

# *L'educació emocional i el rendiment acadèmic de l'alumnat*



## **MÀSTER DE PSICOPEDAGOGIA**

TREBALL FINAL DE MÀSTER  
UNIVERSITAT OBERTA DE CATALUNYA  
CURS 20/21  
PROFESSOR/A: IMMA BALART COLOM

**ESTER FACIABÉN LAGO**

## Resum

L'objectiu d'aquesta investigació és comprovar la influència de l'educació emocional, concretament, de la intel·ligència intrapersonal i interpersonal i el rendiment acadèmic de l'alumnat. La situació actual mostra la importància d'educar en les emocions desenvolupant la IE i les competències emocionals per donar resposta a les necessitats derivades de l'analfabetisme emocional de la societat.

L'estudi es basa en una metodologia mixta amb un disseny ex-post-facto. La mostra és seleccionada a partir d'un mostreig no probabilístic. Es tracta d'un estudi descriptiu i transversal; consta de tres fases: una de contacte amb els grups participants, altra d'aplicació de la mesura, un qüestionari *ad hoc* on-line, i una de lectura i anàlisi dels resultats. L'estratègia analítica varia segons el tipus de pregunta. Amb el càlcul d'estadístics es fa l'anàlisi descriptiu dels resultats per, finalment, realitzar una discussió i conclusió, contrastar-los amb altres estudis realitzats i comprovar si responen a l'objectiu d'aquesta investigació. Els resultats obtinguts mostren la relació existent entre l'educació emocional i el rendiment acadèmic dels/les alumnes.

Paraules clau: educació emocional, intel·ligència emocional, intel·ligència intrapersonal, intel·ligència interpersonal, competència emocional, rendiment acadèmic.

## Abstract

The aim of this research is to test the influence of emotional education, specifically, intrapersonal and interpersonal intelligence and student academic performance. The current situation shows the importance of educating in emotions by developing EI and emotional skills to respond to the needs arising from the emotional illiteracy of society.

The study is based on a mixed methodology with an ex-post-facto design. The sample is selected from a non-probabilistic sample. This is a descriptive and cross-sectional study; it consists of three phases: one of contact with the participating groups, another of application of the measure, an online *ad hoc* questionnaire, and one of reading and analysis of the results. The analytical strategy varies depending on the type of question. With the calculation of statistics, a descriptive analysis of the results is made to finally carry out a discussion and conclusion, compare them with other studies carried out and check if they meet the objective of this research. The results obtained show the relationship between emotional education and students' academic performance.

Keywords: emotional education, emotional intelligence, intrapersonal intelligence, interpersonal intelligence, emotional competence, academic performance.

# ÍNDEX

1-Introducció.....	6
2-Justificació.....	8
3-Marc normatiu.....	10
4-Marc teòric.....	18
4.1 Concepte d'emoció .....	18
4.2 La intel·ligència.....	21
4.3 La intel·ligència emocional.....	24
4.4 Competència emocional.....	26
4.5 Estudis relacionats amb la intel·ligència emocional i el rendiment acadèmic .....	27
4.6 Aportació a la societat i a l'ètica professional .....	28
5- Plantejament del problema .....	31
5.1 Descripció dels objectius.....	32
6- Marc metodològic .....	33
6.1 Enfocament metodològic.....	33
6.2 Planificació de la investigació.....	34
6.3 Estratègia d'anàlisi de dades .....	36
6.4 Cronograma.....	37
7-Anàlisi dels resultats .....	39
8-Discussió i conclusions de la investigació.....	54
8.1 Discussió i conclusions .....	54
8.2 Limitacions, suggeriments i propostes de millora .....	56
8.3 Prospectiva .....	57
9-Referències bibliogràfiques.....	58
ANNEXOS .....	65
Annex 1 Resultats del qüestionari.....	66
Annex 2 Llibre de codis.....	75
Annex 3 Matriu de dades .....	76

## Índex de figures i taules

### Figures

Figura 1. Eix cronològic de les Lleis Reguladores del Sistema Educatiu.....	10
Figura 2. Procés de la vivència emocional, Bisquerra (2003).....	21
Figura 3. Teoria triàrquica de la intel·ligència, Stenberg (1995) .....	22
Figura 4. Teoria de les Intel·ligències Múltiples, Gardner, H. (1983) .....	24
Figura 5. Esquema del mètode d'investigació i el tipus d'estudi seleccionat .....	33
Figura 6. Distribució per sexe .....	40
Figura 7. Distribució per edats .....	40
Figura 8. Relació entre la Intel·ligència Emocional dels/les alumnes de primer i sisè curs.....	46
Figura 9. Correlació entre la intel·ligència intrapersonal i interpersonal dels/les alumnes de primer curs.....	47
Figura 10. Correlació entre la intel·ligència intrapersonal i el rendiment acadèmic dels/les alumnes de primer curs .....	48
Figura 11. Correlació entre la intel·ligència interpersonal i el rendiment acadèmic dels/les alumnes de primer curs .....	48
Figura 12. Correlació entre la intel·ligència intrapersonal i interpersonal dels/les alumnes de sisè curs .....	49
Figura 13. Correlació entre la intel·ligència intrapersonal i el rendiment acadèmic dels/les alumnes de sisè curs .....	50
Figura 14. Correlació entre la intel·ligència interpersonal i el rendiment acadèmic dels/les alumnes de sisè curs .....	50
Figura 15. Relació entre la Intel·ligència Emocional i el sexe dels/les alumnes.....	52

