rebutjats pels companys supera altres resultats potencialment negatius de les decisions, com ara les amenaces a la salut o la possibilitat de tenir problemes amb la justícia. A més, la influència dels companys en l'adolescència pot conduir a comportaments prosocials i antisocials. En un estudi dut a terme per Knoll i els seus col·laboradors (2015), es va investigar el desenvolupament de la influència social en la percepció del risc des del final de la infància fins a l'edat adulta. Tots els grups d'edat van mostrar un efecte significatiu d'influència social, però quan més joves eren els adolescents, més importància donaven a les opinions d'altres adolescents sobre el risc en relació a les opinions dels adults (Knoll et al., 2015). Això és degut a que els mecanismes neurocognitius d'influència entre iguals inclouen la recompensa social de ser acceptat pel grup d'iguals, l'excitació i l'augment de la mentalització, que s'associa amb el desenvolupament de la xarxa cerebral social. Els resultats d'estudis de neurociència cognitiva i psicologia del desenvolupament s'adapten a evidències recents de salut pública segons les quals les opinions dels companys són particularment importants pels adolescents en àrees com la lluita contra l'alimentació escolar i les campanyes antitabac (Blakemore 2018).

Així doncs, l'etapa de l'adolescència constitueix un període de gran importància en el desenvolupament, així com també de gran vulnerabilitat i, en alguns casos, factors precipitants en el desenvolupament de patologia mental i/o emocional; és una fase vital en la qual tenen lloc múltiples i determinants canvis físics, emocionals i socials, que posteriorment tindran un gran impacte en la vida adulta de l'individu.

En un estudi de Honkinen i els seus col·laboradors (2009) queda demostrat que davant dels problemes psicològics propis de l'etapa de l'adolescència hi ha una clara necessitat de psicoteràpia per pal·liar aquests símptomes i així disminuir l'impacte que pugui tenir en la vida adulta de l'individu. En aquest estudi es va comprovar que la identificació de problemes comportamentals de la primera infància ajuda a identificar els nens i nenes amb risc de malestar psíquic a l'adolescència, ja que els problemes semblen persistir fins a aquesta etapa vital. Per exemple, el comportament destructiu a partir dels tres anys d'edat, els problemes d'atenció i pensament als 12, així com els problemes d'atenció, ansietat/depressió, els comportaments delictius i les queixes somàtiques als 15 anys ja prediuen un menor sentit de la coherència en l'inici de l'edat adulta, i per tant un major malestar psicològic (Honkinen et al., 2009).

El tractament de les patologies mentals en adolescents que es duu a terme des de models d'intervenció psicoterapèutica individual s'enfronta amb freqüència a greus problemes d'abandonament, desmotivació i desvinculació de les consultes. D'altra banda, la intervenció psicofarmacològica moltes vegades és insuficient per sí sola, a l'hora de trobar un canvi o millora en l'individu. En aquest context, s'ha pogut comprovar que la intervenció psicoterapèutica grupal afavoreix un procés de canvi amb major implicació personal i adhesió a l'acompanyament en joves que presenten dificultats relacionals i de comportament.

1.2.2 Breu revisió teòrica de la psicoteràpia grupal.

Vinogradov i Yalom (1989) van definir la psicoteràpia grupal en el seu llibre *Guia Breu de psicoteràpia de grup* com "l'aplicació de tècniques psicoterapèutiques a un grup de pacients, on tant la interacció pacient-pacient com la interacció pacient-

terapeuta s'utilitzen per a efectuar canvis en la conducta inadaptada de cadascun dels membres del grup" (p. 15). Es a dir, per a aquests autors el grup en sí mateix, així com l'aplicació de tècniques específiques i la realització d'intervencions per part del terapeuta, serveixen com a instrument de canvi.

La comprensió dels investigadors sobre l'eficàcia de la psicoteràpia de grup ha evolucionat molt durant el segle passat. Els estudis de casos i els informes anecdòtics van caracteritzar la literatura a la primera meitat del segle XX, amb els primers estudis comparatius a la dècada de 1960 (Barlow, Burlingame i Fuhriman, 2000).

Els primers abordatges grupals van tenir lloc en el camp de la medicina, amb Joseph Pratt com a pioner en la psicoteràpia de grup. A principis del segle XX, per facilitar el tractament de pacients amb tuberculosi, va començar a organitzar grups de vint-trenta pacients als quals donava conferències dues vegades per setmana (Vinogradov i Yalom, 1989). Els pacients intercanviaven opinions, s'interrelacionaven, posant de manifest que simplement el fet d'ajuntar als pacients resultava beneficiós per la salut d'aquests.

Les primeres revisions van concloure que la teràpia de grup era un tractament complementari útil, tot i que poca evidència empírica va donar suport al seu ús com a tractament independent robust. A partir d'aquest moment, altres autors com Slavson (d'orientació psicoanalítica), Marsh o Burrow (als anys 1930) van començar a utilitzar els grups com a instrument terapèutic, ja que van observar la influència del component social. Posteriorment, Moreno va crear a l'any 1931 la Societat Americana de Psicoteràpia de Grup i Psicodrama i va utilitzar en sí el terme de "Psicoteràpia de Grup" (López-Yarto, 2002). Moreno defineix la psicoteràpia de grup com un mètode per tractar conscientment i en el marc d'una ciència empírica les relacions interpersonals i els problemes psicològics dels individus d'un grup.

Els revisors de la segona part d'aquesta dècada van començar a donar al grup un pes més fort, descrivint-lo com capaç de produir canvis objectivament mesurables en l'actitud, la personalitat i el comportament del pacient. Al llarg dels anys setanta, els investigadors van concloure reiteradament que els resultats del grup eren consistentment superiors a les dels grups control (Burlingame, Fuhriman i Mosier, 2003).

A la dècada de 1980, el camp havia acumulat proves suficients per a l'autoreflexió. Una tendència més prometedora en la literatura grupal de la dècada de 1990 va ser el desenvolupament i aplicació de protocols de tractament grupal dirigits a diagnòstics, configuracions i orientacions específiques de pacients. Aquests desenvolupaments contrastaven amb les revisions anteriors que consideraven el format del grup com un tractament genèric amb tot inclòs format per pacients heterogenis i models de tractament. Una troballa igualment encoratjadora va ser l'augment de la demanda de tractament grupal a la pràctica clínica (Burlingame, Fuhriman i Mosier, 2003).

1.2.3 Justificació teòrica de la utilització de la psicoteràpia grupal en adolescents.

Tal com s'ha comentat anteriorment, s'ha demostrat la importància de la intervenció psicoterapèutica grupal en relació a la implicació per part dels adolescents que presenten problemàtica a nivell comportamental i de relació.

A continuació es farà una breu presentació de diferents teòrics que han estudiat l'impacte positiu de la psicoteràpia grupal, concretament en adolescents.

Tal com afirmen Pingitore i Ferszt (2017), la psicoteràpia grupal és una opció terapèutica ideal pels adolescents quan parlem de tractament en l'àmbit de la salut mental. Es considera un ajust "natural", ja que els adolescents es centren en els seus companys de grup de manera constant. De fet, la prevalença de trastorns emocionals i de comportament greus és fins i tot superior a les malalties físiques més freqüents dels adolescents, com l'asma i la diabetis (Merikangas et al., 2010). Per tant, és important que es proporcioni una intervenció primerenca. Hi ha diversos enfocaments de tractament que es poden utilitzar amb adolescents. Atès que els adolescents es centren en el seu grup d'iguals durant aquest període de desenvolupament dinàmic, és lògic que sovint s'hagi identificat la psicoteràpia de grup com un enfocament de tractament òptim (Pingitore i Ferszt, 2017).

Hi ha una àmplia gamma d'enfocaments teòrics disponibles per a la psicoteràpia de grup amb adolescents. L'enfocament interpersonal proporciona als membres una oportunitat per explorar les seves interaccions amb altres membres del grup (Yalom i Leszcz, 2005). A través de les interaccions repetides que es produeixen al grup, els membres aprenen sobre les seves respostes interpersonals, les seves distorsions que provoquen respostes negatives i reben comentaris d'altres membres del grup que poden conduir a canvis positius en la seva relació amb els altres (Rutan, Stone i Shay, 2014). Tot i que s'expressen pensaments i sentiments i sovint s'aprenen comportaments durant la psicoteràpia grupal, la retroalimentació entre iguals és fonamental per al procés que afecta els canvis. Aquest *feedback* pot conduir a un increment de les habilitats socials, a una disminució de l'aïllament i a una millora de l'autoestima (Pingitore i Ferszt, 2017).

L'enfocament interpersonal també dóna suport a un entorn per a l'aprenentatge interpersonal "aquí i ara" i al que s'anomena experiència emocional correctiva. El "aquí i ara" que parla de les interaccions immediates i dels patrons interpersonals que es produeixen "a la sala, en el moment actual" entre els membres del grup és fonamental per al procés (Yalom i Leszcz, 2005). L'experiència emocional correctiva ofereix als companys l'oportunitat d'interactuar amb altres companys i rebre comentaris en un entorn segur i solidari que fomenta noves possibilitats de canvi (Merikangas et al., 2010).

A més, Pingitore i Ferszt (2017) conclouen que aquests grups actuen com un microcosmos social, és a dir, una representació en miniatura de l'univers social de cada membre fora del grup. La situació de la vida real en miniatura que es produeix dins d'aquest ambient proporciona als membres del grup una oportunitat per conèixer i canviar comportaments. En última instància, els nous comportaments apresos i canviats poden incorporar-se al món real dels membres del grup, fora d'aquest.

Així doncs, durant la psicoteràpia de grup, els integrants són capaços de donar veu a la seva experiència actual i de trobar altres persones amb les quals es poden identificar (Deering, 2014). El procés grupal proporciona un entorn perquè els adolescents puguin connectar-se amb els altres. Aquesta experiència, anomenada universalitat, és molt potent ja que els adolescents comencen a sentir-se menys aïllats pels seus propis

problemes i obtenen una major sensació de normalitat quan comparteixen els seus sentiments i experiències amb altres persones que s'enfronten a problemes similars i reben suport. Sovint, l'intercanvi honest que s'experimenta durant la psicoteràpia de grup és el catalitzador del canvi que en última instància es tradueix en una millora del benestar físic i psicològic dels adolescents (Pingitore i Ferszt, 2017).

1.2.4 Intervencions en Intel·ligència Emocional amb adolescents.

La Intel·ligència Emocional (IE) és un constructe que engloba l'estudi de l'emoció (abordat en el context de la Psicologia, la Psicobiologia i les Neurociències de la conducta) i el concepte d'intel·ligència. El terme Intel·ligència Emocional, si bé va ser utilitzat per alguns autors previs, van ser Mayer i Salovey (1993), psicòlegs de la Universitat de New Hampshire, els que van englobar la intel·ligència intrapersonal i interpersonal en el terme IE.

Així com en l'àmbit de les organitzacions i empreses i de l'educació trobem publicacions prometedores de programes per millorar la IE (o els seus aspectes), gairebé no hi ha informació dins del món de la psicoteràpia. Existeixen en la literatura clínica publicacions sobre fenòmens components de la IE, però pocs autors la relacionen en el seu conjunt amb la psicologia clínica i la psicoteràpia. Els enfocaments terapèutics normalment tenen com a objectiu centrar-se en aspectes del pacient que tenen a veure amb aquest constructe, però normalment no consideren la IE com a objectiu principal o directe de la intervenció (Oberst i Lizeretti, 2004).

En aquest estudi s'afirma que això es deu a que la IE com a conjunt d'habilitats i/o factors de personalitat és un constructe relativament nou i recent dins l'àmbit de la psicologia. Però tot i així, explica que dur a terme un treball complementari focalitzat a les emocions del pacient és important quan es tracta de pacients amb dificultats d'identificar i regular les seves emocions (Oberst i Lizeretti, 2004).

Tal com afirma Bisquerra (2006) en el seu article sobre orientació psicopedagògica i educació emocional "els objectius generals de l'educació emocional es poden resumir en

els següents termes: adquirir un millor coneixement de les pròpies emocions; identificar les emocions dels altres; desenvolupar l'habilitat per regular les pròpies emocions; prevenir els efectes nocius de les emocions negatives; desenvolupar l'habilitat per generar emocions positives; desenvolupar l'habilitat d'automotivar; adoptar una actitud positiva davant la vida; aprendre a fluir, etc.” (p. 10). Així doncs, no es posa en dubte la importància i necessitat d'adquirir competències emocionals. La competència emocional posa l'èmfasi en la interacció entre persona i ambient, i per tant té un impacte en la importància sobre l'aprenentatge i desenvolupament de la persona (Bisquerra i Pérez, 2007)

En primer lloc, abans d'implementar un programa és necessari tenir en compte diversos aspectes. Cal que aquest estigui adaptat al context, curs i condició del centre, així com també al nivell de desenvolupament i als interessos dels participants (Fregoso et al., 2013).

Per una banda, s'ha vist que l'eficàcia dels programes dirigits a l'entrenament d'habilitats socials i emocionals en adolescents és en ocasions moderada (Rosa et al., 2002). El tipus de variable utilitzada i el número de sessions dedicades a treballar els objectius proposats seran condicionants clau, essent més eficaces aquelles intervencions amb més hores de tractament. També va concloure que el model és més productiu si els rols a imitar són com els dels seus iguals, en aquest cas adolescents.

Basant-nos en les investigacions d'Aguilar et al. (2013), a continuació es presenten els principals resultats obtinguts en programes d'intervenció basats en l'educació o la IE.

Mestre i Frías (1996) van desenvolupar un programa dirigit a reduir l'ansietat i a la millora de l'autoestima en una mostra d'adolescents de 11 a 14 anys. La finalitat d'aquest és: avaluar situacions problemàtiques en l'àmbit escolar, reduir l'ansietat mitjançant tècniques d'autocontrol i relaxació, desenvolupar tècniques de solució de problemes per millorar l'adaptació a l'entorn i adaptar les expectatives i aspiracions a èxits reals. Els resultats van mostrar que posteriorment a la intervenció s'observaven millores en l'autoconcepte i l'autoestima. Tot i així, no es van trobar efectes significatius en la resta de variables i per tant es conclou que les sessions orientades al

tractament de l'ansietat i la percepció de situacions estressants no són suficients per a les edats analitzades.

Per altra banda, Olmedo (1997) va efectuar un programa per adolescents de 12 a 16 anys anomenat "Prevenió d'emocions Negatives" l'objectiu del qual era incrementar el nivell d'autoestima a través de l'auto-observació i la reestructuració cognitiva. Es va entrenar als participants en habilitats de relaxació física i mental, aprenentatge d'habilitats socials, conducta assertiva i tècniques de solució de problemes. Després de la intervenció es va observar com el nivell d'autoestima havia millorat.

El programa "GALATEA" (Cava i Musitu, 1999) està pensat per a potenciar l'autoestima i millorar la integració social de nens amb dificultats socioafectives. Està constituït per 53 activitats agrupades en 7 mòduls. La durada del programa depèn del número d'activitats que es realitzin i de la proximitat de les sessions en el temps, oscil·lant entre els tres i els cinc mesos de duració. Es van observar millores en l'autoestima familiar i l'autoestima física.

Barret, Webster i Wallis (1999) van idear un programa anomenat "Entrenament en autoestima i habilitats cognitives", per a adolescents de 13 a 16 anys. Aquest pretén treballar l'entrenament en habilitats per generar un estil més positiu de pensament, comunicació, percepció i solució de problemes. També es pretén reforçar noves habilitats, millorar les existents, i reforçar habilitats desenvolupades en grup per incrementar la seva generalització. Els resultats van mostrar que després de l'aplicació de la intervenció s'obtenen millors resultats en autoestima.

"El taller de mediació" (Del Álamo i Gómez, 2005) està destinat a adolescents d'entre 13 i 17 anys. Està pensat per ser d'una duració de quinze dies amb dues sessions setmanals de tres hores de duració, i estructurat en quatre blocs que tracten temes com la comunicació, l'expressió i la comprensió d'emocions, la interacció amistosa i cooperativa, la identificació de percepcions i prejudicis, i l'aprenentatge prosocial. Com a resultat es va observar un increment en el coneixement de tècniques de resolució de conflictes i una disminució de patrons conductuals violents.

Més enfocat a l'àmbit escolar, Obiols (2005) va desenvolupar un programa per a treballar amb els alumnes que té com a objectiu conèixer millor les pròpies emocions i les dels altres, desenvolupar les competències emocionals, regular les pròpies emocions, i desenvolupar l'habilitat d'auto motivar-se i adoptar una actitud positiva davant la vida. Es va observar que després de l'aplicació del programa hi ha una millora en les relacions interpersonals. A més, els resultats van demostrar millores en el rendiment global i de creixement emocional durant el procés d'intervenció.

Per últim, Fregoso et al. (2013) van dissenyar i implementar un programa educatiu de IE per a afavorir les habilitats de percepció, facilitació, comprensió i regulació de les emocions en els adolescents basant-se en el model de Mayer i Salovey (1997). La mostra eren alumnes de 12 a 14 anys i els resultats van revelar que la percepció emocional i l'habilitat de facilitació emocional són les dues habilitats que van obtenir valors superiors, sobretot en els alumnes de primer. Es conclou la necessitat de posar èmfasis a l'habilitat de facilitació emocional en els programes educatius.

2. OBJECTIUS I HIPÒTESIS

Aquest treball es centra concretament en la meua experiència com a coterapeuta en el CSMIJ de la Fundació Orienta del Prat de Llobregat amb dos grups terapèutics d'adolescents de 13 a 17 anys que es reuneixen setmanalment dilluns i dimecres, una hora i trenta minuts per treballar les emocions i la regulació de la conducta a nivell terapèutic.

En primer lloc, l'objectiu global d'aquest treball és:

1. Observar els efectes que té una intervenció de vuit sessions basada en *l'Emocionari* (Núñez i Romero, 2013) en la Intel·ligència Emocional dels adolescents del Programa AIRE del CSMIJ del Prat de Llobregat a través de *l'Inventari de Quocient Emocional de Bar-On: Verisó per a infants i joves (Emotional Quotient – Inventory: Youth Version, EQ-i:YV)* (Baron i Parker, 2000).

En segon lloc, els objectius específics són:

1. Analitzar si existeixen diferències significatives en les puntuacions pre i post totals obtingudes en el qüestionari *EQ-i:YV*.
2. Analitzar si existeixen diferències estadísticament significatives en les puntuacions dels diferents factors del qüestionari *EQ-i:YV*.
3. Comprovar si existeixen diferències estadísticament significatives en la puntuació global obtinguda al *EQ-i:YV* en funció del grup d'edat.
4. Suggestir millores en la intervenció per futures intervencions grupals amb adolescents.

Les hipòtesis d'aquest treball són:

1. Si la intervenció en *l'Emocionari* (Núñez i Romero, 2013) és eficaç, s'esperen trobar diferències significatives entre les puntuacions obtingudes inicialment en l'*EQ-i:YV* (Baron i Parker, 2000) i les obtingudes posteriorment. Concretament

s'espera que les puntuacions posterior siguin majors que les inicials (és a dir, una millora en la Intel·ligència Emocional).

2. Degut a que es tracta d'un anàlisi exploratori, no hi ha hipòtesis prèvies sobre quins factors concrets mostraran una diferència estadísticament significativa en les puntuacions obtingudes en els factors abans i després de la intervenció. Per exemple, com que la intervenció succeeix en un entorn de teràpia grupal, es fa la hipòtesis de que el factor d'habilitat interpersonal mostri una millora en les puntuacions obtingudes després de la implementació d'aquesta intervenció.
3. Defensant a priori una visió de la IE més evolutiva i dinàmica que de tret (Chávez i Del Águila, 2005), és possible que es trobin diferències estadísticament significatives entre la diferència de les puntuacions pre i post intervenció en relació al grup d'edat. Tot i així, la mida reduïda de la mostra (dividida en dos grups) pot dificultar l'anàlisi d'aquestes variables.

3. METODOLOGIA

Aquest estudi de cas quasi experimental s'ha dut a terme en el context del Centre de Salut Mental Infanto-Juvenil (CSMIJ) del Prat de Llobregat (Fundació Orienta). Els participants s'han reunit setmanalment els dimecres, una hora i trenta minuts en el programa AIRE (Programa d'Abordatge Intensiu i Rehabilitació), concebut amb l'objectiu d'una atenció intensiva i accessible a adolescents d'eminent vulnerabilitat. És un grup d'elevada intensitat per prevenir simptomatologia negativa i empobriment d'adolescents, entre ells Estats Mentals d'Alt Risc (EMAR).

La intervenció ha tingut una durada total de vuit sessions repartides en dos mesos, on s'han presentat catorze emocions en subgrups de dues o tres emocions, en funció d'aquestes. La implementació de la intervenció va iniciar-se el 3 de Febrer de 2021 i va concloure el 31 de Març de 2021, coincidint amb la meua estada de pràctiques del Màster.

La selecció de la mostra d'aquest estudi quasi experimental i l'assignació dels pacients no ha sigut aleatòria i per tant inclou els grups intactes, ja constituïts. Com a *Variable Dependent*, s'ha tingut en compte [1] la mesura de la Intel·ligència Emocional (IE) (Puntuacions Totals i Puntuacions dels Factors, a través de l'*EQ-i:YV* (Baron i Parker, 2000)). Com a variables independents s'ha tingut en compte [1] el temps (pre- i post-), essent un disseny intra-subjectes de grups relacionats, ja que els mateixos participants han completat els dos nivells de la variable d'interès; [2] el grup d'edat, essent el Grup 1 de 13 a 14 anys i el Grup 2 de 15 a 17 (disseny inter-subjectes de grups independents); [3] el gènere, essent dona o home (disseny inter-subjectes de grups independents). Totes aquestes són variables qualitatives.

Per tant, es tracta d'un estudi de cas quasi experimental de disseny mixt, ja que tenim disseny intra i inter-subjectes, amb un mostreig no aleatori del tipus abans/després, ja que inclou un mesurament previ a la intervenció i un altre de posterior.

3.1 Participants.

Per a la investigació s'ha realitzat una mostra de $n = 8$ usuaris (repartits en 2 grups de 4) d'adolescents d'entre 13 i 17 anys d'edat ($M = 14,37$; $DT = 1,40$). El 25% nois, i el 75% noies. El primer grup són usuaris de fins a 14 anys i el segon d'aquesta edat en endavant. La mostra és homogènia en tant que tots els participants tenen el diagnòstic de trastorn mental d'alt risc. Aquest diagnòstic s'ha fet de manera individual en moments temporals diferents, essent corroborat i mantingut en el moment d'ingrés al Programa, efectuat el setembre de 2020. Es tracta de dos grups oberts, de dues sessions setmanals de 90 minuts. Les sessions tenen lloc dilluns i dimecres en dues franges horàries, essent la primera de 9 a 10:30 del matí i la segona de 11 a 12:30. Així doncs, la durada de cada sessió es d'una hora i mitja, tenint en compte l'acollida inicial i el tancament final. Per a la implementació de la intervenció basada en *l'Emocionari* (Núñez i Romero, 2013), només s'ha tingut en compte la sessió del dimecres, essent aquest l'únic dia on es requeria el meu suport per a dur a terme les sessions grupals terapèutiques, en les quals s'implementava aquesta intervenció.

Els criteris d'inclusió i exclusió dels participants de la mostra són els que coincideixen amb els criteris del Programa AIRE. Pel que fa als criteris d'inclusió, les indicacions són [1] Els trastorns afectius; [2] Conducta alimentària; [3] Personalitat; i [4] Trastorns psicòtics: incloent [4.1] Trastorns adaptatius més lleus i [4.2] Dificultats d'interacció social, i que sigui [5] Usuari del CSMIJ.

D'altra banda, pel que fa als criteris d'exclusió són [1] El consum de tòxics com a diagnòstic principal, [2] Conductes heteroagressives; [3] Risc greu d'autòlisi i; [4] Dèficits sensorials i cognitius severos ($CI < 70$).

És condició per l'ingrés a AIRE la valoració d'un clínic del servei i una coordinació prèvia amb l'equip responsable. El diagnòstic comprendrà els aspectes individuals, familiars, escolars i socials del pacient.

3.1.1 Descripció de la mostra.

Aquesta mostra consta de $n = 8$ adolescents (repartits en dos grups de quatre) d'entre 13 i 17 anys d'edat ($M = 14.37$; $DT = 1.40$), usuaris del Centre de Salut Mental Infanto-Juvenil (CSMIJ) del Prat de Llobregat (Fundació Orienta) (25% nois; 75% noies) (veure Annex 1, Taula 1). Tots els participants formen part del Programa AIRE (Programa d'Abordatge Intensiu i Rehabilitació), un grup terapèutic enfocat a la prevenció de la simptomatologia negativa i empobriment d'adolescents que tenen Estats Mentals d'Alt Risc (EMAR).

Pel que fa al nivell socioeconòmic, aquest s'ha avaluat segons el nivell d'estudis dels progenitors i atenent a si aquests es trobaven treballant o en atur, separant les dues categories en pares i mares. En el cas dels pares, la majoria han realitzat estudis fins a acabar la primària ($n = 5$; 62.5%). D'altra banda, el nivell d'estudis adquirit amb més freqüència per les mares és el d'educació secundària ($n = 4$; 50%). A més, la majoria de progenitors, tant pares com mares, treballaven ($n = 7$; 87.5%) (veure Annex 1, Taula 2).

Segons el país d'origen, tots han nascut a Espanya ($n = 8$; 100%) (veure Annex 1, Taula 3).

Pel que fa a el nombre de membres a la llar, la moda es concentra en els qui viuen amb tres persones ($n = 4$; 50%) (veure Annex 1, Taula 4).

La majoria dels pares tenen entre cinquanta i seixanta anys ($n = 6$; 75%). Les edats de les mares oscil·len entre els quaranta i cinquanta anys ($n = 6$; 75%) (veure Annex 1, Taula 5). La majoria dels subjectes avaluats tenen un sol germà ($n = 4$; 50%). (Veure Annex 1, Taula 6).

Pel que fa a l'edat d'inici d'escolarització, la moda s'observa en els tres anys ($n = 5$; 62.5%). És molt destacable el fet que $n = 4$ subjectes han repetit curs (50%) (veure Annex 1, Taula 7).

3.2 Instruments.

3.2.1 Intervenció basada en *l'Emocionari*.

La intervenció que s'ha dut a terme en aquest estudi de cas està basada en el llibre de *l'Emocionari* (diccionari d'emocions), l'estadi primordial de l'itinerari "Digues el que sents" de l'editorial *Paraules Aladas* (Núñez i Romero, 2013).

La versió original del llibre de *l'Emocionari* exposa de manera didàctica el significat de quaranta-dues emocions (veure Annex 2), on cada pàgina doble es centra en una emoció, que s'aborda amb un text i una il·lustració. Aquesta és una eina que permet identificar, expressar i analitzar les emocions, passos essencials a l'hora de gestionar adequadament els sentiments (Núñez i Romero, 2013).

Els objectius d'aquest itinerari són: [1] Explicar el contingut de quaranta-dues emocions amb un llenguatge senzill i comprensible, mostrant que hi ha molts estats emocionals diferents; [2] Aprofundir en el reconeixement i l'expressió de cadascuna de les emocions exposades; [3] Promoure en els participants l'escolta interior per facilitar la identificació de les emocions que cadascú experimenta; [4] Donar eines als participants perquè puguin identificar les seves emocions i els seus sentiments; [5] Donar eines als participants perquè puguin expressar les emocions i els sentiments; [6] Ajudar als participants perquè gestionin adequadament les emocions; [7] Avaluar si el vocabulari que domina sobre les emocions permet abastar totes les emocions experimentades; [8] Fer evident la dificultat d'expressar amb precisió les emocions que s'experimenten; [9] Millorar la comprensió escrita com a mitjà per incrementar l'autoconeixement; [10] Reflexionar i opinar sobre les emocions tenint en compte la seva experiència i el moment en què es trobin; [11] Respectar el parer de la resta dels companys del grup (Núñez i Romero, 2013).

Tot i que, en principi, *l'Emocionari* (Núñez i Romero, 2013) estigui dirigit a edats més primerenques, per a dur a terme aquesta intervenció s'ha realitzat una sèrie de materials (d'elaboració pròpia) per a adaptar-ho a l'edat i a les característiques del col·lectiu en qüestió. En aquest cas s'han presentat un total de catorze emocions, repartides en vuit sessions de seixanta minuts aproximadament (veure Annex 3). Les

emocions s'han plantejat amb blocs de dues o tres emocions per sessió, per tal de donar un sentit adequat i dinàmic.

A la primera sessió es va repartir un quadernet individual (veure Annex 4) que consta de les diverses imatges de les emocions que es treballaran, amb un espai a la dreta per escriure-hi el nom de l'emoció i la seva definició pròpia. La idea és que aquesta eina sigui un arxiu personal a la qual puguin recórrer cada vegada que necessitin recordar o recuperar la informació sobre aquesta emoció. Això pot ser un recurs molt útil per gestionar estats emocionals alterats.

Abans de presentar cada emoció, es projecta a la pantalla la il·lustració relacionada a aquesta. Es tracta d'il·lustracions de caràcter variat (veure Annex 5), on de manera conceptual o figurativa es representa l'emoció a treballar. A partir de la imatge els adolescents han d'intentar imaginar i endevinar quina emoció hi ha representada.

Per a dinamitzar la sessió, el terapeuta grupal compta amb unes fitxes-guio d'elaboració pròpia (veure Annex 6) basades en el text del llibre, amb preguntes o afirmacions clau per entendre l'emoció en qüestió. A part de la definició de l'emoció, també s'hi troben exemples quotidians per a que els adolescents ho puguin connectar amb la seva pròpia vida. A més, s'ofereixen una sèrie d'eines per reconèixer i gestionar l'emoció, que activen la seva imaginació mitjançant la creació d'històries o a través de l'establiment d'hipòtesis sobre el que es representa en la il·lustració.

Per altra banda, els membres del grup també compten amb una o dues fitxes d'activitats per cada emoció (veure Annex 7), on l'usuari ha de respondre de manera escrita o verbal a diferents qüestions plantejades. Aquestes estan en castellà, adaptades a l'idioma emprat en les sessions. Les fitxes ofereixen activitats de caràcter divers i de complexitat creixent per treballar el contingut textual i gràfic de *l'Emocionari* (Núñez i Romero, 2013). Aquestes fitxes aprofundeixen en la comprensió de l'emoció des de diverses perspectives: treball del vocabulari, reflexió crítica sobre el contingut i aplicació a la pròpia experiència. Aquestes activitats van graduades des de la comprensió literal fins a la reflexió i el debat. Es pretén fomentar l'esperit crític mitjançant activitats que busquen l'aplicació del que s'ha dut a terme en situacions de la vida quotidiana, la revisió dels propis comportaments o la recerca d'alternatives vàlides

a actituds arrelades poc constructives. El debat que es crea a partir de les preguntes de les fitxes permet desenvolupar l'empatia, dialogar amb els companys sobre emocions pròpies i aprendre noves maneres de gestionar-les a partir d'experiències personals.

Cada fitxa d'activitat acaba fent una breu anotació sobre l'emoció successiva (que s'enllaça d'alguna manera amb l'anterior), que s'haurà d'endevinar a partir de la frase i de la següent imatge. D'aquesta manera es va traçant un mapa emocional que conforma un diccionari d'emocions d'una manera didàctica i interactiva.

3.2.1.1 Espai físic i material.

Les sessions han tingut lloc a la sala de reunions del CSMIJ, en taules disposades de manera circular. Els terapeutes s'asseuen al mateix nivell que els pacients, fent ús quan s'escau de l'ordinador i el projector. Actualment, la sala compta de bona il·luminació natural, pissarres, projector, ordinador, taules i cadires separades, fet que permet respectar les distàncies de seguretat necessàries.

Abans d'entrar, cal que tots els membres es prenguin la temperatura, facin ús del gel desinfectant i triïn el lloc on seuran durant tota la sessió. Un cop asseguts es presenta el material que els participants fan servir per expressar les seves emocions (emoticones facials).

3.2.1.2 Estructura de les sessions.

Les sessions s'estructuren sempre de la mateixa manera. Un cop asseguts a la cadira, els terapeutes pregunten per l'estat d'ànim dels participants, permetent que aquests responguin de manera espontània fent ús de les emoticones d'emocions.

Els primers 20 minuts es destinen a parlar sobre com ha anat la setmana. Normalment es permet que l'ordre el triïn els participants, tot i que en ocasions s'ha de

dur a terme d'una manera més directiva. En aquesta primera part de la sessió hi ha la treballadora social, el/la psicòleg/a de referència i l'autora d'aquest treball.

En els següents 25 minuts es duu a terme la dinàmica relacionada amb el conjunt d'emocions de *l'Emocionari* (Núñez i Romero, 2013) que s'estigui treballant. Aquesta part és on intervenim únicament la treballadora social i l'autora d'aquest treball.

L'últim quart d'hora, amb la reincorporació del psicòleg de referència, es destina a fer el tancament i a resumir el que s'ha dut a terme durant la sessió.

3.2.1.3 Recursos emprats i terapeutes que intervenen al Grup AIRE.

Els terapeutes que intervenen en l'equip implicat inclou un educador, un treballador social, un infermer, un psicòleg clínic i un psiquiatra.

El grup està dirigit per una terapeuta que és treballadora social, que treballa al CSMIJ i coneix els casos dels infants. El psicòleg clínic (referent d'alguns dels pacients) dirigeix conjuntament l'acollida i el tancament. Tots els participants reben atenció psicològica al centre, i alguns també fan seguiment amb psiquiatria i infermeria.

En aquesta experiència actualment jo també formo part de la teràpia de manera activa tots els dimecres, en col·laboració amb els altres dos terapeutes. Tinc la possibilitat de participar en el grup per aclarir o senyalar aspectes, dinamitzar les sessions o resoldre dubtes.

3.2.2 Recull de dades sociodemogràfiques.

Per a l'avaluació de variables sociodemogràfiques es va emprar un qüestionari creat específicament per a aquest estudi de cas compost per diferents apartats que ens permeten conèixer [1] l'edat; [2] el gènere; [3] el nombre de membres que viuen a la llar; [4] l'edat, estudis i situació laboral dels progenitors; [5] el nombre de germans; [6]

l'edat en la qual es va començar a anar a l'escola; [7] si s'ha faltat o repetit algun curs escolar; [8] els anys viscuts a Espanya; i [9] el país d'origen (veure Annex 8, Apartat 1).

En la segona aplicació del qüestionari (post-test) només es van preguntar [1] l'edat i [2] el gènere dels participants (veure Annex 8, Apartat 2)

3.2.3 Qüestionari Bar-On per a joves *EQ-i:YV*.

L'instrument de mesura emprat en aquest estudi de cas ha sigut *l'Inventari de Quocient Emocional de Bar-On: Verisó per a infants i joves (Emotional Quotient – Inventory: Youth Version, EQ-i:YV)* (Baron i Parker, 2000) (veure Annex 8, Apartat 3), destinat a persones amb edats compreses entre els 7 i els 18 anys. Aquest va ser contestat pels usuaris dues vegades, essent la primera abans d'aplicar la intervenció en *l'Emocionari* (Núñez i Romero, 2013) i la segona després d'aquesta.