### Taules

Taula 1. Dades demogràfiques .....	34
Taula 2. Relació entre els objectius, instruments i preguntes.....	36
Taula 3. Temporitjació del procés de recollida de dades.....	38
Taula 4. Resultats educatius durant el període del 14/09/2020 al 03/12/2020 .....	41
Taula 5. Intel·ligència intrapersonal i interpersonal dels/les alumnes .....	42
Taula 6. Resultats nivells d'intel·ligència intrapersonal (ítems 5-14) .....	42
Taula 7. Resultats nivells d'intel·ligència interpersonal (ítems 15-24) .....	43
Taula 8. Relació resultats obtinguts .....	44
Taula 9. Estadístics descriptius sobre la Intel·ligència Emocional dels/les alumnes de primer curs. Paràmetres de centralització (mitjana, moda) i paràmetres de dispersió (variància i desviació típica) .....	44

Taula 10. Estadístics descriptius sobre la Intel·ligència Emocional dels/les alumnes de sisè curs. Paràmetres de centralització (mitjana, moda) i paràmetres de dispersió (variància i desviació típica).....	45
Taula 11. Prova t per a dues mostres amb variàncies desiguals. Intel·ligència intrapersonal primer i sisè curs .....	45
Taula 12. Prova t per a dues mostres amb variàncies desiguals. Intel·ligència interpersonal primer i sisè curs .....	46
Taula 13. Freqüència d'alumnes per sexe .....	51
Taula 14. Prova t per a dues mostres amb variàncies desiguals. Intel·ligència intrapersonal segons els sexe dels/les alumnes .....	51
Taula 15. Prova t per a dues mostres amb variàncies desiguals. Intel·ligència interpersonal segons els sexe dels/les alumnes .....	52

## 1-Introducció

El tema en el que s'emmarca aquest Treball Final de Màster es relaciona amb l'educació emocional que reben els/les escolars i la seva relació amb el rendiment acadèmic d'aquests/es.

Durant molt de temps, l'escola tradicional ha considerat que un/a alumne/a és intel·ligent quan dominava totes les àrees del currículum identificant a l'alumne/a amb el seu quocient intel·lectual (QI), és a dir, amb la puntuació obtinguda en un test d'intel·ligència, oblidant la part afectiva i emocional.

Aquest plantejament ha anat canviant al llarg del temps i, actualment, es sap que per aconseguir l'èxit professional no és suficient amb un QI elevat, ja que aquest no contribueix, per exemple, al nostre equilibri emocional, per tant, es necessita adquirir un altre tipus d'intel·ligència, l'anomenada Intel·ligència Emocional (IE). Només cal mirar al nostre voltant i pensar en les emocions que formen part de la nostra vida diària i com aquestes influeixen en les nostres decisions (Bisquerra, 2003). Aquí radica la importància de treballar i adquirir una bona educació emocional, sobretot en un món globalitzat, en una societat que canvia constantment i on es constata la influència de les emocions en els processos d'ensenyament-aprenentatge (Stenberg, 1996).

L'actual legislació contempla la importància d'educar en les emocions en els centres escolars, on la Llei orgànica 12/2009, de 10 de juliol, d'educació, determina en el seu article 2, *Principis rectors del sistema educatiu*: "(...). La vinculació entre pensament, emoció i acció que contribueixi a un bon aprenentatge i condueixi els/les alumnes a la maduresa i la satisfacció personals" (DOGC, 2009, Núm. 5422, 012/2009).

Tanmateix, el Decret 279/2006, de 4 de juliol, de drets i deures de l'alumnat i regulació de la convivència en els centres educatius no universitaris de Catalunya, en el seu article 8, *Dret a la formació*, estableix que: " L'alumnat té dret a rebre una formació que li permeti aconseguir el desenvolupament integral de la seva personalitat, dintre dels principis ètics, morals i socials comunament acceptats en la nostra societat (...). Per tal de fer efectiu aquest dret, la formació de l'alumnat ha de comprendre, entre d'altres: L'educació emocional que el/la capaciti per al desenvolupament de relacions harmòniques amb ell/a mateix/a i amb els/les altres" (DOGC, 2006, Núm. 4670, 279/2006).

En aquest sentit, cobra especial importància la feina dels/les docents per ajudar als/les alumnes a enfrontar-se a la vida amb les estratègies i eines necessàries per a poder formar persones competents emocionalment.

Aquest tema ha sigut objecte d'estudi per a molts professionals com Gardner (1983) amb la seva Teoria de les Intel·ligències Múltiples que dona molta importància a la intel·ligència intrapersonal i a la intel·ligència interpersonal, Mayer i Salovey (1990) que van crear el concepte d'Intel·ligència Emocional, Stenberg (1996) amb la seva Teoria Triàrquica o Goleman (1996) que va ser un dels percussors del terme i qui el va popularitzar, mostrant la rellevància de desenvolupar la IE.