El qüestionari consta de 60 afirmacions en una escala tipus Likert de 4 punts (1 = mai em passa a 4 = sempre em passa). Aquesta escala es compon de 5 factors que descriuen la Intel·ligència Emocional proposats en el model de Baron (1997) (veure Annex 9): [1] habilitat intrapersonal (H. Intra), [2] habilitat interpersonal (H. Inter), [3] adaptabilitat (Ad), [4] maneig de l'estrès (ME) i [5] estat d'ànim general (EA). Aquestes escales, estan subdividides en 15 subescales que s'anomenen a continuació: habilitat intrapersonal ([1.1] autoconsciència emocional, [1.2] assertivitat, [1.3] respecte personal (auto-respecte), [1.4] auto-actualització, [1.5] independència); habilitat interpersonal ([2.1] relacions interpersonals, [2.2] responsabilitat social, [2.3] empatia); adaptabilitat ([3.1] resolució de problemes, [3.2] avaluació adequada de la realitat, [3.3] flexibilitat); maneig de l'estrès ([4.1] tolerància a l'estrès, [4.2] control dels impulsos); i estat d'ànim general ([5.1] felicitat, [5.2] optimisme).

A més d'avaluar aquestes 15 dimensions, el qüestionari ofereix quatre indicadors de validesa que mesuren el grau en què els individus responen a l'atzar o distorsionen les seves respostes. Aquests quatre indicadors es van crear per reduir l'efecte de impressió positiva o desitjabilitat social i incrementar la seguretat dels resultats obtinguts. Aquest

qüestionari proporciona informació sobre les competències emocionals i socials, permetent traçar un perfil social i afectiu (Baron, 1997; Baron i Parker, 2000). A més, l'instrument ha estat validat per Ferrándiz i els seus col·laboradors (2012) en població adolescent espanyola.

Per corregir el test, cal revertir les puntuacions directes dels ítems de valoració contra balancejada, i sumar-les, havent eliminat primerament els ítems d'impressió positiva (veure Annex 10 i Annex 11).

3.3 Procediment.

Degut al consentiment informat previ per part dels participants i els tutors d'aquests com a usuaris del CSMIJ a realitzar qüestionaris, només va caldre la confirmació per part del coordinador del CSMIJ del Prat per a dur a terme aquesta intervenció i el test. Els usuaris van ser informats de l'anonimat i la confidencialitat dels resultats.

L'administració del qüestionari (pre-test) es va dur a terme durant la primera sessió de la intervenció, i l'administració del post-test a l'última sessió, seguint les instruccions del manual original. L'aplicació d'aquest va durar al voltant de 45 minuts. Els usuaris que no van venir aquell dia van fer el qüestionari durant la següent sessió per a no perdre participants.

Una vegada obtinguts els qüestionaris es van ordenar per grup i edat. Es van corregir mitjançant la introducció de dades a través del programa SPSS Statistics (versió 27.0., per a Macintosh), amb el qual també s'ha dut a terme l'anàlisi estadística.

3.4 Anàlisi estadística.

Pel que fa a l'anàlisi estadística de les variables estudiades, s'ha utilitzat el paquet de programari SPSS Statistics (versió 27.0., per a Macintosh).

En primer lloc, es van calcular els estadístics descriptius de les variables sociodemogràfiques de tota la mostra ($n = 8$). Així doncs, s'ha fet una anàlisi descriptiva en el cas de variables quantitatives: edat, edat dels progenitors, anys viscuts a Espanya, nombre de germans, edat d'inici d'escolarització, nombre de membres a la llar, cursos repetits, cursos faltats (mitjana i desviació típica); i en el cas de les qualitatives: gènere, nivell d'estudis dels progenitors, treball actual dels progenitors, país d'origen (freqüències i percentatges).

Pel que fa a les puntuacions del qüestionari *EQ-i:YV* (Baron i Parker, 2000), es van calcular els estadístics descriptius (mitjana i desviació estàndard; mediana i rang) de les puntuacions globals, per factors pre-test, post-test i de la diferència. Per a l'anàlisi de les possibles diferències en les puntuacions s'han realitzat proves de contrast tant paramètriques com no paramètriques. En tots els casos, el nivell de significació es va establir en $p < 0.05$. Com que es tracta d'una mostra petita s'han comprovat les condicions necessàries per a realitzar proves de contrast paramètriques, entre elles, que les dades segueixin una distribució normal. Si les variables mostren una significació superior a $p = 0.05$ en les proves de normalitat de Kolmogorov-Smirnov o Shapiro-Wilk, les dades de cada grup segueixen una distribució normal i per tant s'ha dut a terme proves de contrast paramètriques (t-Student per mostres emparellades). En canvi, per aquelles que tenen una significació inferior a $p = 0.05$, les dades no es distribueixen de forma normal i doncs s'han fet proves no paramètriques (Wilcoxon).

Per últim, tot i la clara limitació observada en la mida de la mostra i sabent que això comporta la impossibilitat de generalització dels resultats, s'ha decidit analitzar de manera exploratòria la puntuació global obtinguda en el qüestionari en funció dels dos grups d'edat. En aquest cas s'han fet servir les proves no paramètriques U de Mann-Whitney donat que els grups són independents i de mida encara més reduïda.

La grandària de l'efecte s'ha analitzat a través de la d de Cohen (per les proves paramètrics amb t-Student) i amb la g de Hedges (per les proves no paramètriques de Wilcoxon).

3.5 Aspectes ètics.

En el present treball s'ha mantingut en tot moment la privacitat i la confidencialitat dels usuaris del CSMIJ que han sigut participants d'aquest estudi de cas. Tal com ja s'ha comentat, el consentiment informat es va obtenir des del centre prèviament per part dels tutors legals i dels participants. També vam necessitar la confirmació del coordinador del centre.

4. RESULTATS

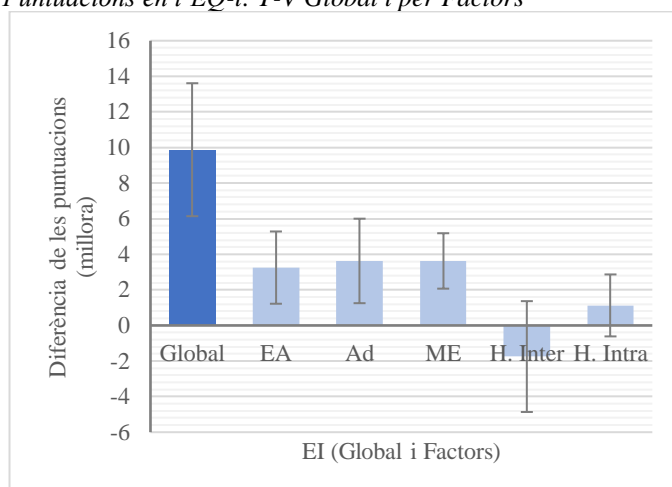
4.1 Influència de la intervenció en la Intel·ligència Emocional dels adolescents del Programa AIRE.

El primer objectiu del treball és analitzar si hi ha una millora en les puntuacions en Intel·ligència Emocional (a través del qüestionari *EQ-i:YV*) després d'aplicar la intervenció. En primer lloc, hem observat que la puntuació mitjana global obtinguda en la nostra mostra $n = 8$ abans d'implementar la intervenció va ser de $M = 135.87$ ($DT = 16.30$). La puntuació mitjana obtinguda en el post-test, després d'aplicar la intervenció és lleugerament superior ($M = 145.75$; $DT = 16.17$) (Veure Annex 12, Taula 1).

Donat que les proves de normalitat Kolmogorov-Smirnov indiquen que les dades globals pre i post-test del qüestionari es distribueixen amb normalitat ($k-s8 = 0.13$, $p = .200$) (Veure Annex 12, Taula 2), hem contrastat les mitjanes dels grups pre i post-test amb la prova paramètrica t-Student per a mostres aparellades. Aquesta anàlisi evidencia que existeixen diferències estadísticament significatives entre les puntuacions obtingudes en el qüestionari abans i després de la intervenció ($t_7 = -3.73$, $p = .007$) amb una grandària de l'efecte moderat ($d = .60$) (Veure Annex 12, Taula 1). A més, observant les mitjanes abans i després veiem que aquesta diferència és en la direcció esperada, ja que les puntuacions globals obtingudes després de la intervenció són superiors a les puntuacions d'abans, portant-nos a una diferència positiva (Veure Figura 1, Global).

Figura 1.

Puntuacions en l'EQ-i: Y-V Global i per Factors



Nota. Gràfic de les Puntuacions en EQ-i:Y-V diferenciada per la diferència de les puntuacions Globals i per Factors.

4.2 Diferències en la puntuació dels diferents factors del EQ-i:YV.

El segon objectiu d'aquest treball és analitzar si la millora en les puntuacions de la Intel·ligència Emocional (IE) difereix entre els factors que componen el qüestionari, és a dir, si hi ha uns factors que milloren més que d'altres.

Ja que les respectives proves de Kolmogorov-Smirnov han indicat que les dades pre i post-test dels diferents factors del qüestionari es distribueixen amb normalitat (menys en el factor d'Habilitat Intrapersonal) (Veure Annex 13, Taula 1), s'ha dut a terme un contrast de mitjanes dels grups pre i post-test amb la prova paramètrica t-Student per a mostres aparellades i amb la prova no paramètrica de Wilcoxon per al factor restant.

Pel que fa als resultats del factor Estat d'Ànim General (EA) (Veure Annex 13, Taula 2 i Figura 1), tot i trobar un efecte marginal, les diferències entre les puntuacions obtingudes en el qüestionari abans i després d'implementar la intervenció no són estadísticament significatives ($t_7 = -2.26$, $p = .058$, $d = -.42$) Tot i així, les diferències tendeixen a una millora en el factor EA ja que les puntuacions post-test ($M = 37.38$; $DT = 6.30$) són descriptivament superiors a les del pre-test ($M = 34.14$; $DT = 8.72$).

Per altra banda, les puntuacions obtingudes en el factor Adaptabilitat (Ad) del post-test ($M=27.25$; $DT=5.09$) són descriptivament superiors a les puntuacions pre-test ($M =$

23.63; $DT = 4.20$) (Veure Annex 13, Taula 2 i Figura 1). Tot i que existeix un efecte marginal, no trobem diferències estadísticament significatives ($t_7 = -2.15$, $p = .068$, $d = -.77$).

En quant al factor Maneig de l'Estrès (ME), les diferències entre les puntuacions obtingudes abans i després d'implementar la intervenció són estadísticament significatives ($t_7 = -3.29$, $p = .013$,) amb una grandària de l'efecte alta ($d = -.61$) (Veure Annex 13, Taula 2 i Figura 1). Concretament, s'observa una millora en ME ja que les puntuacions del post-test ($M = 34.38$; $DT = 5.50$) són superiors a les del pre-test ($M = 30.75$; $DT = 6.34$).

Pel que fa al factor Habilitat Interpersonal (H. Inter), la prova de Wilcoxon mostra que no hi ha diferències estadísticament significatives en les puntuacions obtingudes en aquest factor abans ($Mdn = 37.00$; $R = 14$) i després ($Mdn = 36.00$; $R = 17$) d'implementar la intervenció ($Z = -2.52$, $p = .599$) (Veure Annex 13, Taula 3 i Figura 1).

Finalment, no trobem diferències estadísticament significatives en les puntuacions obtingudes en el factor Habilitat Intrapersonal (H. Intra) abans ($M = 10.75$; $DT = 3.35$) i després ($M = 11.88$; $DT = 4.15$) d'implementar la intervenció ($t_7 = -9.14$, $p = .391$) (Veure Annex 13, Taula 2 i Figura 1).

4.3 Diferències en la puntuació global del EQ-i:YV en funció del grup d'edat.

Tot i que les proves de Proves Shapiro-Wilk han indicat que les dades de la diferència de les puntuacions del qüestionari i la variable Grup d'Edat es distribueixen amb normalitat (Veure Annex 14, Taula 1), s'ha dut a terme un contrast de mitjanes amb la prova no paramètrica U de Mann-Whitney, degut a que la mostra ha quedat encara més reduïda. Els resultats obtinguts per a mostres de grups independents indiquen que no existeixen diferències estadísticament significatives entre el Grup d'Edat 1 ($Mdn = 6$, $R = 12$) i el Grup d'Edat 2 ($Mdn = 13$; $R = 17$) en les puntuacions de la diferència obtingudes en el qüestionari ($U_6 = 1.16$, $p = .245$). (Veure Annex 14, Taula 1 i 2).

5. DISCUSSIÓ

El present estudi té com a objectiu analitzar l'impacte d'una intervenció en emocions sobre la intel·ligència emocional (IE) d'una mostra d'adolescents. Aquest estudi de cas quasi experimental de disseny mixt s'ha dut a terme en el context del Centre de Salut Mental Infanto-Juvenil (CSMIJ) del Prat de Llobregat (Fundació Orienta), en el marc del Programa AIRE, un grup terapèutic d'abordatge intensiu i rehabilitació per a prevenir simptomatologia negativa i empobriment d'adolescents amb estats mentals d'alt risc (EMAR). S'ha utilitzat com a cas únic una mostra de $n = 8$ adolescents (6 dones, 2 homes) d'entre 13 i 17 anys ($M = 14.37$; $DT = 1.4$). La selecció de la mostra d'aquest estudi i l'assignació dels pacients no ha sigut aleatòria ja que inclou dos grups ja constituïts, essent el Grup 1 de 13 a 14 anys i el Grup 2 de 15 a 17.

Primerament, s'ha dissenyat i dut a terme una intervenció en emocions basada en *l'Emocionari* (Núñez i Romero, 2013), que ha tingut lloc setmanalment durant dos mesos (vuit sessions), amb una duració d'una hora i mitja per sessió. S'han presentat una totalitat de catorze emocions agrupades en subgrups. Per explorar si l'educació en emocions a través d'aquesta intervenció millora el quocient emocional dels usuaris adolescents del Programa AIRE s'ha implementat el qüestionari *EQ-i:YV* de Baron i Parker (2000) abans (pre-test) i després (post-test) d'aquesta intervenció.

Davant l'objectiu principal plantejat, hem trobat diferències estadísticament significatives entre les puntuacions en IE Global pre i post intervenció. Aquests resultats seguirien la línia d'alguns investigadors (Pingitore i Ferszt, 2017; Rosa et al., 2002) que afirmen que la psicoteràpia grupal i l'educació en emocions tenen un paper clau en el quocient emocional de les persones. Tal com afirmen Bisquerra i Pérez (2007), en la interacció entre l'individu i l'ambient, la competència emocional també té un impacte en l'aprenentatge i el desenvolupament de la persona. Per tant, posar èmfasi en l'educació en emocions hauria d'estar en l'ordre del dia de les escoles i els centres terapèutics. En aquest estudi s'ha intentat implementar un programa d'intervenció tenint en compte el context, l'edat, la condició del centre, el nivell de desenvolupament i els interessos dels participants, seguint les recomanacions de Fregoso et al. (2013).

El segon objectiu del present treball és “analitzar si existeixen diferències estadísticament significatives en les puntuacions dels diferents factors del *EQ-i:YV* per així saber si alguns factors han millorat més que d’altres. Els resultats exposats apunten que, el factor Maneig de l’Estrès és l’únic que mostra una millora estadísticament significativa i que, per tant, hauria millorat a través de la intervenció. No obstant, dos dels factors (Estat d’Ànim General i Adaptabilitat) també han mostrat una millora notable de les puntuacions obtingudes tot i no haver trobat una diferència estadísticament significativa prou gran com per poder-ho afirmar. Els nostres resultats han mostrat similitud amb les intervencions dutes a terme per autors com Del Álamo i Gómez (2005), que van mostrar un increment del coneixement de tècniques de resolució de conflictes i una disminució de patrons conductuals violents (similar al factor Maneig de l’Estrès del present estudi).

Degut a que es tracta d’un anàlisi exploratori, no hi ha hipòtesis prèvies sobre quins factors concrets d’aquest qüestionari podrien mostrar una diferència estadísticament significativa en les puntuacions obtingudes ens els factors abans i després de la intervenció. En concordança a la intervenció proposada per Obiols (2005), es va realitzar la hipòtesis que el factor d’Habilitat Interpersonal mostrés una millora significativa en les puntuacions, ja que la intervenció succeeix en un entorn de teràpia grupal. Ans al contrari, aquest factor és el que menys millora ha mostrat en relació als altres. En aquest cas, els resultats podrien venir donats pel fet que aquesta intervenció mancava de dinàmiques per parelles o de proximitat física, en part per la situació actual de pandèmia. En totes les activitats hi havia l’escolta i la participació activa de les terapeutes, motiu pel qual no es va permetre una interacció més íntima i propera entre els companys.

Cal esmentar que en moltes de les intervencions en emocions (Mestre i Frías, 1996; Olmedo, 1997; Cava i Musitu, 1999; Webster i Wallis, 1999) s’observa una millora en l’autoestima, concepte que no ha estat abordat en aquest estudi però que hauria de ser tingut en compte en futures investigacions que reproduïssin aquesta intervenció.

Un altre dels objectius d’aquest treball és saber si el grup d’edat influeix d’alguna manera en l’adquisició de la millora de la IE després de la intervenció, defensant a priori

una visió més evolutiva i dinàmica que de tret (Chávez i Del Àguila, 2005). Tot i que els resultats entre les diferències de les puntuacions obtingudes abans i després de la intervenció en relació al grup d'edat no hagin demostrat una diferència estadísticament significativa, podem observar que aquesta diferència és superior en el Grup 2, compost per usuaris d'edat més avançada. És possible que les diferències no mostrin significació degut a la mida petita de la mostra. Seria convenient poder replicar l'estudi de cas en una mostra més gran per veure si l'edat té alguna correlació amb la millora de l'adquisició de la IE. En tot cas, podria interpretar-se que amb els resultats obtinguts la IE seria un tret més estable que canviant, posicionant-se a favor de les teories que defensen una postura de la IE com a tret. En aquest cas, les característiques dels subjectes en relació a la IE s'adquiririen en una edat més primerenca, essent permanents i resistents al canvi dels 13 als 17 anys (edats que comprenen la mostra de l'estudi de cas).

Finalment, l'últim objectiu d'aquest treball fa referència a suggerir millores en la intervenció exposada per futures propostes. En aquest sentit, cal remarcar que seria convenient que el grup comptés amb més usuaris, ja que la interacció i el *feedback* seria més enriquidor amb un nombre més elevat de persones. En aquest sentit, es podrien separar els grups amb altres criteris que poguessin facilitar la tasca terapèutica, com per exemple agrupar per tipus de trastorn mental. Una altra proposta seria que els grups no fossin estables, és a dir, que els membres poguessin anar rotant de manera constant (per exemple, mensualment) i treballant les emocions des de diferents perspectives en cada grup.

5.1 Limitacions i futures investigacions.

Cal destacar que aquest treball té punts forts i limitacions que han de ser abordades. En primer lloc, com a punt fort d'aquest estudi de cas, podem destacar la importància de la temàtica tractada en relació a la franja d'edat. Seguint l'estudi de Fregoso et al. (2013), es conclou la necessitat de posar èmfasis a l'habilitat de facilitació emocional en els programes educatius dels adolescents.

D'altra banda, el moment temporal actual i l'edat dels subjectes són també recalables en aquest treball, ja que com a societat estem travessant un moment on la IE pren cada dia més importància, sobretot en l'àmbit de l'educació i també en el de la psicologia, tot i que s'hagin trobat pocs estudis que parlin d'intervencions psicològiques relacionades (Oberst i Lizeretti, 2004). Tot i el recent interès en la temàtica de la IE, aquest és un constructe relativament nou. Així doncs, no és tan estrany que s'hagin observat llacunes en la literatura del tipus d'intervencions actuals. Tot i així, crec oportú recalcar la necessitat i l'obligació l'àmbit de la psicologia (clínica, educacional i social) d'estudiar, analitzar i intervenir en IE.

Aquest estudi de cas ha tingut algunes clares limitacions, com ara la mida de la mostra, ja que com ja s'ha comentat, aquesta estava directament marcada pel centre on es van realitzar les pràctiques. La mostra $n = 8$ era petita i constava d'una quantitat superior de dones que homes, tot i que finalment no s'ha tingut en compte el gènere a l'hora de realitzar l'anàlisi estadística. A més, podria ser que els subjectes s'hagin formulat hipòtesis o expectatives sobre el que s'investigava, havent contestat el qüestionari en relació a aquestes. L'Efecte Orne pot haver causat alguna influència en els resultats, esbiaixant la sinceritat en les respostes.

Així doncs, per a futures investigacions o treballs de final de màster sobre la temàtica seria convenient comptar amb una mostra notablement superior a l'actual, tenir en compte el tipus de variable utilitzada (per exemple, tenint en compte el gènere dels participants) i el número de sessions dedicades a treballar els objectius proposats, essent més eficaces aquelles intervencions amb més hores de tractament, tal com afirma (Rosa et al., 2002). És important que els rols a imitar siguin com els dels seus iguals, en aquest cas adolescents i que els terapeutes tinguin un rol directiu sense ser invasiu, prioritzant la interacció entre els participants i posant èmfasi en l'habilitat intra i interpersonal. A més, seria molt recomanable utilitzar algun inventari que mesuri el constructe d'autoestima abans i després d'implementar la intervenció.

6. CONCLUSIONS

A partir dels resultats observats en el present estudi de cas quasi experimental de disseny mixt en subjectes (homes i dones) usuaris del programa AIRE (Programa d'Abordatge Intensiu i Rehabilitació) del Centre de Salut Mental Infanto-Juvenil (CSMIJ) del Prat de Llobregat (Fundació Orienta) podem afirmar que: [1] la intervenció en emocions basada en *l'Emocionari* (Núñez i Romero, 2013) ha tingut un efecte estadísticament significatiu en la puntuació obtinguda en Intel·ligència Emocional (IE); [2] només el factor Maneig de l'Estrès mostra una diferència estadísticament significativa en la millora de les puntuacions obtingudes, tot i que altres factors com l'Adaptabilitat i l'Estat d'Ànim General hagin mostrat també un efecte marginal dels resultats en la direcció esperada; [3] l'edat dels usuaris (Grups d'Edat) no denota una diferència de les puntuacions obtingudes abans i després de la intervenció en aquesta mostra.

Tot i així, és necessari destacar que aquest treball es tracta d'un estudi de cas amb una mostra molt petita, motiu pel qual no es pretén afirmar una generalització dels actuals resultats. Caldria, doncs, replicar la mateixa intervenció en emocions basada en *l'Emocionari* en un grup més gran, separant les diferents franges d'edat i tenint en compte les possibles diferències que es poden trobar en l'adquisició de la IE en funció del gènere. A més, es podria tenir en compte l'anàlisi d'altres constructes relacionats, com ara l'autoestima, a través dels inventaris pertinents.

En la realització d'aquestes pràctiques ha sorgit una nova proposta de fer teràpia grupal a través de l'educació en emocions. No obstant, cal continuar investigant com interpretar i analitzar aquest constructe tant en altres etapes evolutives com en altres tipus de pacient, així com també en teràpia individual, per tenir una visió més àmplia i poder-la aplicar segons la necessitat.

7. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- Aguilar, B., Navarro, A., Rodríguez, R., i Trillo, V. (2013). La influencia del autoconcepto en el rendimiento académico. *Revista electrónica de investigación. Docencia Creativa*, 2, 169–173.
- Barlow, S., Burlingame, G., i Fuhriman, A. (2000). Therapeutic applications of groups: From Pratt's "thought control classes" to modern group psychotherapy. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 4(1), 115.
- Baron, R. (1997). *The BarOn Emotional Quotient Inventory (BarOn EQ-i): A test of emotional intelligence*. Multi-Health Systems.
- Baron, R., i Parker, J. (2000). *The BarOn Emotional Quotient Inventory: Youth version (BarOn EQ-i:YV)*. Multi-Health Systems.
- Barrett, P., Webster, H., i Wallis, J. R. (1999). Adolescence self-esteem and cognitive skills training: A school-based intervention. *Journal of Chile and Family Studies*, 8, 217–227.
- Bion, W. (1970). *Attention and interpretation: A scientific approach to insight in psycho-analysis and groups*. (Vol. 4). Routledge.
- Bisquerra R., i Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61–82.
- Bisquerra, R. (2006). Orientación psicopedagógica y educación emocional. *Estudios sobre educación*, 11, 9–25.
- Blakemore, S. (2018). Avoiding social risk in adolescence. *Current directions in psychological science*, 27(2), 116–122.
- Briggs, S. (2008). *Working with adolescents and young adults: A contemporary psychodynamic approach*. (2ª ed.). Palgrave Macmillan.

- Burlingame, G., Fuhriman, A., i Mosier, J. (2003). The differential effectiveness of group psychotherapy: A meta-analytic perspective. *Group dynamics: Theory, research, and practice*, 7(1), 3.
- Cava, M., i Musitu, G. (1999). Evaluación de un programa de internación para la potenciación de la autoestima. *Intervención Psicosocial*, 8(3), 369–383.
- Chávez, N., i Del Águila, L. (2005). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn ICE: NA, en una muestra de niños y adolescentes. *Persona: Revista de la Facultad de Psicología*, 1(8), 11–58.
- Deering, C. (2014). Process-oriented inpatient groups: Alive and well?. *International journal of group psychotherapy*, 64(2), 164–179.
- Del Álamo, L., i Gómez, J. C. (2005). Impacto de un taller de mediación para formar mediadores educativos para la resolución de conflictos interpersonales en contextos de educación secundaria obligatoria. Proyecto de Innovación 2004–2005. IES Zorrilla. Valladolid–España.
- Extremera, N., i Fernández–Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de educación*, 332(12), 97–116.
- Ferrándiz, C., Hernández, D., Bermejo, R., Ferrando, M., i Sáinz, M. (2012). Social and emotional intelligence in childhood and adolescence: Spanish validation of a measurement instrument. *Revista de Psicodidáctica*, 17(2), 309–339.
- Fregoso, O., López, J., Navarro, G., i Valadez, M. (2013). Habilidades emocionales en estudiantes de educación secundaria. *Uaricha*, 10(23), 89–102.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.
- Goleman, D. (1998). *Working with Emotional Intelligence*. Bantam Books.

- Honkinen, P., Aromaa, M., Suominen, S., Rautava, P., Sourander, A., Helenius, H., i Sillanpää, M. (2009). Early childhood psychological problems predict a poor sense of coherence in adolescents: A 15-year follow-up study. *Journal of Health Psychology, 14*(4), 587–600.
- IBM Corp. (2020). *IBM SPSS Statistics per a Macintosh*, Versió 27.0. Armonk, NY: IBM Corp.
- Jackson, S., i Goossens, L. (2020). *Handbook of adolescent development*. Routledge.
- Knoll, L., Magis-Weinberg, L., Speekenbrink, M., i Blakemore, S.-J. (2015). Social Influence on Risk Perception During Adolescence. *Psychological Science, 26*(5), 583–592.
- Leeper, R. (1948). A motivational theory of emotion to replace “emotion as disorganized response”. *Psychological Review, 55*(1), 5–21.
- López-Yarto, L. (2002). Terapia de grupo o terapia en grupo. *Aperturas Psicoanalíticas, 10*.
- Mayer, J., i Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence, 17*, 433–442.
- Mayer, J., i Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey i D. Sluyter (Ed.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3–31). Basic Books.
- Merikangas, K., He, J., Burstein, M., Swanson, S., Avenevoli, S., Cui, L., i Swendsen, J. (2010). Lifetime prevalence of mental disorders in US adolescents: Results from the National Comorbidity Study–Adolescent supplement. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 49*(10), 980–989.
- Mestre, V., i Frías, D. (1996). La mejora de la autoestima en el aula. Aplicación de un programa para niños en edad escolar (11–14 años). *Revista de Psicología General y Aplicada, 49*(2), 279–290.

- Núñez, C., i Romero, R. (2013). *Emocionario. Di lo que sientes*. Palabras Aladas.
- Oberst, U., i Lizeretti, N. (2004). Inteligencia emocional en psicología clínica y en psicoterapia. *Revista de psicoterapia*, 60(4), 5–22.
- Obiols, M. (2005). Diseño, desarrollo y evaluación de un programa de educación emocional en un centro educativo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 137–152.
- Oliva, A., i Antolín, L. (2010). Cambios en el cerebro adolescente y conductas agresivas y de asunción de riesgos. *Estudios de Psicología*, 31(1), 53–66.
- Olmedo, M. (1997). Aplicación y evaluación de un programa de afrontamiento de problemas emocionales en adolescentes [Tesis doctoral, Universidad de Jaén].
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2020). Desarrollo en la adolescencia.
- Pingitore, F., i Ferszt, G. (2017). The “voice” and perspectives of adolescents participating in a short-term psychotherapy group. *International Journal of Group Psychotherapy*, 67(3), 360–382.
- Rosa, A., Inglés, C., Olivares, J., Espada, J., Sánchez-Meca, J., i Méndez, X. (2002). Eficacia del entrenamiento en habilidades sociales con adolescentes: de menos a más. *Psicología conductual*, 10(3), 543–561.
- Rutan, J., Stone, W., i Shay, J. (2014). *Psychodynamic group psychotherapy*. Guilford Publications.
- Saarni, C. (1999). *The Guilford series on social and emotional development. The development of emotional competence*. Guilford Press.
- Salovey, P., i Mayer, J. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185–211.

- Schutte, N., Malouff, J., Hall, L., Haggerty, D., Cooper, J., Golden, C., i Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and individual differences*, 25(2), 167–177.
- Taylor, S., i Workman, L. (2018). *The psychology of human social development: From infancy to adolescence*. Routledge.
- Torras de Beà, E. (2004). La adolescencia como interacción: adolescentes en la clínica. *Gía y salud mental*, 53.
- Vinogradov, S., i Yalom, I. (1989). *Concise guide to group psychotherapy*. American Psychiatric Pub.
- Wechsler, D. (1940). Non–intellective factors in general intelligence. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 38(1), 101.
- Yalom, I., i Leszcz, M. (2005). *The theory and practice of group psychotherapy*. Hachette UK.

8. ANNEXOS

8.1 Annex 1: Descripció de la mostra

Taula 1

Estadístics descriptius per a las variables Edat i Gènere en el total de la mostra.

<i>n</i> = 8	Mitjana	DT
Edat	14.37	1.40
	Freqüències	Percentatges
Dona	6	75%
Home	2	25%

Taula 2

Freqüències i percentatges per a les variables Nivell d'estudis dels progenitors i Treball actual dels progenitors en el total de la mostra.

<i>n</i> = 8	Freqüències	Percentatges
Nivell de estudis de los progenitores		
Pare		
Sense estudis	0	.
Primaris	5	62.50 %
Secundaris	1	12.50 %
Universitaris	2	25 %
Mare		
Sense estudis	1	12.50 %
Primaris	2	25 %
Secundaris	4	50 %
Universitaris	1	12.50 %
Treball actual dels progenitors		
Pare		
Sí	5	62.50 %
No	3	37.50 %
Mare		
Sí	7	87.50 %
No	1	12.50 %

Taula 3

Freqüències i Percentatges per a les variables País d'origen i Anys viscuts a Espanya en el total de la mostra.

<i>n</i> = 8	Freqüència	Percentatges
Espanya	8	100 %
Fora de Espanya	0	.

Taula 4

Freqüències i Percentatges para las variables Número de membres a la llar en el total de la mostra.

<i>n</i> = 8	Freqüència	Percentatges
0	0	.
1	1	12.50 %
2	2	25 %
3	4	50 %
4	1	12.50 %

Taula 5

Freqüències i Percentatges para la variable Edat dels progenitors en el total de la mostra.

<i>n</i> = 8	Freqüència	Percentatges
Pare		
+ de 30	0	.
+ de 40	2	25 %
+ de 50	6	75 %
Sense Pare	0	.
Mare		
+ de 40	6	75 %
+ de 50	2	25 %

Taula 6

Freqüències i Percentatges per a la variable Número de germans en el total de la mostra.

$n = 8$	Freqüència	Percentatges
Número de germans		
0	1	12.50 %
1	4	50 %
2	2	25 %
3 o més	1	12.50 %

Taula 7

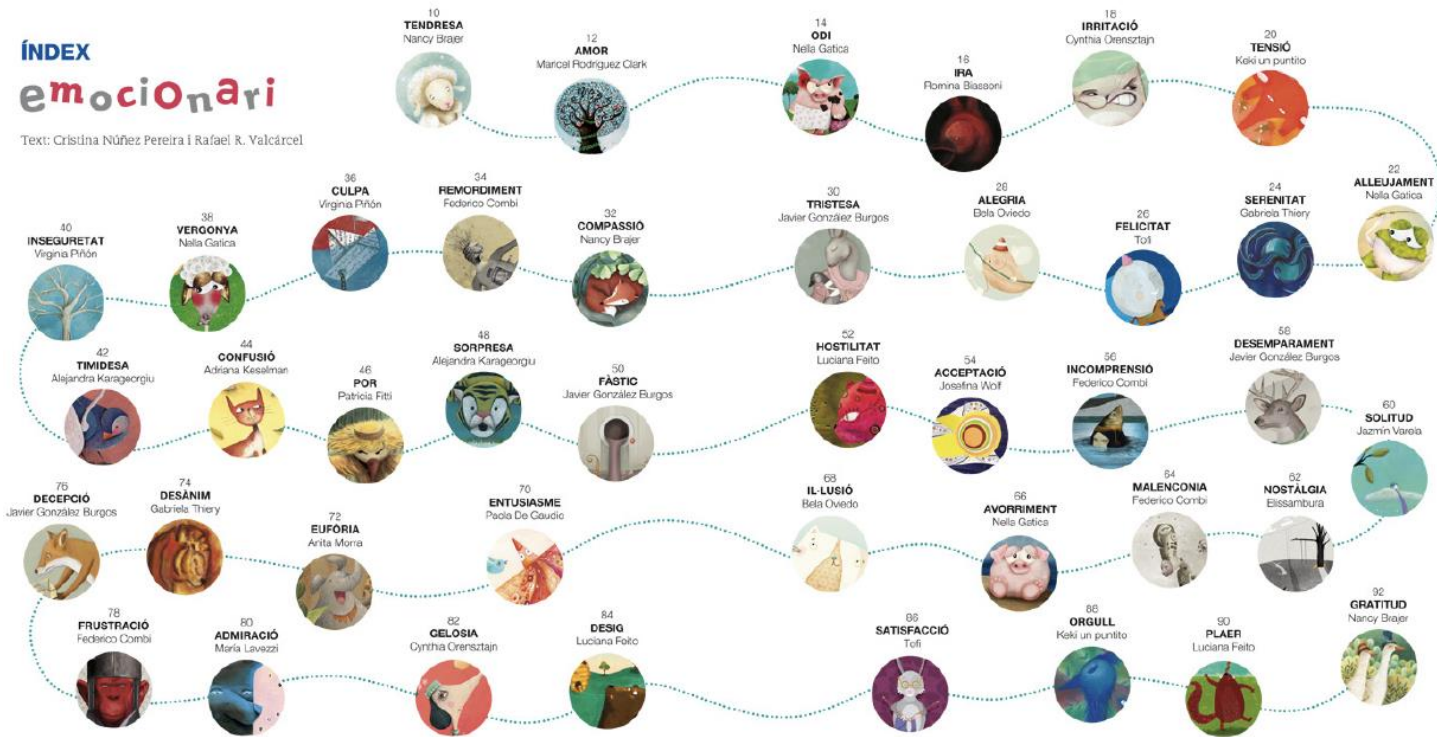
Freqüències i Percentatges per a les variables Edat d'inici d'escolarització i Cursos repetits.