La IE és un tema d'actualitat en el context escolar, per això es segueixen realitzant investigacions, estudis, conferències o congressos entorn a aquest concepte i la seva importància en l'àmbit escolar, com ara, el "XIII Congrés virtual de psiquiatria de Interpsiquis" celebrat recentment (febrer, 2012).

És per tot l'anterior i, prenent com referent a Gardner i la seva Teoria de les Intel·ligències Múltiples (1983) i a Stenberg i la seva Teoria Triàrquica (1996) que es realitza l'estudi sobre la relació entre la intel·ligència emocional i el rendiment acadèmic de dos grups d'alumnes de primària de l'escola Jaume Vicens i Vives.

Per poder donar resposta a aquest objectiu s'estudia una mostra concreta per donar resposta a les preguntes d'investigació a fi de generar un document on puguem veure els factors implicats que relacionin l'educació emocional amb el rendiment acadèmic dels/les alumnes. Així doncs, les variables que formen part d'aquest estudi són el rendiment acadèmic dels/les alumnes, les puntuacions obtingudes en el test d'intel·ligències múltiples, el sexe i l'edat.

## 2-Justificació

L'elecció del present treball envers la temàtica escollida ve motivada per la reflexió personal sobre la importància i la necessitat que l'educació emocional es posi en pràctica tant a l'escola com a la família, ja que molts problemes de la societat actual tenen un substrat emocional i, com a professionals de l'educació hem d'afavorir el desenvolupament integral i global dels/les alumnes com a persones que viuen en una societat que ha canviat molt i en la que l'educació no pot tenir com a únic objectiu la transmissió de coneixements; la societat necessita persones emocionalment competents ja que estan en millors condicions per contribuir al benestar personal i social.

Altre dels motius que em porten a realitzar aquest estudi, és l'elevat índex de fracàs escolar que es dona actualment als nostres centres. Aquest, segons l'informe PISA (2018), es situa entorn el 20%. És per això que el desenvolupament de la IE i de les competències emocionals esdevé quelcom necessari per afavorir no només el desenvolupament personal dels/les alumnes sino també l'aprenentatge i, en conseqüència, millorar el rendiment acadèmic.

Existeixen una sèrie de necessitats derivades de l'analfabetisme emocional que no estan suficientment ateses en la nostra societat a través de les institucions. Això justifica la necessitat d'investigar i intervenir per a educar les emocions i adquirir una bona competència emocional entesa com un conjunt de coneixements, capacitats, habilitats i actituds necessàries per a prendre consciència, comprendre, expressar i regular de manera adequada els fenòmens emocionals (Bisquerra, 2009).

Els professionals de l'educació han de formar als/les alumnes dotant-los de les estratègies per a què puguin donar resposta a les necessitats afectives i morals. En aquest sentit, s'enquadra l'informe de la Comissió Internacional sobre l'educació per al segle XXI (1997), presidit per Jack Delors, on es descriuen els quatre pilars en què es basa l'educació al llarg de la vida: Aprendre a conèixer, Aprendre a fer, Aprendre a viure amb els/les altres i Aprendre a ser. Els dos últims estan relacionats amb les relacions intrapersonals i intrapersonals per aprendre a negociar amb nosaltres mateixos/es i amb els/les altres. Aquests dos pilars són l'eix central de la Teoria sobre les Intel·ligències Múltiples (Gardner, 1983).

En opinió d'aquest autor, la intel·ligència emocional està formada per la intel·ligència intrapersonal entesa com l'habilitat de prendre consciència de sí mateix i conèixer les aspiracions, emocions, pensaments, idees, conviccions, fortaleses i debilitats pròpies, i la intel·ligència interpersonal que ens permet entendre els/les altres. Aquestes dues intel·ligències juntes determinen la capacitat de dirigir la nostra pròpia vida de manera satisfactòria.

Les persones que governen adequadament els seus sentiments, així com també saben interpretar i relacionar-se afectivament amb els sentiments dels/les altres, gaudeixen d'una avantatge en tots els dominis de la vida (...). Les persones que han desenvolupat adequadament les habilitats emocionals solen sentir-se més satisfetes, són més eficaces i més capaces de dominar els hàbits mentals que determinen la productivitat. Qui, per el contrari, no poden controlar la seva vida emocional, es debaten constantment lluites internes que disminueixen la seva capacitat de treball i els impedeix pensar amb la suficient claredat. (Goleman, 1997:27).



Així doncs, podem definir l'educació emocional com un "procés educatiu, continu i permanent que pretén potenciar el desenvolupament de les competències emocionals com element essencial del desenvolupament humà, amb l'objectiu de capacitar-lo per a la vida i amb la finalitat d'augmentar el benestar personal i social" (Bisquerra, 2003, p.21).

En aquest marc, l'educació emocional és una eina clau per crear el procés educatiu enfocat al desenvolupament de les competències emocionals, ja que permet treballar en com cada persona integra les emocions. Entre els aspectes que es veuen afavorits per aquestes competències estan: **el processos d'aprenentatge**, les relacions interpersonals, la resolució de problemes, entre d'altres (Stenberg, 1996). Aquí radica la importància d'aquesta investigació.

Per tot el que s'exposa, les competències emocionals en les que s'ha d'incidir per a educar emocionalment, són: Consciència emocional, Regulació emocional, Autonomia emocional, Habilitats socioemocionals i Habilitats per a la vida i el benestar emocional.