$n = 8$	Freqüència	Percentatges
Edat d'inici d'escolarització		
3	5	62.50%
4	1	12.50 %
5	2	25 %
Cursos repetits		
0	4	50 %
1	3	37.50 %
2 o més	1	12.50 %

8.2 Annex 2: Índex d'emocions

ÍNDEX emocionari

Text: Cristina Núñez Pereira i Rafael R. Valcárcel



8.3 Annex 3: Cronograma de l'estructura de les sessions.

Sessió 1:

HORARI		DIMECRES 3 de Febrer
Grup 1	Grup 2	
9 – 9:20	11 – 11:20	ACOLLIDA (emocions + setmana)
9:20 – 9:45	11:20 – 11:45	Realització del qüestionari de BarOn
9:45 – 10:15	11:45 – 12:15	Presentació de la Intervenció de <i>l'Emocionari</i> La Intel·ligència Emocional Quadernet <i>l'Emocionari</i>
10:15 – 10:30	12:15 – 12:30	TANCAMENT

Sessió 2:

HORARI		DIMECRES 10 de Febrer
Grup 1	Grup 2	
9 – 9:20	11 – 11:20	ACOLLIDA (emocions + setmana)
9:20 – 9:45	11:20 – 11:45	Emoció 1: Tendresa
9:45 – 10:15	11:45 – 12:15	Emoció 2: Amor
10:15 – 10:30	12:15 – 12:30	TANCAMENT

Sessió 3:

HORARI		DIMECRES 17 de Febrer
Grup 1	Grup 2	
9 – 9:20	11 – 11:20	ACOLLIDA (emocions + setmana)
9:20 – 9:45	11:20 – 11:40	Emoció 3: Odi
9:40 – 10:00	11:40 – 12:00	Emoció 4: Ira
10:00 – 10:15	12:00 – 12:15	Emoció 5: Irritació
10:15 – 10:30	12:15 – 12:30	TANCAMENT

Sessió 4:

HORARI		DIMECRES 24 de Febrer
Grup 1	Grup 2	
9 – 9:20	11 – 11:20	ACOLLIDA (emocions + setmana)
9:20 – 9:45	11:20 – 11:45	Emoció 6: Tensió
9:45 – 10:15	11:45 – 12:15	Emoció 7: Alleujament
10:15 – 10:30	12:15 – 12:30	TANCAMENT

Sessió 5:

HORARI		DIMECRES 3 de Març
Grup 1	Grup 2	
9 – 9:20	11 – 11:20	ACOLLIDA (emocions + setmana)
9:20 – 10:15	(no grup)*	Emoció 8: Serenitat
10:15 – 10:30	(no grup)*	TANCAMENT

*aquest dia només va assistir un membre del Grup 2, raó per la qual només es va dur a terme l'acollida i no es va continuar amb la sessió grupal, per manca de sentit.

Sessió 6:

HORARI		DIMECRES 10 de Març
Grup 1	Grup 2	
9 – 9:20	11 – 11:20	ACOLLIDA (emocions + setmana)
9:20 – 9:45	11:20 – 11:45	Emoció 9: Felicitat
9:45 – 10:15	11:45 – 12:15	Emoció 10: Alegria
10:15 – 10:30	12:15 – 12:30	TANCAMENT

Sessió 7:

HORARI		DIMECRES 17 de Març
Grup 1	Grup 2	
9 – 9:20	11 – 11:20	ACOLLIDA (emocions + setmana)
9:20 – 9:45	11:20 – 11:45	Emoció 11: Tristesa
9:45 – 10:15	11:45 – 12:15	Emoció 12: Compassió
10:15 – 10:30	12:15 – 12:30	TANCAMENT

Sessió 8:

HORARI		DIMECRES 24 de Març
Grup 1	Grup 2	
9 – 9:20	11 – 11:20	ACOLLIDA (emocions + setmana)
9:20 – 9:45	11:20 – 11:45	Emoció 13: Hostilitat
9:45 – 10:15	11:45 – 12:15	Emoció 14: Acceptació
10:15 – 10:30	12:15 – 12:30	TANCAMENT INTERVENCIÓ, despedida.

8.4 Annex 4: Quadernet.



























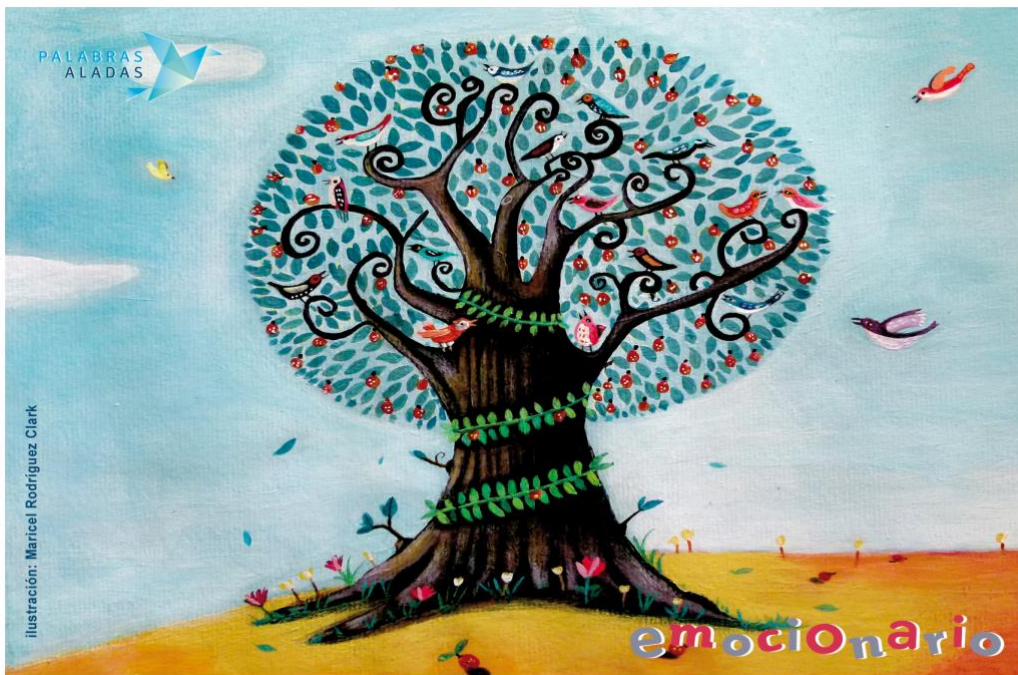


8.5 Annex 5: Il·lustracions.

EMOCIÓ 1: TENDRESA



EMOCIÓ 2: AMOR



EMOCIÓ 3: ODI



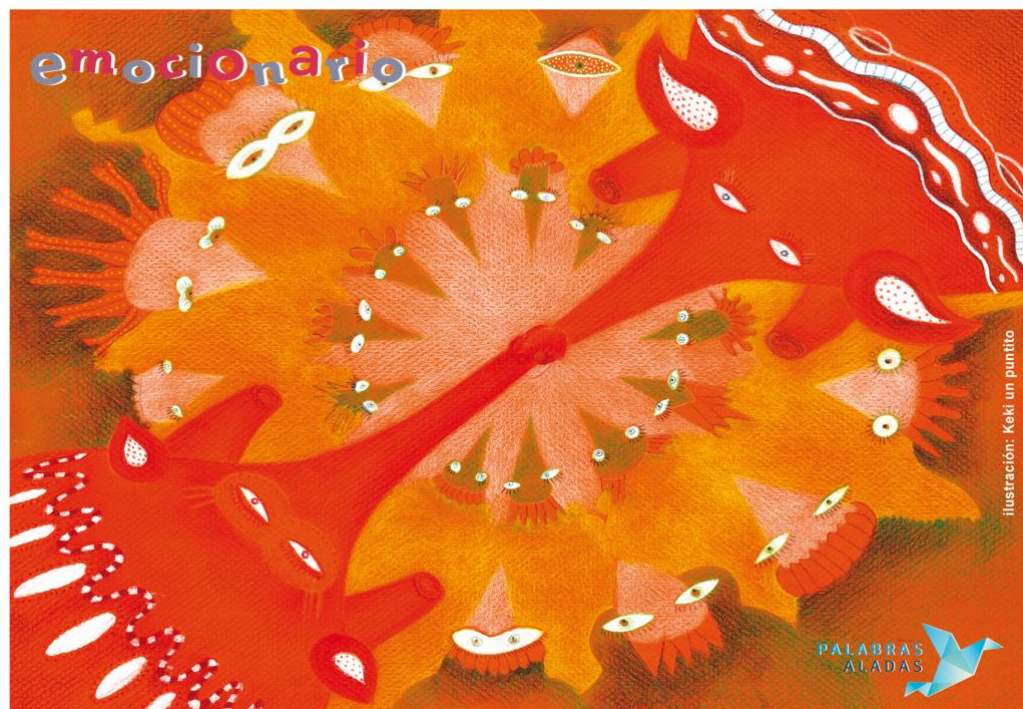
EMOCIÓ 4: IRA



EMOCIÓ 5: IRRITACIÓ



EMOCIÓ 6: TENSIÓ



EMOCIÓ 7: ALLEUJAMENT



EMOCIÓ 8: SERENITAT



EMOCIÓ 9: FELICITAT



EMOCIÓ 10: ALEGRIA



EMOCIÓ 11: TRISTESA



EMOCIO 12: COMPASSIÓ



EMOCIÓ 13: HOSTILITAT



EMOCIÓ 14: ACEPTACIÓ



8.6 Annex 6: Fitxes-Guió per al terapeuta

EMOCIÓ 1: Tendresa

Alguns éssers desperten la nostra tendresa: un cadell, un arbre a punt de florir, un avi... La tendresa és proximitat, afecte i compassió.

Sentim tendresa davant persones, éssers i objectes indefensos o que no semblen amenaçadors.

On és la tendresa?

La tendresa és en el teu interior. Però són els altres els que obren les portes de la teva pròpia tendresa. La seva fragilitat desperta el nostre desig de ser suaus, atents, comprensius.

La tendresa és una invitació a l'**amor**.

EXPLORACIÓ IMATGE TENDRESA

- Es pot explorar la imatge a partir de les següents preguntes:

Quins personatges surten a l'escena?

Quina relació pot haver entre ells?

Quina actitud revela el personatge de l'esquerra vers l'altre personatge?

Què sentiment transmet l'escena?

- Trobar paraules que signifiquen el mateix que **tendresa**.

Indefens: **desprotegit** despistat protector

Afectuós: amorós preocupat **tendre**

Fràgil: **dèbil** ràpid esmunyedís

- “Un persona tendra és suau, atenta i comprensiva”.
- A partir del concepte de que la tendresa és **proximitat, afecte i compassió**, explorar:

Quines persones o éssers senten propers?

A quines persones o éssers els agrada demostrar afecte?

A quines persones o éssers mostren compassió?

A quina persona demostren proximitat, afecte i compassió? Quina relació tenen amb aquesta persona?

- Exploració de quins éssers poden despertar la tendresa.
Per què desperten tendresa?
Com la demostrarien?
- Exploració de situacions en que hagin sentit tendresa i perquè creuen que la van sentir.

EMOCIÓ 2: Amor

De totes les emocions, l'amor és potser la més contradictòria. Ens pot provocar un somriure gegantí o una cascada de llàgrimes.

Quines classes d'amor hi ha?

-Amor romàntic: quan penses constantment en una mateixa persona... i veure-la et produeix una barreja de neguit i alegria.

-Amor diligent: quan fas teves l'alegria o la tristesa de la persona que estimes i, a més, sempre li desitges el millor. És un sentiments pur i càlid.

T'identifiques amb l'altre persona i comparteixes els seus sentiments.

L'amor és l'oposat a l'**odi**.

EXPLORACIÓ IMATGE AMOR

- Es pot orientar l'exploració de la imatge a partir de les següents preguntes:

Què essers vius apareixen a la imatge?

On estan la majoria dels ocells?

On estan els demás? Cap on es dirigeixen?

Per què creus que van cap aquest lloc?

Creus que preferirien estar sols? Què creus que els atrau de l'arbre?

Què els ofereix l'arbre als ocells?

Què coses aporten els ocells a l'arbre?

Creus que se senten alegres els essers vius d'aquesta imatge? Per què?

T'alegra a tu compartir coses amb d'altres persones? Quines coses? Am quines persones?

Hi ha persones que et fan sentir millor i et donen energia per fer coses? Quines són?

Creus que l'arbre dona energia als ocells? I els ocells a l'arbre?

- Exploració de què és l'amor per a ells? Escollir les paraules relacionades amb l'amor:

petons tendresa tristesa llum alegria

plor afecte poder abraçades fosc

cures soledat preocupació desconfiança generositat

- Exploració de quines persones amen i que fan per demostrar el seu amor.
- Paraules de la família de l'**amor**: enamorat, amat, amable, amorós.
- Les característiques de l' **amor diligent**: puresa, bons desitjos i empatia.
- Les característiques de l' **amor romàntic**: nerviosisme i alegria.
- Exploració de si:
 - creuen que l'amor pot provocar una cascada de llàgrimes
 - s'han sentit algun cop alegre i nerviós al mateix temps i en quina ocasió.

EMOCIÓ 3: Odi

L'odi és una gran antipatia, un rebuig que sentim cap a alguna cosa o cap a algú. Com a conseqüència, desitgem que li ocorri alguna cosa dolenta.

Quan dura l'odi?

Algunes vegades, l'odi dura molt de temps; unes altres, solament una estoneta. Pots sentir un odi fugaç vers una persona, però això no significa que l'hagis deixat d'estimar.

Si l'odi ens mou a l'acció, sucumbim a la **ira**.

EXPLORACIÓ IMATGE ODI

- Es pot orientar l'exploració de la imatge a partir de les següents preguntes:
 - Què personatges apareixen a la imatge? On estan? Què està succeint?
 - Com mira el personatge de l'esquerra al de la dreta?
 - Què transmet la cara del personatge de l'esquerra?
 - I la cara del personatge de la dreta?
 - Com creus que reaccionarà el personatge de l'esquerra davant el que ha passat?
 - Per què?
 - Creus que el personatge de l'esquerra li està desitjant quelcom dolent al personatge de la dreta?
 - Algun cop t'has sentit així? Com vas reaccionar?
- Proposar que escollin les paraules que recullin com creuen que es va sentir la protagonista d'aquesta il·lustració?
Molesta contrariada trista **irritada** abatuda pensativa **malhumorada sorpresa**
- Proposar que pensin en les reaccions dels personatges.
- Treballar sobre les frases:
 - F** L'odi sempre dura un instant.
 - F** Quan odies, deixes d'amar.
 - V** L'odi porta amb si mateix un desig de que l'altre es vegi perjudicat.
 - F** La ira i l'odi són la mateixa emoció.
- **F** Sempre que sents antipatia sents odi.
- Proposar que trobin paraules que tenen un significat proper a l'**odi**: **aversió, tírria, animadversió, rancor, repulsió, ressentiment, animositat**.
- Proposar que trobin diferència **entre** l'amor diligents i l'**odi**: l'amor diligent porta a desitjar el millor per l'altre, quan sents odi, desitges que a l'altre li succeeixi quelcom dolent.
- Exploració de situacions en que han sentit **odi** amb les següents preguntes:
 - Cap aquí i per què?

Vas desitjar que els passés quelcom dolent a aquestes persones? Què?
En quines situacions anteriors l'odi va ser durador?

- Exploració de què podrien fer per superar l'odi.

EMOCIÓ 4: Ira

També coneguda com a “ràbia”, “còlera” o “fúria”.

La ira és molt veloç: t’envaeix i se’n va gairebé sense que te n’adonis. En general, pot apoderar-se de tu en situacions que consideres molt injustes o que atempten contra el teu benestar.

La ira és útil?

En una societat civilitzada, no; perquè la ira és una emoció que no deixa pensar. Et fa reaccionar com un animal que és atacat per un altre.

I atès que no vivim entre bèsties salvatges, les nostres **reaccions** dolentes solen ficarnos en problemes.

¿Què és una **reacció**? És una acció que es fa en resposta a una altra acció.

Per tant, és millor evitar que la ira prengui el control mentre hi siguem a temps. Per exemple, en sentir una miqueta d’ **irritació**.

EXPLORACIÓ IMATGE IRA

- Una primera aproximació a la ira pot centrar-se en la exploració dels colors.

Quins colors hi ha en aquesta il·lustració? Què transmeten aquests colors? Són alegres? Donen tranquil·litat? ¿Pintaries així les parets de la teva habitació?

- A continuació, es pot treballar a partir de la forma de l’ocell i la seva expressió:

Quin animal es veu?

Com té els ulls? Com és la mirada? Què transmet?

Com té el bec? Per què el tindria així?

Com té les ales? I les potes?

Com es la seva postura? Amenaçadora? Tranquil·litzadora?

Els seus ulls brillen amb molta intensitat i la seva mirada no fa esperar res bo. El bec obert com si estigués cridant. Les ales esteses en actitud amenaçadora i les potes es veuen tenses.

- Proposar que trobin paraules que signifiquen el mateix que **ira**:

Ràbia fúria paciència **còlera** saviesa respecte passió enuig

- Exposar que hi ha accions que **atempten contra el teu propi benestar**. ¿Què vol dir això?

Atemptar: intentar, **atendre**, **atacar**

Benestar: riquesa, **comoditat**, luxe

- Exposar que hi ha situacions injustes perquè no es reparteix o es reacciona adequadament, segons el que correspon a cadascú:

Et castiguen a tu per quelcom que ha fet un altre (amic/ga, germà/na).

No pots sortir perquè no has terminat la tasca escolar.

- Exploració de quines coses poden fer per dominar la **ira**.

EMOCIÓ 5: Irritació

El món és ple de colors, olors, sons...

Uns ens agraden sempre; uns altres solament un moment. Alguns ens disgusten. I uns altres ens fan sentir irritació: són tan molestos que se'ns instal·len dins i no podem deixar de pensar-hi.

El lladruc d'un cadell pot despertar la teva tendresa, però, i si no deixa de bordar durant tot el dia?

Que succeeix quan t'irrites?

Quan alguna cosa t'irrita ets molt conscient dels teus sentits. Alguna cosa molesta passa a ser irritant quan creus que ja no pots suportar-lo més.

Una irritació molt duradora ens porta a sentir **tensió**.