### 3-Marc normatiu

Segons el que s'ha exposat anteriorment, l'educació emocional és un concepte que ha cobrat especial importància des del seu naixement fins a l'actualitat. Els ensenyaments que pretenien transmetre l'educació emocional s'ha implantat fa anys, tot i que no de manera organitzada i manifesta, en les escoles d'Educació Primària.

El següent apartat pretén fer un recorregut per l'evolució de l'educació emocional a través de les diferents lleis que han regit l'educació espanyola, desde la Ley General de Educación de 1970 fins la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (2013).

Els sistemes educatius sorgeixen en Europa a principis el segle XIX arrel de la Revolució Francesa. En Espanya, és la Constitució de 1812, en el seu títol IX, el primer gran text legal que incorpora la idea de l'educació com un conjunt d'actuacions i propòsits on en la seva organització, financiació i control ha d'intervenir l'Estat, fixant les bases per l'establiment del sistema educatiu espanyol (Berengueras y Vera, 2015, p.2).

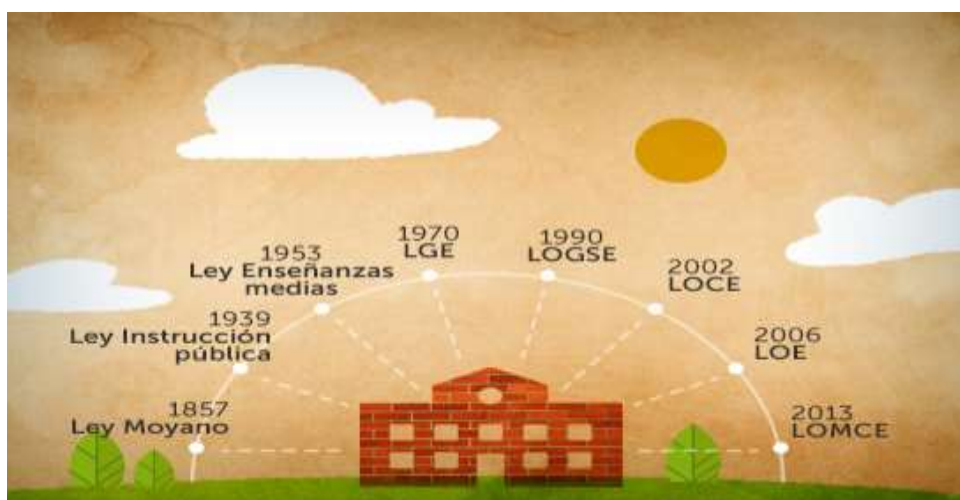
A partir de la Constitució, es redacta la **Ley Moyano**, Ley de Instrucción pública de 1857, considerada la primera llei d'educació espanyola.

Més tard, la **Ley General de Educación de 1970** va establir la obligatorietat i gratuïtat d'una educació bàsica unificada. Aquesta llei regeix l'educació com un servei públic i responsabilitza a l'Estat de la seva provisió. L'educació obligatòria anava dels 6 anys al 14 (EGB) i després el batxillerat (BUP) que finalitzava amb el Curs d'Orientació Universitària (COU), dels 14 als 18 anys.

Aquestes dues lleis, la Ley Moyano (1857) i la LGE (1970) són lleis anteriors al règim democràtic i a la Constitució de 1978 que es centren en regular aspectes organitzatius i no fan cap menció a l'educació emocional.

#### Figura 1

*Eix cronològic de les Lleis Reguladores del Sistema Educatiu*



Com es pot observar, no és fins el 1985 que es publica una llei redactada en el si d'una democràcia, la LODE, Ley Orgánica 8/1985, de 3 de Julio, reguladora del Derecho a la Educación. En paraules de Ruiz i Corchuelo (2015) "es parla de termes com progrés, benestar, llibertat individual, respecte, tolerància, essent els eixos bàsics per a treballar l'educació emocional, i per tant, es pot anar comentant que l'educació emocional no existia com a si però sí dintre del currículum ocult" (p.194-195).

La **Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE) de 1985** es centra en aconseguir expandir una educació bàsica a tots els/les ciutadans/es amb 'objectiu principal d'introduir els principis vigents a la Constitució Espanyola en la llei educativa i aconseguir un panorama educatiu més just i igualitari.

En la LODE (1985) apareixen reflectits conceptes com la llibertat i el drets "en aquests principis han d'inspirar-se el tractament de la llibertat d'ensenyament, que s'ha d'entendre en un sentit ampli i no restrictiu, com el concepte que engloba tot el conjunt de llibertats i drets en el terreny de l'educació" (p.2).

Per altra banda, la LODE (1985) s'encarrega d'implantar el mecanisme de la programació general de l'ensenyament amb l'objectiu de donar cobertura a les necessitats educatives, proporcionar una oferta adequada de llocs escolars i promoure la igualtat d'oportunitats. Aquesta llei porta un gran canvi i es defineix a sí mateixa com: "És, per fi, una norma de convivència basada en els principis de llibertat, tolerància i pluralisme, i que s'ofereix com fidel prolongació de la lletra i l'esperit de l'acord arribat en la redacció de la Constitució per a l'àmbit de l'educació". (p.4)

En relació a l'educació emocional, en el títol preliminar, article primer, la llei especifica que: "Tots els/les espanyols/es tenen dret a una educació bàsica que els permeti el desenvolupament de la seva pròpia personalitat i la realització d'una activitat útil a la societat" (p.4). Aquí podríem interpretar el desenvolupament de la personalitat com una part important de l'educació emocional que, encara que no es cita explícitament, queda considerada.

Més endavant, la **Ley Orgánica 1/1990, de 3 de Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)**, defineix com un dels objectius principals de l'educació proporcionar a tots els/les alumnes recursos per a desenvolupar la seva identitat. Podem trobar aquesta idea en el seu Preàmbul: "L'objectiu primer i fonamental de l'educació és el de proporcionar als nens i a les nenes, als/les joves d'un i altre sexe, una formació plena que els permeti conformar la seva pròpia i essencial identitat, així com construir una concepció de la realitat que integri alhora el coneixement i la valoració ètica i moral de la mateixa" (p.1).

Amb la LOGSE es posa fi a l'obsoleta LGE de 1970, s'introdueix l'escolaritat obligatòria fins els 16 anys, es posa en marxa l'ESO i dona més pes a les CCAA en la redacció dels continguts educatius. Aquesta llei intenta integrar el sistema educatiu espanyol dins el marc de la Unió Europea, a la que Espanya pertany des de tan sols quatre anys des del moment d'aprovació de la llei: "La progressiva integració de la nostra societat en el marc comunitari ens situa davant un horitzó de competitivitat, mobilitat i lliure circulació en una dimensió formativa que requereix que nombrosos estudis o titulacions s'atenguin a referències compartides i siguin homologables en l'àmbit de la

Comunitat Europea a fi de no comprometre les possibilitats dels/les nostres ciutadans/es actuals i futurs” (p. 1).

Respecte a l'educació emocional, aquest llei torna a insistir en la importància del desenvolupament de la personalitat de l'alumne/a: “La llei, que orienta el sistema educatiu en el respecte de tots i cada un dels drets i llibertats establerts per la nostra Constitució i al ple desenvolupament de la personalitat de l'alumne/a,[...]” (p. 3).

Dins del Capítol II “De la educació primària”, la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, l'article 3 estableix que han d'adquirir els/les alumnes durant l'educació primària, entre d'altres, les capacitats següents:

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

Apreciar els valors bàsics que regeixen la vida i la convivència humana i obrar d'acord amb ells.

La llei destaca sense nomenar-la directament, la competència emocional com una de les principals capacitats que l'alumnat ha d'adquirir al llarg de l'etapa (apartats d i e). Una vegada més, es parla de l'educació emocional sense nomenar el terme de manera explícita.

La següent llei aprovada en Espanya va ser la **Ley Orgánica 9/1995 de 20 de Noviembre, de Participación, Evaluación y Gobierno de los centros docentes (LOPEG)**. En aquesta llei no trobem aspectes relacionats amb l'educació emocional ja que es centra en regular els òrgans col·legiats de govern dels centres docents públics i en definir la funció directiva, especificant els procediments, l'elecció i acreditació dels/les directors/es. Aquesta llei va ser rebutjada per la majoria dels sindicats de professors/es ja que consideraven que donava lloc a la privatització de l'educació pública.

Més tard, es va redactar la **Ley Orgánica 10/2002, de 23 de Diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE)**, que mai va arribar a posar-se en marxa degut a un canvi de govern. Conseqüència d'aquest canvi, es va publicar en 2006 la **Ley Orgánica 2/2006 de 3 de Mayo, de Educación (LOE)**. Aquesta llei introdueix l'assignatura d'educació per a la ciutadania i el Drets Humans i atorga un caràcter no obligatori a l'assignatura de religió. Segons Berengueras i Vera (2015), la LOE (2006) es va publicar amb els següents objectius:

Proporcionar una educació de qualitat a tots/es els/les ciutadans/es en tots els nivells del sistema educatiu.

Garantir la igualtat d'oportunitats recolzant tant als/les alumnes que ho necessiten així com als centres on estan escolaritzats/des.

Buscar la col·laboració de tots els components de la comunitat educativa per aconseguir l'èxit de l'alumnat.

Facilitar la convergència en l'àmbit europeu a través d'un compromís decidit amb els objectius plantejats. (p.14)

Com queda especificat en el Preàmbul de la LOE (2006): “L'educació és el medi més adequat per a construir la seva personalitat, desenvolupar al màxim les seves capacitats, conformar la seva pròpia identitat personal i configurar la seva comprensió de la realitat, integrant la dimensió afectiva, la cognoscitiva i l'axiològica” (p. 4).

Com podem observar, aquesta llei ressalta per primera vegada i de forma explícita la importància de la dimensió afectiva en el procés d'ensenyament-aprenentatge, i menciona la rellevància que suposa desenvolupar la personalitat i les capacitats de l'alumnat per a formar una identitat única i individual.