EXPLORACIÓ IMATGE IRRITACIÓ

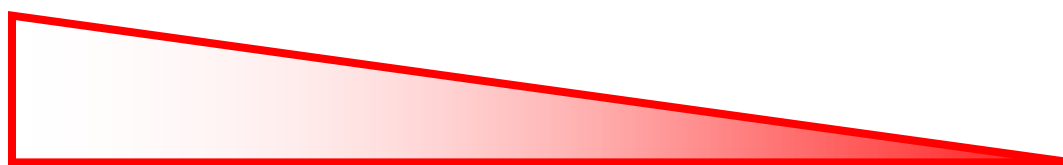
- Exploració de la imatge amb el record d'experiències similars.
- exploració de si han tingut algun soroll que els hagi molestat durant molt de temps (com els lladrucs de gossos, plors de bebès, maquinària d'obra, una aixeta que degoteja...). Com els van fer sentir? Proposar que si poguessin fer quelcom per evitar aquests sorolls, ho farien? Els resultaria fàcil de deixar de pensar en aquest soroll? Explorar si creuen que el gat de la imatge li resultaria fàcil oblidar que hi ha un mosquit al seu voltant? Què pensen que podria fer?
- Explorar com ubicarien en una escala aquests sentiments:

iracund

molest

calmat

feliç



Malestar

Benestar

- Explorar què creuen que significa **agradable**?

Que és fàcil de suportar.

Que produeix agraïment.

Que dóna satisfacció i plaer.

- Exploració d'alguna cosa que sempre els resulta agradable i d'una altra que no els sembla mai agradable.
- Exploració què pensen de quelcom comença a ser irritant? Exemples.

Una cançó comença a ser irritant quan l'escoltes masses vegades.

Un perfum és irritant quan algú se'n posa massa o se'l posa tots els dies.

El vent és irritant quan colpeja tota l'estona les finestres i no para de sonar.

- Exposar que els cinc sentits: vista, oïda, olfacte, gust i tacte. Perceben coses que poden ser agradables o no.
- Quines tres paraules signifiquen el mateix que **insuportable**:

ingovernable intolerable impredictible

inaguantable impossible insofrible

hivernal inevitable impensable

- Exploració de quines coses són insuportables per a un mateix.
- Exploració de quines situacions poden ser **irritants** pels altres, es tracta de consignar accions que siguin repetitives i molestes.
- Exposar les diferències entre ira i irritació:

La ira s'apodera d'un de repent. La irritació s'apodera d'un davant quelcom que succeeix repetidament. La irritació pot desembocar en la ira però rarament succeeix al contrari.

EMOCIÓ 6: Tensió

Alguns l'anomenen "estrès".

La tensió neix quan ens enfrontem a situacions que considerem amenaçadores.

Tres exemples:

- Arribar a un col·legi o barri nou.
- Estar enmig d'una discussió acalorada.
- No tenir la lliçó estudiada quan el professor està fent preguntes.

També es produeix tensió quan hi ha interessos enfrontats. Per exemple: tu desitges cantar i la teva mare desitja dormir.

Què ocorre quan et sents tens?

Estàs nerviós, impacient i perds la calma amb facilitat.

Si parles del que et genera tensió amb algú en qui confies, experimentaràs un gran **alleujament**.

EXPLORACIÓ IMATGE TENSÍO

- En aquesta il·lustració la tensió s'expressa a través d'una dimensió física.
- Es pot explorar la imatge a partir de les següents preguntes:
 - Quins personatges apareixen en el extrem superior dret i inferior esquerra? Com estan units?
 - Estan intentant ajuntar-se o separar-se? Què ho fa pensar?
 - Cap a quin costat fa força cada personatge? Com estan les trompes? Estirades? Flonges?

Exploració de si s'ha jugat amb una altra persona a estirar dels dos extrems d'una corda, una peça de roba, un fil? Què passa si un dels dos deixa d'estirar?

Exploració si han intentat convèncer a algú per fer quelcom? Si va ser fàcil? Demanar exemples de com s'ha intentat aconseguir quelcom d'una altra persona que s'ha oposat amb fermesa.

- Com la tensió també té a veure amb situacions amenaçadores, es pot indagar una mica en la resta dels personatges:
 - Es pot exposar que els personatges del voltant estan mirant amb gran expectació. Assenyalar que potser algú no està del tot tranquil. Què pot passar si un dels dos elefants es cau? Hi ha algun altre personatge que pugui veure's malmès?
 - Es pot contemplar l'escena amb tota tranquil·litat, sabent que pot caure un elefant a sobre?

Exploració d'experiències en que algun cop no s'ha estat tranquil perquè es creia que havia algun perill a prop.

- Definició d'**amençar**:
Donar a entendre a una persona que se li desitja fer algun mal.
Anunciar o donar indicis de que quelcom dolent o no desitjat li passarà en el futur.
- Per què poden resultar amenaçadores aquestes situacions:
Arribar a una nova escola (perquè no es coneix a ningú i no saps què et pot esperar).
No tenir la matèria apresada si ens pregunten (és un indicati de que quelcom dolent va a succeir, com una mala nota).
- Explicació dels **interessos enfrontats**: Hi ha interessos enfrontats quan els desitjos d'una persona i els de l'altra no es poden complir a l'hora, sinó que xoquen, es destorben uns altres.
- Síntomes de la **tensió**: nerviosisme, falta de calma, impaciència.
- Petita història: una mare explica que els seus fills volen anar al parc d'atraccions el cap de setmana però havia invitat a la tia materna perquè els visités el cap de setmana, expressa sentir-se cansada i no venir-li de gust el parc. Interessos enfrontats de mare i fills. Si acudeixen al parc i mare no es mostra contenta els fills ho noten i no gaudeixen. Exploració de propostes per resoldre el conflicte de la situació: Posposant la sortida al parc, anar acompanyats de la tia materna.
- Exploració de situacions quan xoquen els interessos personals amb algú més en la família. Proposar para la mateixa situació dos solucions, una que cedeixi un mateix i l'altre que cedeixi l'altre persona.

EMOCIÓ 7: Alleujament

Experimentem alleujament quan ens lliurem d'un pes, quan deixem de percebre una amenaça o quan ens disculpem.

Per exemple, sentiràs alleujament en acabar un examen, en veure que un perill s'allunya o en reconèixer un error.

L'alleujament significa que una sensació o situació desagradable s'ha acabat.

Com arriba l'alleujament?

Sol arribar acompanyat de relaxació.

Un cop alleujades les dificultats, reapareix la pau, ens sentim tranquils. És el camí cap a la **serenitat**.

EXPLORACIÓ IMATGE ALLEUJAMENT

- Es pot explorar la imatge a partir de les següents preguntes:
 - Per què el gripau va agafat a un globus?
 - Cap a on dirigeix la mirada?
 - Què pretenia el cocodril? Ho aconsegueix?
 - El gripau va sentir por en algun moment? Ara ho sent?
 - El cocodril com se sent?
 - Què pot estar pensant el gripau? (Ui, per poc, menys mal!)
 - Emocions de cada animal? Gripau alleujat; cocodril frustrat.
 - El cocodril se sent frustrat perquè no ha aconseguit el seu objectiu, que era atrapar al gripau.
 - El gripau se sent alleujat perquè ha aconseguit escapar de l'amenaça del cocodril.
- Propostes de relacions entre situacions:

Lliurar-se d'un pes. Terminar un examen.

Deixar de sentir una amenaça. Veure que els bombers apaguen un foc.

Exploració d'exemples de les dues situacions.

- Petita història: uns adolescents entren a la Casa del Terror... Alguns, s'ho passen d'allò més bé, s'espantaven a vegades però també reien. D'altres, poden estar atemorits tota l'estona. Alguns altres poden fer el recorregut amb un nus a l'estomac i quan surten sentir-se alleugerits i molt contents.

Exploració de quines d'aquestes persones van sentir **alleujament**. Explica per què es creu que aquesta persona va sentir **alleujament**, si l'alleujament suposa la fi de quelcom desagradable.

- Verbs amb el mateix significat que **alleujament**: alleugerar, recuperar, reconfortar.
- Descriure situacions en les que s'ha sentit **alleujament**.
- Exploració de com se sentien? Tranquil/tranquil·la, alegre, alliberat/alliberada...
- Exploració de formes d'expressar alleujament: físicament, verbalment.

EMOCIÓ 8: Serenitat

La serenitat és una sensació de calma i harmonia. Neix en el lloc més profund del teu ésser i s'estén fins a arribar als ulls.

Una persona serena és tranquil·la, afable i, a més, demana les coses amb amabilitat i dolçor.

La serenitat il·lumina la ment?

Sí. Ho fa a través dels ulls, atorgant-te una visió especial. Una mena de superpoder amb el qual pots veure més clar el que s'esdevé i el que s'ha esdevingut. Per això, per exemple, et passa l'enuig en veure que alguna cosa no tenia importància realment.

Curiosament, la serenitat es pot exercitar com si fos un múscul, i entrenar-la ajuda a augmentar la nostra **felicitat**.

EXPLORACIÓ IMATGE SERENITAT

- Es pot començar l'aproximació a aquesta emoció parlant sobre els colors, les tonalitats i les formes que apareixen en el dibuix i les sensacions que transmet. Explorar si pintarien les parets de la seva habitació amb algú dels colors de la il·lustració. Trobar elements de la natura que són blaus. Explorar si gaudeixen mirant-los, que els transmet. Trobar quins elements d'aquests produeix soroll i com és. Quina forma dibuixen els peixos. És dura i agressiva o és suau, es pot dibuixar d'un sol traç?.
- A continuació es pot explorar quins éssers apareixen representats i el lloc en què es troben. Com floten els peixos, sense esforç o tenen que fer servir energia per nedar? Per què tenen els ulls tancats? El moviment és harmoniós o és desendreçat? Què tipus de música aniria bé amb aquest dibuix? Què et fa sentir la il·lustració? Explorar si algun cop s'han sentit així? En quina ocasió?.
- Exploració de om creuen que se senten els peixos: **còmodes preocupats inquiets tranquils seriosos incomodes tristos calmats**.

(Sensació que els peixos floten amb facilitat, per la qual cosa estarien còmodes. A més, fan un moviment harmoniós i suau i els seus semblants transmeten calma i tranquil·litat).

- Exploració de sensacions que produeixen la contemplació dels peixos: tranquil·litat, inquietud, assossec, calma, dolçor, descans, preocupació, nerviosisme.

És agradable la sensació? Per què?

- Trobar els diferents significats d' **harmonia**:
 1. Proporció adequada entre les parts de un tot.
 2. Amistat i bona relació.

3. Unió de sons diferents, però que son acordes.

en les següents oracions següents:

1 Com tots els mobles son de caoba i ferro, hi ha una harmonia en la decoració.

3 En aquesta peça de música, hi ha una gran harmonia entre els instruments de vent i els de corda.

2 En el cor hi ha una gran harmonia: fem moltes coses junts i ens divertim un munt.

- Segons la definició del EMOCIONARI escriure **C (cert)** o **F (falç)**, segons correspon.
 - F** La serenitat és una emoció superficial.
 - C** Les persones serenes són dolces i amables.
 - F** A les persones serenes els agrada les coses amb sucre.
 - C** La serenitat t'ajuda a veure amb claredat les coses.
 - F** La serenitat és un múscul situat en les teves entranyes.
- La serenitat es pot **exercitar**. Què vol dir?
- Petita història per reflexionar: Fa dos mesos, em vaig trencar la cama. Estava rabiosíssima... volia sortir a patinar a qualsevol preu. Però tenia que usar crosses i no podia. Me'n vaig empipar molt i també estava trista. El pitjor era que no podia fer res per canviar la situació! Ara que estic més serena, em dono compte de que no mereix la pena empipar-se per quelcom inevitable. A més, queden moltes coses que encara puc fer.
- Exploració de quines coses els poden treure la serenitat i quines receptes tenen per recuperar la serenitat: **donar-se un bany...**

EMOICÓ 9: Felicitat

La felicitat és diferent per a cadascú. Som feliços quan gaudim de les nostres capacitats, del que podem fer o sabem fer.

Què et pot fer feliç?

Plantar un taronger, encaixar les peces d'un trencaclosques, enforar un pastís, muntar un moble, escriure un poema, resoldre problemes de matemàtiques...

Hi ha moltes activitats que et poden fer feliç, si les veus com una oportunitat de gaudir.

La felicitat és una sensació de satisfacció vers la teva pròpia persona, no la confonguis amb l'**alegria**.

EXPLORACIÓ IMATGE FELICITAT

- Per explorar aquesta emoció es pot partir d'una sèrie de preguntes sobre els diferents elements representats en la il·lustració:

Quins elements apareixen en la imatge? Què elements somriuen? ¿Per què ho fan?

Quins moviment fa la lluna respecte a la Terra? ¿Y la Terra respecte al Sol? Troben satisfactori fer aquests moviments?

Quins elements decoren el fons de la imatge que no pertany al firmament? Amb quines arts o activitats es poden relacionar?

Exploració de si s'ha practicat alguna d'aquestes activitats, o coneixen a algú que ho ha fet. Com els va fer sentir.

Quines sensacions transmet la imatge.

- Exploració de coses ens fan sentir **feliç**.
- Exploració que saben que fa **feliç** als amics/amigues.
- Exploració quines coses que els fan **feliç** comparteixen i en quines es diferencien.
- Segons el EMOCIONARI escriure **C (cert)** o **F (falç)**:

F Totes les persones són feliços de la mateixa manera. Cada persona és feliç a la seva manera.

C Gairebé qualsevol activitat ens pot fer feliç.

C Quan un és feliç, se sent satisfet amb si mateix.

F La felicitat té que veure amb els demés, no amb un mateix. La felicitat depèn d'un mateix.

- Paraules que signifiquen el mateix que **capacitat**: talent, actitud, qualitat, possibilitat, aptitud.
- Exploració de les capacitats pròpies.
- Exploració de si coneixen persones que són feliços fent activitats relacionades amb les seves capacitats i per què creuen que ho són.
- Proposar exploració de que capacitats tenen i quines activitats els fan gaudir.
- Proposar reflexió sobre:

dos qualitats que tinguin

dos activitats que gaudeixin molt fent-les

dos activitats que gaudeixin fent-les

quines coses podrien fer per gaudir més aquestes activitats.

EMOCIÓ 10: Alegria

Alguns l'anomenen "goig" o "joia".

L'alegria és causada per un motiu plaent i, per això, és summament agradable.

A diferència de la felicitat, l'alegria és de curta durada. No obstant això, es poden tenir moltíssims estonetes alegres al llarg del dia.

Què passa en aquestes estonetes?

T'envaeix un plaer juganer. L'energia augmenta i la teva manera de pensar esdevé més positiva. El contrari de l'alegria és la **tristes**a.

EXPLORACIÓ IMATGE ALEGRIA

- Una primera aproximació a la il·lustració pot ser demanar que pensin:

Què podrien dir els personatges segons els seus rostres?

- A continuació es pot indagar els motius que tenen per sentir-se així:

Per què podrien estar contents?

Que hi ha de divertit en el que fan?

Seguiran igual de contents quan parin de gronxar-se?

- Explorar si s'han trobat en situacions similars.
- Manifestacions d'**alegria**: donar bots, fer palmells, riure a riallades.
- Explorar com veuen d'altres persones expressar la seva alegria.
- Explorar com és per un mateix l'alegria.
- Les característiques de la alegria poden ser:

La alegria fa que la teva energia augmenti.

La alegria és causada per motius plaent...

- Partint de que la alegria és causada per un motiu plaent, exploració de situacions que causin **alegria**: la visita d'un ésser estimat, unes postres riques, la possibilitat d'estar amb un amic/ga.
- Exploració de quines coses han causat **alegria** avui.

EMOCIÓ 11: Tristesa

La tristesa és una caiguda general de la nostra energia, del nostre estat d'ànim. Quan estem tristos perdem l'apetit, les forces, el desig, l'empenta... les ganes de viure. La tristesa és un vel que ens entela la vida i la vesteix de gris.

Què causa tristesa?

No a totes les persones els entristeixen les mateixes coses. Tanmateix, és habitual sentir tristesa quan ens deceben o quan perdem alguna cosa que era important per a nosaltres. Imagina que has de mudar-te a una altra ciutat. Les noves perspectives despertaran la teva curiositat, però sentiràs tristesa en pensar en els amics que deixes enrere.

La tristesa és part de la **compassió**.

EXPLORACIÓ IMATGE TRISTESA

- En aquest cas, tant els tons triats en la il·lustració com l'escena que es representa remetent a l'emoció de la tristesa. Per a profunditzar més en el significat d'aquesta emoció, es poden plantejar les següents preguntes:

On estan els personatges? Què hi ha flotant darrera d'ells?

Què ha pogut passar? Han perdut quelcom?

Els suposarà esforç o ho faran amb facilitat?

- A continuació es pot explorar propostes que resolguin la situació de tristesa:

Els personatges poden trobar altres éssers que també han naufragat.

Els personatges poden reconstruir els seus objectes personals i estris.

Darrera el diluvi l'aigua es retiri poc a poc i deixi al descobert terra fèrtil, plena de vida...

- Exploració de que s'observa de la imatge:
 - Què sembla haver passat?
 - Com poden sentir-se els personatges? En què es percep?
- Paraules associades amb **tristesa**: llàgrimes, pèrdua, vuit, pena, disgust, plor...
- Definicions relacionades amb **tristesa**:
 - Curiositat: desig de saber o conèixer.
 - Decebre: desil·lusionar a algú perquè quelcom no és com esperava.
 - Vel: tela fina amb la que es cobreix quelcom.
 - Impuls: força i desig de fer quelcom de forma sobtada.

Gana: desig de menjar.

- Exploració definició de **decepció**: la decepció és una emoció que ens envaeix quan ocorre una cosa que es contraria a la que un espera o quan el que s'espera no passa.
- Exploració de quines coses ens entristeixen i a d'altres persones properes. Què es pot fer per vèncer la tristesa.
- La tristesa pot venir acompanyada d'altres emocions:
 - Tristesa + curiositat: mudar-se a una ciutat nova
 - Tristesa + vergonya: reprimenda en públic perquè quelcom que s'ha fet malament.
 - Tristesa + remordiment: fer-li mal a algú que estimem sense motiu
- El remei per la **tristesa** és el consol.
- Elaboració per un mateix d'una carta recordant quines coses ens posen alegres per llegir-la quan tenim **tristesa**.

EMOCIÓ 12: Compassió

Hi ha qui l'anomena "commiseració" o "llàstima".

La compassió és la pena que ens provoca la desgràcia dels altres.

A què ens mou la compassió?

Ens mou a ajudar qui està sofrint. Pot ser un familiar o un desconegut. Fins i tot pot tractar-se del personatge que habita en un llibre, com una guineu que ha perdut la seva família. Això ens desperta el desig d'abraçar-lo per alleujar la seva tristesa.

Si un ésser estimat ho passa malament i no l'ajudem, és molt probable que entrem al territori del **remordiment**.

EXPLORACIÓ IMATGE COMPASSIÓ

- Per apropar-se a la noció de compassió, es poden plantejar una sèrie de preguntes relacionades amb la il·lustració, per anar encaminant les idees cap l'emoció.

Fa bon temps? En què es nota?

Què es veu a la imatge? Què animals hi ha? Què plantes? Hi ha personatges que no estan a l'aigua i s'estan mullant? Quins? Per què no es mullen?

Creus que les plantes que rodegen a la guineu tenen aquesta forma naturalment? O s'han inclinat? Per què creus que ho han fet?

- Exploració del personatge:
Creus que se sent bé? Què succeeix al seu entorn? Està protegit?

Sí, sembla sentir-se bé. Plou. Ell està protegit.

Què passaria si no ho estigues?

Si no ho estigues, estaria mullant-se i probablement no se sentiria tan a gust.

Per què creus que les plantes han volgut protegir-lo?

Per què els va donar pena comprovar que s'estava mullant.

- Quan sentim **compassió**? Sentim compassió quan ens entristeix que algú no estigui bé, no sigui feliç o tingui alguna pena.
- Oracions que estan d'acord amb el que afirma la definició:
Tenir compassió és sentir la desgràcia de l'altre.
La compassió porta a ajudar als demés.

- La pena dels demés ens desperta la compassió.
- Paraules relacionades: Compassió- compassiu
 - Comprensió- comprensiu
 - Depressió- depressiu
 - Persuasió- persuasiu
 - Repulsió- repulsiu
- Les següents paraules signifiquen el mateix que les anteriors:
 - P** convincent **R** fastigós
 - C** tolerant **D** depriment
- Paraules relacionades: Que és dels demés ALIÉ
 - Alleujar la tristesa C O N S O L
- Paraules que signifiquen el mateix que **ajudar**: socórrer assistir auxiliar
- Paraules relacionades:
 - Ajudar ajuda
 - Socórrer socors
 - Assistir assistència
 - Auxiliar auxili
- Exploració “posant-se en la pell o posant-se les sabates de l’altre” dels personatges PEIXOS PLANTES GUINEU.

EMOCIÓ 13: Hostilitat

Sentim hostilitat quan algú s'oposa a nosaltres o als nostres desitjos. Per exemple: tu desitges, costi el que costi, sortir a jugar al parc, però els teus pares no et deixen fer-ho.

Quan sentim hostilitat, desitgem dur la contrària. Si algú diu: “blanc”, jo diré: “negre”. Si algú diu: “M'agrada la pinya”, jo respondré: “Jo l'avorreixo”.

On condueix la hostilitat?

L'hostilitat ens condueix a rebutjar l'altra persona, a incomodar-la, atacar-la, molestar-la, insultar-la...

Si en comptes de ser hostils amb algú l'admetem en la nostra vida, estem desenvolupant la nostra **acceptació**.

EXPLORACIÓ IMATGE HOSTILITAT

- Per orientar l'exploració es poden plantejar algunes preguntes per establir hipòtesis sobre el que està representat:
 - Què animals es veuen?
 - Cap quina direcció semblen voler avançar?
 - On creus que vol arribar el gat?
 - Per què creus que els borinots li tanquen el pas?
 - Com creus que se sent el gat en veure que s'oposen a ell?
 - Com creus que pot reaccionar?
 - Alguna vegada t'has enfadat amb algú que s'oposava a tu?
- La hostilitat té que veure amb l'**oposició**.
- Definicions relacionades amb la hostilitat:
 - Rebutjar: mostra oposició o menyspreu a algú.
 - Incomodar: fer quelcom per molestar a algú.
 - Atacar: combatre, contradir a una persona.
 - Insultar: ofendre a algú amb paraules agressives.
- Recordar alguna situació en la qual ens hagin comportat de manera hostil. Per què es va fer?
- Recordar ocasions en que ens hagin portat la contrària. Es va sentir hostilitat? En quina? Com es va reaccionar?

EMOCIÓ 14: Acceptació

Sentim acceptació quan ens estimen així com som, amb les nostres virtuts i amb tot allò que hàgim de millorar.

També sentim acceptació quan els altres reconeixen i valoren les nostres capacitats i accions.

Quins gestos ens transmeten acceptació?

Els aplaudiments, les paraules càlides, un somriure, una abraçada i qualsevol altre gest que serveixi per mostrar-nos estima.

La falta d'acceptació fa que ens sentim **incompresos**.

EXPLORACIÓ IMATGE ACCEPTACIÓ

- La il·lustració té un caràcter bastant conceptual. Les formes representades donen la sensació de fluir: quasi totes són formes corbes que s'entrellacen unes amb altres.

Les fulles de l'arbre surten cap a l'arbust que està en el primer plànol dret, mentre que les espirals que adornen a aquest es fonen amb les fulles de l'arbre.

El sol, una esfera de diversos colors situada en la part superior dreta, conviu i comparteix elements amb la lluna, en la part superior esquerra.

La idea és que al món, cada ser, cada objecte, té les seves pròpies qualitats, que no necessàriament són iguals a les dels altres, però aquestes qualitats, al mateix temps que ho fan únic, li serveixen per integrar-se en l'ambient i aporten a aquest alguna cosa que ho enriqueix.

- Paraules que representen virtuts:

constància tossuderia generositat paciència justícia

intolerància menyspreu solidaritat garreperia violència

- L'acceptació és no esperar que l'altre canviï quelcom per tu, hem d'acceptar les persones tal com són. Reflexió sobre si en algun ocasió vam negar l'acceptació d'algú o ens la van negar a nosaltres.

8.7 Annex 7: Fitxes d'activitats per als usuaris.

EMOCIÓN 1: _____

Algunos seres despiertan nuestra _____: un cachorro, un árbol a punto de florecer, un abuelo... La _____ es proximidad, afecto y compasión.

Sentimos _____ ante personas, seres y objetos indefensos o que no parecen amenazantes.

Encuentra palabras que signifiquen lo mismo que esta emoción:

¿Dónde sientes esta emoción?

Nombra algunas situaciones o cosas que te causen A TI esta emoción:

Nombra algunas situaciones o cosas que te causen A TUS AMIGOS Y FAMILIARES esta _____ emoción:

La _____ es una invitación al _____ (EMOCIÓN 2).

EMOCIÓN 2: _____

¿Te alegra ti compartir cosas con otras personas? ¿Qué cosas? ¿Con qué personas?

¿Hay personas que te hacen sentir mejor y te dan energía para hacer cosas? ¿Cuáles son?

¿Crees que el árbol da energía a los pájaros? ¿Y los pájaros en el árbol?

De todas las emociones, el _____ es quizás la más contradictoria. Nos puede provocar una sonrisa gigantesca o una cascada de lágrimas.

¿Qué clases de _____ conoces?

¿Qué personas te hacen sentir esta emoción y qué haces para demostrarla?

El _____ es lo opuesto al _____ (EMOCIÓN 3).

EMOCIÓN 3: _____

El _____ es una gran antipatía, un rechazo que sentimos hacia algo o hacia alguien. Como consecuencia, deseamos que le ocurra algo malo.

¿Cuánto dura esta emoción?

Algunas veces, el _____ dura mucho tiempo; otras, sólo un ratito. Puedes sentirlo fugaz hacia una persona, pero eso no significa que la hayas dejado de querer.

¿Alguna vez te has sentido así? ¿Cómo reaccionaste?

¿Dónde sientes esta emoción?

Expresa si estas frases son:

___ El odio siempre dura un instante.

___ Cuando odias, dejas de amar.

___ El odio lleva consigo un deseo de que el otro se vea perjudicado.

___ La ira y el odio son la misma emoción.

___ Siempre que sientes antipatía sientes odio.

Explora de situaciones en que has sentido esta emoción con las siguientes preguntas:

¿Cabe aquí y por qué?

¿Deseaste que los pasara algo malo a estas personas? ¿Qué?

¿En qué situaciones anteriores fue duradero?

Exploración de qué podrías hacer para superar esta emoción:

Si el _____ nos mueve a la acción, sucumbimos a la _____
(EMOCIÓN 4).

EMOCIÓN 4: _____

También conocida como "rabia", "cólera" o "furia".

La _____ es muy veloz: te invade y se fue casi sin que te des cuenta. En general, puede apoderarse de ti en situaciones que consideras muy injustas o que atentan contra tu bienestar.

¿Es útil esta emoción?

¿Qué es una reacción? Es una acción que se hace en respuesta a otra acción.

Por lo tanto, es mejor evitar que la _____ tome el control mientras estemos a tiempo. Por ejemplo, en sentir algo de _____ (EMOCIÓN 5).

- Proponer que encuentren palabras que significan lo mismo que _____:

- “Hay acciones que atentan contra tu propio bienestar”. ¿Qué significa esto?

- Cómo respondes a situaciones injustas donde no se reacciona adecuadamente:

- Te castigan a ti por algo que ha hecho otro (amigo a, hermano/a).

- No puedes salir porque no has terminado la tarea escolar.

- Exploración de qué cosas puedes hacer para dominar la ira:

EMOCIÓN 5: _____

El mundo está lleno de colores, olores, sonidos ...

Unos nos gustan siempre; otros solo un momento. Algunos nos disgustan. Y otros nos hacen sentir _____: son tan molestos que se nos instalan dentro y no podemos dejar de pensar en ello.

El ladrido de un cachorro puede despertar tu ternura, pero ¿y si no deja de ladrar durante todo el día?

¿Que sucede cuando te enfadas?

Cuando algo te _____ eres muy consciente de tus sentidos. Algo que molesta pasa a ser _____ cuando crees que ya no puedes soportarlo más.

Una _____ muy duradera nos lleva a sentir _____ (EMOCIÓN 6).

• Cómo ubicarías en una escala estos sentimientos:

iracundo - molesto - calmado - feliz

-
-
-
-

• Qué crees que significa agradable?

• Exploración de algo que siempre te resulta agradable y de otra que no te parece agradable.

• ¿Qué piensas de algo cuando empieza a ser _____? Ejemplos.

EMOCIÓN 6: _____

Algunos la llaman "estrés".

La _____ nace cuando nos enfrentamos a situaciones que consideramos amenazantes.

Ejemplos:

- Llegar a un colegio o barrio nuevo.
 - Estar en medio de una discusión acalorada.
 - No tener la lección estudiada cuando el profesor está haciendo preguntas.
-
-

También se produce _____ cuando hay intereses enfrentados. Por ejemplo: tú deseas cantar y tu madre desea dormir.

¿Qué ocurre cuando te sientes así?

Estás nervioso, impaciente y pierdes la calma con facilidad.

Si hablas de lo que te genera _____ con alguien en quien confías, experimentarás un gran _____ (EMOCIÓN 7).

¿Has intentado alguna vez convencer a alguien para hacer algo? ¿Te fue fácil? Pon ejemplos de cómo se ha intentado conseguir algo de otra persona que se ha opuesto con firmeza.

• Definición de amenazar:

• ¿Por qué pueden resultar amenazantes estas situaciones:

Llegar a una nueva escuela (para que no se conoce a nadie y no sabes qué te puede esperar).

No tener la materia aprendida si nos preguntan (es un indicio de que algo malo va a suceder, como una mala nota).

• Pequeña historia: *una madre explica que sus hijos quieren ir al parque de atracciones el fin de semana pero había invitado a la tía materna para que los visitara el fin de semana, expresa sentirse cansada y no venirle de gusto el parque. Intereses enfrentados de madre e hijos. Si acuden al parque y madre no se muestra contenta los hijos lo notan y no disfrutan.*

Exploración de propuestas para resolver el conflicto de la situación:

EMOCIÓN 7: _____

Experimentamos _____ cuando nos entregamos de un peso, cuando dejamos de percibir una amenaza o cuando nos disculpamos.

Por ejemplo, sentirás _____ al terminar un examen, al ver que un peligro se aleja o en reconocer un error.

El _____ significa que una sensación o situación desagradable ha acabado.

¿Cómo llega el _____?

Suele llegar acompañado de relajación. Una vez _____ las dificultades, reaparece la paz, nos sentimos tranquilos. Es el camino hacia la _____ (EMOCIÓN 8).

- Propuestas de relaciones entre situaciones:
Librarse de un peso. Terminar un examen.
Dejar de sentir una amenaza. Ver que los bomberos apagan un fuego.

Exploración de ejemplos de ambas situaciones:

Pequeña historia: unos adolescentes entran en la Casa del Terror ... Algunos, lo pasan en grande, asustaban a veces pero también reían. Otros, pueden estar atemorizados todo el rato. Algunos otros pueden hacer el recorrido con un nudo en el estómago y cuando salen sentirse aliviados y muy contentos.

Exploración de cuáles de estas personas sintieron esta emoción. Explica por qué se cree que esta persona la sintió, si supone el fin de algo desagradable:

- Describir situaciones en las que se ha sentido esta emoción:

- Exploración de cómo te sentías? Tranquilo / tranquila, alegre, liberado / liberada

- Exploración de formas de expresar esta emoción: físicamente, verbalmente:

EMOCIÓN 8: _____

La _____ es una sensación de calma y armonía. Nace en el lugar más profundo de tu ser y se extiende hasta llegar a los ojos.

Una persona _____ es tranquila, apacible y, además, pide las cosas con amabilidad y dulzura.

¿La _____ ilumina la mente?

Curiosamente, la _____ se puede ejercitar como si fuera un músculo, y entrenarse la ayuda a aumentar nuestra felicidad.

¿Es agradable la sensación de _____? ¿Por qué?

SERENIDAD

- Según la definición del EMOCIONARIO escribir C (cierto) o F (falso), según corresponde.

- ___ La serenidad es una emoción superficial.
- ___ Las personas serenas son dulces y amables.
- ___ A las personas serenas les gusta las cosas con azúcar.
- ___ La serenidad te ayuda a ver con claridad las cosas.
- ___ La serenidad es un músculo situado en tus entrañas.

- La serenidad se puede ejercitar. ¿Qué quiere decir?

- Pequeña historia para reflexionar: Hace dos meses, me rompí la pierna. Estaba rabiosísima. Quería salir a patinar a cualquier precio. Pero tenía que usar muletas y no podía. Me enfadó mucho y también estaba triste. ¡Lo peor era que no podía hacer nada para cambiar la situación! Ahora que estoy más serena, me cuenta de que no merece la pena enfadarse por algo inevitable. Además, quedan muchas cosas que aún puedo hacer.

Qué cosas te pueden sacar la serenidad y qué trucos tienes para recuperar la serenidad:
(p.e.: darse un baño):

EMOCIÓN 9: _____

La _____ es diferente para cada uno. Somos _____ cuando disfrutamos de nuestras capacidades, de lo que podemos hacer o sabemos hacer.

¿Qué te puede hacer _____?

Plantar un naranjo, encajar las piezas de un rompecabezas, hornear un pastel, montar un mueble, escribir un poema, resolver problemas de matemáticas...

Nombra algunas situaciones o cosas que te causen A TI esta emoción:

Nombra algunas situaciones o cosas que te causen A TUS AMIGOS Y FAMILIARES esta emoción:

Hay muchas actividades que te pueden hacer _____, si las ves como una oportunidad de disfrutar.

La _____ es una sensación de satisfacción hacia tu propia persona, no la confundas con la _____.

• Según el EMOCIONARIO escribir C (cierto) o F (falso):

___ Todas las personas son felices de la misma manera. Cada persona es feliz a su manera.

___ Casi cualquier actividad nos puede hacer feliz.

___ Cuando uno es feliz, se siente satisfecho consigo mismo.

___ La felicidad tiene que ver con los demás, no con uno mismo. La felicidad depende de uno mismo.

REFLEXIÓN:

Piensa en dos cualidades tuyas:

Dos actividades que disfrutes mucho haciéndolas:

Qué cosas podrías hacer para disfrutar más estas actividades:

EMOCIÓN 10: _____

Algunos la llaman "gozo" o "joya".

La _____ es causada por un motivo placentero y, por ello, es sumamente agradable.

A diferencia de la felicidad, la _____ es de corta duración. Sin embargo, se pueden tener muchísimos ratitos de esta emoción a lo largo del día.

¿Qué pasa en estas ratitos?

Te invade un placer juguetón. La energía aumenta y tu manera de pensar se hace más positiva. Lo contrario de la _____ es la _____.

¿Os habéis encontrado en situaciones parecidas a la de la imagen?

¿Qué cosas os han causado esta emoción durante esta semana?

EMOCIÓN 11: _____

La _____ es una caída general de nuestra energía, de nuestro estado de ánimo. Cuando estamos _____ perdemos el apetito, las fuerzas, el deseo, el empuje... las ganas de vivir. La _____ es un velo que nos empaña la vida y la viste de gris.

¿Qué causa esta emoción?

No todas las personas la sienten por las mismas cosas. Sin embargo, es habitual sentirla cuando nos decepcionan o cuando perdemos algo que era importante para nosotros.

Imagina que tienes que mudarte a otra ciudad. Las nuevas perspectivas despertarán tu curiosidad, pero sentirás _____ al pensar en los amigos que dejas atrás.