Per últim, la **Ley Orgánica 8/2013, de 9 de Diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa, coneguda com llei Wert, recupera diverses qüestions de la LOCE (2002)** com les revàlides a la religió com assignatura avaluable. Aquesta llei, vigent en l'actualitat, en matèria d'educació emocional, en el Capítol III "Currículum y distribución de competencias", dintre de l'Article 6 bis Distribución de competencias:

"La finalitat de l'educació primària és facilitar als/les alumnes els aprenentatges de l'expressió i comprensió oral, la lectura, l'escriptura, el càlcul, l'adquisició de nocions bàsiques de la cultura i l'hàbit de convivència així com els d'estudi i treball, el sentit artístic, la creativitat i l'afectivitat, amb la finalitat de garantir una formació integral que contribueixi al ple desenvolupament de la personalitat dels/les alumnes i preparar-los/les per a cursar l'aprofitament de l'Educació secundària Obligatoria"(p.13).

Aquesta llei també parla de la importància del desenvolupament dels aprenentatges relacionats amb l'afectivitat i de la formació de la personalitat dels/les alumnes, aspectes que podem incloure en els principals ítems de l'educació emocional.

Per altra banda, afegeix una disposició addicional amb la següent redacció:

"Prevenió i resolució pacífica de conflictes i valors que sustenten la democràcia i els drets humans. En el currículum de les diferents etapes de l'Educació Bàsica es tindrà en consideració l'aprenentatge de la prevenió i resolució pacífica de conflictes en tots els àmbits de la vida personal, familiar i social, i de valors que sustenten la democràcia i els drets humans, que ha d'incloure en tot cas la prevenió de la violència de gènere i l'estudi de 'Holocaust jueu com fet històric" (p.54).

Aquesta disposició descriu la importància d'adquirir les capacitats necessàries per a la resolució de conflictes amb la finalitat de desenvolupar-se de manera pacífica en tots els àmbits de la vida, habilitat que la podem incloure dintre de les finalitats principals de l'educació emocional.

Pel que fa a la **Comunitat Autònoma de Catalunya**, existeixen una sèrie de lleis i decrets que regulen la importància d'educar en les emocions en els centres escolars:

**La Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació**, en el seu Preàmbul estableix que un dels principis fonamentals que presideix aquesta llei consisteix en:

"L'exigència de proporcionar una educació de qualitat a tots/es els/les ciutadans/es dels dos sexes, en tots els nivells educatius (...). Es tracta d'aconseguir que tots els/les ciutadans/es assoleixin el màxim desenvolupament possible de totes les seves capacitats, individuals i socials, intel·lectuals, culturals i emocionals, per a la qual cosa els cal rebre una educació de qualitat adaptada a les seves necessitats (...)" (BOE 106 - 4.5.2006).

L'article 71, sobre els Principis, estableix que:

**71.1** Les administracions educatives han de disposar els mitjans necessaris perquè tot l'alumnat assoleixi el màxim desenvolupament personal, intel·lectual, social i emocional, així com els objectius que estableix amb caràcter general aquesta Llei.

Seguint en la mateixa línia, la Llei 12/2009, de 10 de juliol, d'educació, l'article 2.2, sobre els Principis rectors del sistema educatiu, estableix que el sistema educatiu es regeix, entre d'altres, pels principis específics següents:

**2.2.a** La formació integral de les capacitats intel·lectuals, ètiques, físiques, emocionals i socials dels/les alumnes que els permeti el ple desenvolupament de la personalitat (...).

**2.2.b** La vinculació entre pensament, emoció i acció que contribueixi a un bon aprenentatge i condueixi els/les alumnes a la maduresa i la satisfacció personals (DOGC 5422 -16 .07. 2009).

Seguint amb **el Decret 181/2008, de 9 de setembre**, pel qual s'estableix **l'ordenació dels ensenyaments del segon cicle de l'educació infantil**, l'article 2, Finalitat, estableix: "L'educació infantil és una etapa en la qual els/les nens/es desenvolupen capacitats que permetran: **viure relacions afectives, conèixer i interpretar el món i adquirir instruments d'aprenentatge i autonomia personal**" (pàg.1).

L'article 2 d'aquest decret estableix que la finalitat és "**contribuir al desenvolupament emocional i afectiu, físic i motor i cognitiu proporcionant un clima i entorn de confiança on els/les nens/es es sentin acollits i amb expectatives d'aprenentatge**"(pàg. 3).

De la mateixa manera, l'Article 6, Capacitats, estableix les capacitats que ha de desenvolupar l'alumnat: "domini del cos, **seguretat afectiva i emocional**, habilitats d'autonomia, iniciar-se en habilitats de pensament matemàtic, **comunicar-se, explorar l'entorn i relacionar-se**, conviure en la diversitat i afrontar situacions de la vida quotidiana." (pàg. 4). (DOGC núm. 5216, 16/09/2008).

D'altra banda, **l'ORDRE EDU/484/2009, de 2 de novembre, del procediment i els documents i requisits formals del procés d'avaluació del segon cicle de l'educació infantil** estableix en el seu article 3, Avaluació de l'alumnat: "3.1 A fi de facilitar i completar la informació sobre l'alumnat i d'assegurar la continuïtat i coherència del procés educatiu, així com una transició adequada d'un cicle a l'altre i d'una etapa a l'altra, els centres han d'establir en el primer trimestre de curs, i sempre que sigui possible, mecanismes de coordinació entre el primer i el segon cicle de l'educació infantil i entre l'etapa d'educació infantil i la de primària. 3.2 Cada tutor o tutora ha de coordinar les activitats d'avaluació i d'observació realitzades per l'altre personal docent i de suport que intervingui en el procés d'ensenyament de l'alumnat. També li correspon el traspàs de la informació a l'equip docent del cicle i és responsable de l'intercanvi d'informació amb les famílies. L'avaluació és responsabilitat de tot l'equip docent" (pàg. 2).