La _____ es parte de la _____ (EMOCIÓN 12).

- Busca palabras asociadas con esta emoción:

- Exploración definición de decepción: la decepción es una emoción que nos invade cuando ocurre algo que es contraria a la que uno espera o cuando lo que se espera no pasa.

- Exploración de qué cosas nos hacen sentir esta emoción y a otras personas cercanas.

¿Qué se puede hacer para vencerla?

- Elaboración por uno mismo de una carta recordando qué cosas nos ponen alegres para leerla cuando tenemos tristeza.

EMOCIÓN 12: _____

Hay quien le llama "conmiseración" o "lástima".

La _____ es la pena que nos provoca la desgracia de los demás.

¿A qué nos mueve la _____?

Nos mueve a ayudar a quien está sufriendo. Puede ser un familiar o un desconocido. Incluso puede tratarse del personaje que habita en un libro, como un zorro que ha perdido su familia. Esto nos despierta el deseo de abrazarlo para aliviar su tristeza.

- Cuando sentimos compasión? Sentimos compasión cuando nos entristece que alguien no esté bien, no sea feliz o tenga alguna pena.

- Oraciones que están de acuerdo con lo que afirma la definición:

Tener compasión es sentir la desgracia del otro.

La compasión lleva a ayudar a los demás.

La pena de los demás nos despierta la compasión.

- Exploración "poniéndose en la piel o poniéndose los zapatos del otro" de los personajes:

- PECES

- PLANTAS

- ZORRO

EMOCIÓN 13: _____

Sentimos _____ cuando alguien se opone a nosotros o a nuestros deseos. Por ejemplo: tú deseas, a toda costa, salir a jugar en el parque, pero tus padres no te dejan hacerlo.

Cuando sentimos _____, deseamos llevar la contraria. Si alguien dice: "blanco", yo diré: "negro". Si alguien dice: "Me gusta la piña", yo responderé: "Yo la aborrezco".

¿Dónde conduce la _____?

Nos conduce a rechazar la otra persona, a incomodarla, atacarla, molestarla, insultarla...

Si en vez de ser _____ con alguien le admitimos en nuestra vida, estamos desarrollando nuestra _____ (EMOCIÓN 14).

¿Alguna vez te has enfadado con alguien que se oponía a ti? ¿Cómo fue?

• Definiciones relacionadas con esta emoción:

Rechazar: _____.

Incomodar: _____.

Atacar: _____.

Insultar: _____.

• Recordar alguna situación en la que te hayas comportado de manera _____. ¿Por qué se hizo?

• Recordar ocasiones en que nos hayan llevado la contraria. ¿Se sintió esta emoción? ¿En qué? ¿Como se reaccionó?

EMOCIÓN 14: _____

Sentimos _____ cuando nos aman, así como somos, con nuestras virtudes y con todo lo que tengamos que mejorar.

También sentimos _____ cuando los otros reconocen y valoran nuestras capacidades y acciones.

¿Qué gestos nos transmite la _____?

• Señala las palabras que representan virtudes:

Constancia - terquedad - generosidad - paciencia – justicia - intolerancia - desprecio
solidaridad - tacañería - violencia

• La _____ es no esperar a que el otro cambie algo por ti, tenemos que aceptar a las personas tal como son. Reflexión sobre si en alguna ocasión negamos la _____ de alguien o nos la negaron nosotros.

8.8 Annex 8: Questionari.

8.8.1 Apartat 1: Questionari Sociodemogràfic (pre-test).

CUESTIONARIO

Este cuestionario es totalmente anónimo y confidencial y debe ser contestado de manera individual. Su objetivo es conocer tu opinión sobre algunos temas de interés para el estudio y el desarrollo del Programa AIRE.

¡Gracias de antemano por tu colaboración!

Marca con una X la respuesta correcta y responde con sinceridad los espacios en blanco:

Edad: _____

Sexo:

- Mujer
- Hombre
- Intersexual

Miembros en la familia: _____

Miembros de la familia que viven contigo: _____

Edad del padre: _____

Estudios del padre:

- Sin estudios
- Primarios
- Secundarios
- Universitarios

Datos del padre, trabaja:

- Sí
- No

Edad de la madre: _____

Estudios de la madre:

- Sin estudios
- Primarios
- Secundarios
- Universitarios

Datos de la madre, trabaja:

- Sí
- No

Número de hermanos: _____

¿A qué edad empezaste a ir a la escuela?

¿Has faltado algún curso?

- Si
- No

¿Cuántos? _____

¿Has repetido curso alguna vez?

- No
- Si, un curso
- Sí, dos o más cursos

¿Cuántos años llevas en España? _____

País de nacimiento: _____

8.8.2 Apartat 2: Qüestionari Sociodemogràfic (post-test).

CUESTIONARIO

Este cuestionario es totalmente anónimo y confidencial y debe ser contestado de manera individual. Su objetivo es conocer tu opinión sobre algunos temas de interés para el estudio y el desarrollo del Programa AIRE.

¡Gracias de antemano por tu colaboración!

Marca con una X la respuesta correcta y responde con sinceridad los espacios en blanco:

Edad: _____

Sexo:

- Mujer
- Hombre
- Intersexual

8.8.3 Apartat 3: Qüestionari EQ-i:YV (pre-test i post-test).

A continuació, lee cada oración y elige la respuesta que mejor te describa, hay cuatro posibles respuestas:

1. Nunca me pasa o muy rara vez
2. A veces me pasa
3. A menudo (casi siempre)
4. Muy a menudo (siempre).

Responde en función de cómo te sientes, piensas o actúas LA MAYOR PARTE DEL TIEMPO EN LA MAYORÍA DE LUGARES. Elige una, y sola UNA respuesta para cada oración y coloca un ASPA (X) sobre la casilla que corresponde a tu respuesta.

Recuerda que no existen respuestas correctas ni equivocadas. Por favor, no olvides contestar todas las cuestiones.

	1	2	3	4
1. Me gusta divertirme.				
2. Entiendo bien cómo se sienten las otras personas.				
3. Puedo estar tranquilo cuando estoy enfadado.				
4. Soy feliz.				
5. Me importa lo que le sucede a otras personas.				
6. Me resulta difícil controlar mi ira (furia).				
7. Me resulta fácil decirle a la gente cómo me siento.				
8. Me gusta cada persona que conozco.				
9. Me siento seguro de mí mismo.				
10. Sé cómo se sienten las otras personas.				
11. Sé cómo mantenerme tranquilo.				
12. Cuando me hacen preguntas difíciles, trato de responder de distintas formas.				
13. Pienso que la mayoría de las cosas que hago saldrán bien.				
14. Soy capaz de respetar a los demás.				
15. Algunas cosas me enfadan mucho.				
16. Es fácil para mí entender cosas nuevas.				
17. Puedo hablar con facilidad acerca de mis sentimientos.				
18. Tengo buenos pensamientos acerca de todas las personas.				

19. Espero lo mejor.				
20. Tener amigos es importante.				
21. Me peleo con la gente.				
22. Puedo entender preguntas difíciles.				
23. Me gusta sonreír.				
24. Trato de no herir (dañar) los sentimientos de los otros.				
25. Trato de trabajar en un problema hasta que lo resuelvo.				
26. Tengo mal genio.				
27. Nada me incomoda (molesta).				
28. Me resulta difícil hablar de mis sentimientos profundos.				
29. Sé que las cosas saldrán bien.				
30. Ante preguntas difíciles, puedo dar buenas respuestas.				
31. Puedo describir mis sentimientos con facilidad.				
32. Sé cómo pasar un buen momento.				
33. Debo decir la verdad.				
34. Cuando quiero puedo encontrar muchas formas de contestar a una pregunta difícil.				
35. Me enfado con facilidad.				
36. Me gusta hacer cosas para los demás.				
37. No soy muy feliz.				
38. Puedo resolver problemas de diferentes maneras.				
39. Tienen que pasarme muchas cosas para que me enfade.				
40. Me siento bien conmigo mismo.				
41. Hago amigos con facilidad.				
42. Pienso que soy el mejor en todo lo que hago.				
43. Es fácil para mí decirle a la gente lo que siento.				
44. Cuando contesto preguntas difíciles, trato de pensar en muchas soluciones.				
45. Me siento mal cuando se hieren (dañan) los sentimientos de otras personas.				
46. Cuando me enfado con alguien, me enfado durante mucho tiempo.				

47. Soy feliz con el tipo de persona que soy.				
48. Soy bueno para resolver problemas.				
49. Me resulta difícil esperar mi turno.				
50. Me entretienen las cosas que hago.				
51. Me gustan mis amigos.				
52. No tengo días malos.				
53. Tengo problemas para hablar de mis sentimientos a los demás.				
54. Me enfado con facilidad.				
55. Puedo darme cuenta cuando uno de mis mejores amigos no es feliz.				
56. Me gusta mi cuerpo.				
57. Aún cuando las cosas se ponen difíciles, no me doy por vencido.				
58. Cuando me enfado, actúo sin pensar.				
59. Sé cuando la gente está enfadada, incluso cuando no dicen nada.				
60. Me gusta cómo me veo.				

8.9 Annex 9: Factors i subescalas del Qüestionari.

HABILITAT INTRAPERSONAL	Consciència del "jo" i auto-expressió
<i>Autoconsciència emocional</i>	Comprendre i ser conscient de les pròpies emocions.
<i>Assertivitat</i>	Expressar de forma constructiva i efectiva les emocions que un mateix sent.
<i>Respecte personal (auto-respecte)</i>	Comprendre, acceptar-se i percebre's a si mateix de forma precisa.
<i>Auto-actualització</i>	Capacitat de lluitar per aconseguir les metes personals i actualitzar les pròpies potencialitats.
<i>Independència</i>	No dependre emocionalment dels altres sinó de la pròpia auto-dependència i llibertat personal.
HABILITAT INTERPERSONAL	Consciència social i relacions interpersonals
<i>Relacions interpersonals</i>	Establir mútuament relacions satisfactòries amb els altres.
<i>Responsabilitat social</i>	Identificar-se amb algun grup social i cooperar amb els altres.
<i>Empatia</i>	Comprendre i ser conscient dels sentiments dels altres.
ADAPTABILITAT	Maneig del canvi
<i>Resolució de problemes</i>	Ser capaç de resoldre problemes de naturalesa personal i interpersonal de forma eficaç.
<i>Avaluació adequada de la realitat</i>	Contrastar de forma objectiva els pensaments i sentiments propis amb la realitat externa.
<i>Flexibilitat</i>	Adaptar i ajustar els sentiments i pensaments propis a noves situacions.
MANEIG DE L'ESTRÈS	Maneig i autoregulació emocional
<i>Tolerància a l'estrès</i>	Fer servir les pròpies emocions de manera constructiva i efectiva.
<i>Control dels impulsos</i>	Controlar les emocions constructiva i efectivament.
ESTAT D'ÀNIM GENERAL	Auto-motivació
<i>Felicitat</i>	Sentir-se content amb sí mateix, amb els altres i amb la vida en general.
<i>Optimisme</i>	Ser positiu i mirar la cara alegre de la vida.

8.10 Annex 10: Ítems que componen cada factor.

TOTAL = 53 dels 60 inicials.

S'eliminen el 8, 18, 27, 33, 42 i 52 de l'escala d'impressió positiva.

(Els ítems marcats en vermell són els de valoració contra balancejada).

HABILITAT INTRAPERSONAL (6)

7, 17, 28, 31, 43, 53

HABILITAT INTERPERSONAL (12)

2, 5, 10, 14, 20, 24, 36, 41, 45, 51, 55, 59

ADAPTABILITAT (10)

12,16, 22, 25, 30, 34, 38, 44, 48, 57

MANEIG DE L'ESTRÈS (12)

3, 6, 11, 15, 21, 26, 35, 39, 46, 49, 54,58

ESTAT D'ÀNIM GENERAL (14)

1, 4, 9, 13, 19, 23, 29, 32, 37, 40, 47, 50, 56, 60

8.11 Annex 11: Ítems agrupats en cadascun dels cinc factors.

Escala d'impressió positiva

Ítems 8, 18, 27, 33, 42 i 52.

FACTOR HABILITAT INTRAPERSONAL

- 7. Em resulta fàcil dir-li a la gent com em sento
- 17. Puc parlar amb facilitat sobre els meus sentiments
- 28. Em resulta difícil parlar dels meus sentiments profunds
- 31. Puc descriure els meus sentiments amb facilitat
- 43. És fàcil per a mi dir-li a la gent el que sento
- 53. Tinc problemes per parlar dels meus sentiments als altres

FACTOR HABILITAT INTERPERSONAL

- 2. Entenc bé com se senten les altres persones
- 5. Em importa el que li passa a altres persones
- 10. Sé com se senten les altres persones
- 14. Sóc capaç de respectar els altres
- 24. Tracte de no ferir (danyar) els sentiments dels altres
- 36. M'agrada fer les coses per als altres

45. Em sento malament quan es fereixen (danyen) els sentiments d'altres persones

55. Puc adonar-me quan un dels meus millors amics / es no és feliç

59. Sé quan la gent està enfadada, fins i tot quan no diuen res

FACTOR ADAPTABILITAT

12. Quan em fan preguntes difícils, no em dono per vençut

16. És fàcil per a mi entendre coses noves

22. Puc entendre preguntes difícils

25. Tracte de treballar en un problema fins que ho resolc

30. Davant preguntes difícils puc donar bones respostes

34. Quan vull, puc trobar moltes formes de contestar una pregunta difícil

38. Puc resoldre problemes de diferents maneres

44. Quan contesto preguntes difícils tracte de pensar en moltes solucions

48. Sóc bo / a per resoldre problemes

57. Tot i que les coses es posen difícils, no em dono per vençut

FACTOR MANEIG DE L'ESTRÈS

3. Puc estar tranquil quan estic enfadat

6. Em resulta difícil controlar la meva ira (fúria)

- 11. Sé com mantenir-me tranquil
- 15. Algunes coses em s'enfaden molt
- 21. Em barallo amb la gent
- 26. Tinc mal geni
- 35. Em enuig amb facilitat
- 39. Han de passar moltes coses perquè em s'enfadi
- 49. Em resulta difícil esperar el meu torn
- 54. Em enuig amb facilitat
- 58. Quan m'enfado actuo sense pensar

FACTOR ESTAT D'ÀNIM

- 1. M'agrada divertir-me
- 4. Sóc feliç
- 9. Em sento segur de mi mateix / a
- 13. Penso que la majoria de les coses que faig sortiran bé
- 19. Espero el millor
- 23. M'agrada somriure
- 29. Sé que les coses sortiran bé
- 32. Sé com passar un bon moment

- 37. No sóc molt feliç
- 40. Em sento bé amb mi mateix
- 47. Sóc feliç amb el tipus de persona que sóc
- 50. Em entretenen les coses que faig
- 56. M'agrada el meu cos
- 60. M'agrada com em veig

8.12 Annex 12: Influència de la intervenció en la Intel·ligència Emocional dels adolescents del Programa AIRE.

Taula 1

Resultats de les Puntuacions Totals obtingudes abans i després de la intervenció.

<i>n</i> = 8	M	DT	t-Student	<i>p</i>	<i>d</i> de Cohen
Test					
Puntuació Total (pre-test)	135.87	16.30			
Puntuació Total (post-test)	145.75	16.17	-3.73	.007	.60

Taula 2

Proves de normalitat Kolmogorov-Smirnov per a la variable Diferència de Puntuacions Totals.

<i>n</i> = 8	Kolmogorov-Smirnov	gl	<i>p</i>
Diferència de Puntuació Total	0.13	8	.200

8.13 Annex 13: Diferències en la puntuació dels diferents Factors del EQ-i:YV.

Taula 1

Proves de normalitat Kolmogorov-Smirnov per a la variable Diferència de Puntuacions Totals en els Factors.

<i>n</i> = 8	Kolmogorov-Smirnov	gl	<i>p</i>
Diferència de Puntuació Total			
EA	.246	8	.169
A	.191	8	.200
ME	.175	8	.200
H. Inter	.298	8	.035
H. Intra	.224	8	.200

Taula 2

Resultats de les Puntuacions Totals obtingudes en els Factors abans i després de la intervenció.

<i>n</i> = 8	M	DT	t-Student	<i>p</i>	<i>d</i> de Cohen
Test					
Puntuació EA (pre-test)	34.14	8.72			
Puntuació EA (post-test)	37.38	6.30	-2.26	.058	-.42
Puntuació A (pre-test)	23.63	4.20			
Puntuació A (post-test)	27.25	5.09	-2.15	.068	-.77
Puntuació ME (pre-test)	30.75	6.34			
Puntuació ME (post-test)	34.38	5.50	-3.29	.013	-.61
Puntuació H.Intra (pre-test)	10.75	3.35			
Puntuació H.Intra (post-test)	11.88	4.15	-9.14	.391	-.29

Taula 3

Resultats de les Puntuacions Totals obtingudes en els Factors abans i després de la intervenció.

<i>n</i> = 8	Mdn	R	Wilcoxon	<i>p</i>	g de Hedges
Test					
Puntuació EA (pre-test)	37.00	14			
Puntuació EA (post-test)	36.00	6.30	-2.52	.599	-.29

8.14 Annex 14: Diferències en la puntuació global del *EQ-i:YV* en funció de l'edat.

Taula 1

Proves de normalitat Shapiro-Wilk per a la variable Diferència de Puntuacions Totals en relació al Grup d'Edat.

<i>n</i> = 8		Shapiro-Wilk	gl	<i>p</i>
Diferència de	Grup 1	0.305	4	.100
Puntuació Total	Grup 2	0.210	4	.768

Taula 2

Resultats de les Diferències de les Puntuacions Totals obtingudes en els dos Grups d'Edat.

<i>n</i> = 8	Mdn	R	U	<i>p</i>	<i>g</i> de Hedges
Grup Edat					
G1	6	12			
G2	13	17	1.16	.245	-0.83