Ahora, l'article 6, Documents d'avaluació , estableix el següent: "6.1 A l'inici del segon cicle el centre educatiu ha d'obrir un arxiu personal per a cada alumne/a amb el nom i cognoms de l'infant i les dades del centre, del qual en formen part els documents oficials d'avaluació, així com els de registre i avaluació elaborats pels centres. En tots els documents elaborats s'hi ha d'incorporar un ús no sexista ni androcèntric del llenguatge. 6.2 Són documents

oficials del procés d'avaluació: la fitxa de dades bàsiques de l'alumne/a i el resum d'escolarització individual, els quals s'han d'ajustar, respectivament, als models establerts en els annexos 1 i 2, i l'informe global individualitzat de final d'etapa elaborat pels centres, el qual ha de reflectir el procés educatiu seguit per l'alumne/a i el nivell d'adquisició dels aprenentatges bàsics i de les capacitats previstes. Aquest document s'ha de trametre als mestres tutors o tutores de l'alumnat de l'etapa següent. 6.3 Els centres han d'elaborar el registre anual i els documents de registre i avaluació del procés educatiu de l'alumnat. Aquests documents han d'estar definits en el projecte educatiu. El registre anual ha de reflectir les dades obtingudes en el procés d'observació i avaluació contínua en referència als objectius establerts, les dades més rellevants sobre el desenvolupament de l'infant i les mesures de reforç i adaptació, si escau. 6.4 El director o la directora, com a responsable de totes les activitats del centre, ho és també de les d'avaluació i amb la seva signatura ha de visar el resum d'escolarització i l'informe global de final de cicle. 6.5 La direcció del centre ha de garantir la confidencialitat de les dades personals que contenen els documents de registre del procés d'avaluació, d'acord amb la legislació vigent en aquesta matèria. 6.6 Els documents han de romandre en el centre, i la persona que exerceixi les funcions de secretari/ària és la responsable de custodiar-los, tant en format imprès com en suport electrònic. 6.7 Les signatures dels documents han de ser autògrafes i, a sota, hi ha de constar el nom i els cognoms dels signants. A mesura que s'implementi la signatura electrònica, aquests documents es poden substituir pels seus equivalents en format electrònic" (pàg. 3). (DOGC núm. 5505, 02/11/2009).

Seguint amb la Comunitat Autònoma de Catalunya, el **Decret 102/2010, de 3 d'agost, d'autonomia de centre educatiu**, l'article 15, sobre l'Acció tutorial, estableix que:

**15.1.** L'acció tutorial té per finalitat contribuir, en col·laboració amb les famílies, al desenvolupament personal i social de l'alumnat en els aspectes intel·lectual, emocional i moral, d'acord amb la seva edat, i comporta el seguiment individual i col·lectiu de l'alumnat per part de tot el professorat i, el Decret 279/2006, de 4 de juliol, de drets i deures de l'alumnat i regulació de la convivència en els centres educatius no universitaris de Catalunya (DOGC 4670 -6.7.2006) l'article 8, sobre el Dret a la formació, estableix que:

8.1 L'alumnat té dret a rebre una formació que li permeti aconseguir el desenvolupament integral de la seva personalitat, dintre dels principis ètics, morals i socials comunament acceptats en la nostra societat.

8.2 Per tal de fer efectiu aquest dret, la formació de l'alumnat ha de comprendre, entre d'altres:

**8.2.d** L'educació emocional que el/la capaciti per al desenvolupament de relacions harmòniques amb ell/a mateix/a i amb els/les altres (DOGC 5686 - 5.8.2010).

De la mateixa manera, el **Decret 119/2015, de 23 de juny, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària**, en el seu Capítol III *Gestió pedagògica*, l'article 12 Acció tutorial, el punt 1, estableix que: "L'acció tutorial té per finalitat contribuir, en col·laboració amb les famílies, al desenvolupament personal i social dels/les alumnes en els aspectes **intel·lectual, emocional**, ètic i moral, d'acord amb la seva edat, i en comporta el seguiment individual i col·lectiu per part de tots/es els/les mestres" (pàg. 10).

Tanmateix, estableix que, l'Àmbit de coneixement del medi: *Àrees de coneixement del medi natural i de coneixement del medi social i cultural* “pretén capacitar l'alumnat per entendre, opinar i prendre decisions sobre els aspectes de l'entorn amb què interacciona. L'aprenentatge ha d'ésser contextualitzat i encaminat a interpretar les experiències, tant directes com indirectes, properes en el temps i en l'espai, i significatives a fi de **poder establir relacions cognitives i afectives.**” (pàg. 93-94). (...) Entre les *dimensions pròpies de l'àmbit de coneixement del medi (...): Dimensió salut i equilibri personal* “L'OMS defineix la salut com l'estat complet de benestar físic, mental i social i no només com l'absència de malalties i invalideses. Cal ampliar aquesta definició fent referència a una situació **d'equilibri físic, mental i social** a què qualsevol persona aspira i que li proporciona la capacitat de viure de manera autònoma, feliç i solidària. Per assolir aquest benestar és imprescindible que la persona disposi d'uns recursos i coneixements que li permetin de prendre les decisions oportunes davant de diverses opcions de conducta. És per tot això, que en aquesta dimensió sobre la salut s'han de tenir presents tres aspectes que corresponen a cada una de les competències que es desenvolupen: el benestar físic, **l'equilibri emocional** i la prevenció de malalties” (pàg. 96). Aquesta dimensió està integrada per tres competències, entre elles: “Competència 7. **Prendre consciència** del propi cos, de **les emocions i sentiments propis i aliens, per aconseguir l'equilibri emocional** i afavorir la convivència.” Els continguts clau són: educació per a la salut, organització social, **educació emocional**, globalització, diferenciació i alteritat i, principis i valors democràtics (pàg. 97).

D'altra banda, l'Àmbit artístic: *Àrea d'educació artística: visual i plàstica, música i dansa*, la seva Introducció, estableix que: “Les manifestacions artístiques formen part del nostre entorn, incideixen en la vida de les persones i permeten espais de relació en els quals flueixen experiències, significats, **emocions**, idees i pensaments. L'educació artística a l'educació primària té per objectiu desenvolupar les competències perceptives i d'expressió que permetin als/les alumnes comprendre el seu entorn i els mons artístics i culturals i adquirir eines per comunicar-se amb els llenguatges de les arts” (pàg. 114) i, l'Àmbit d'educació en valors: *Àrea d'educació en valors socials i cívics (...)* dins les *dimensions pròpies de l'àmbit artístic (...): Dimensió personal i Dimensió interpersonal*, els continguts clau que han d'assolir els/les alumnes són: “Autoconeixement i autoestima, **identificació de les emocions i els sentiments propis**, sentiments i principis morals; actituds ètiques, autonomia i resiliència, responsabilitat i coresponsabilitat, coherència, autoregulació de la conducta, gestió de normes i límits, valoració de l'esforç i la motivació, habilitats de pensament, estratègies per al diàleg, identificació dels propis prejudicis i estereotips, sensibilitat, respecte i tolerància envers els/les altres i la seva diversitat, actitud crítica en l'observació i la interpretació de la realitat” (pàg. 138-140). (DOGC núm. 6900, 26/06/2015).

Per últim, l' **ORDRE ENS/164/2016, de 14 de juny, per la qual es determinen el procediment i els documents i requisits formals del procés d'avaluació en l'educació primària:** “Aquesta Ordre desenvolupa les normes d'avaluació, d'acord amb els objectius proposats per la normativa esmentada; estableix el procediment, els documents i requisits formals necessaris que assegurin la coherència del procés d'avaluació, de manera que informa de l'evolució de l'aprenentatge dels alumnes, i orienta la presa de decisions en el



desenvolupament del procés educatiu. La certificació acadèmica de cada alumne, a efectes administratius, es formalitza en finalitzar cada curs escolar” (pàg. 1).

L’ordre, en el seu article 11, Documents oficials d'avaluació ,determina: “11.1 Els documents oficials del procés d'avaluació en l'educació primària són l'expedient acadèmic, l'acta d'avaluació de final de curs, l'historial acadèmic de l'educació primària, l'informe individualitzat de final d'etapa de l'educació primària i l'informe personal per trasllat. 11.2 Aquests documents s'han d'ajustar als models i a les característiques que estableixin els annexos d'aquesta Ordre i han d'estar sota custòdia del centre. 11.3 El director, com a responsable de totes les activitats del centre, ho és també de les d'avaluació, per aquest motiu visa amb la seva signatura tots els documents oficials d'avaluació. 11.4 Els documents esmentats han de romandre en el centre, i la persona que exerceixi les funcions de secretari és la responsable de custodiar-los, tant en format imprès com en suport electrònic, i d'elaborar les certificacions que se sol·licitin. En cas que se suprimeixi algun centre públic o cessin les activitats d'un centre privat, els serveis territorials d'Ensenyament o el Consorci d'Educació de Barcelona, han d'adoptar les mesures corresponents per conservar-los o traslladar-los. 11.5 A mesura que s'implementi la signatura electrònica, aquests documents es poden substituir pels seus equivalents en format electrònic. 11.6 En tots els documents elaborats s'ha d'incorporar un ús no sexista ni androcèntric del llenguatge” (pàg. 5). Tanmateix, l'article 17, Altres documents d'avaluació, determina: “17.1 Cada mestre ha de disposar d'un registre o full de seguiment per recollir sistemàticament les observacions del procés d'aprenentatge de cada alumne. 17.2 Cada centre ha d'adoptar els models d'actes de les reunions de la comissió d'avaluació. 17.3 En el marc del projecte educatiu, correspon a cada centre adoptar els models més adequats per a aquest registre o full de seguiment i d'acta de les reunions de la comissió d'avaluació” (pàg. 7). (DOGC núm.7148, 14/06/2016).

## 4-Marc teòric

### 4.1 Concepte d'emoció

#### *Què és una emoció*

Des de l'inici de la psicologia científica han hagut nombrosos intents per definir i analitzar l'emoció per arribar a la seva classificació. Una de les primeres investigacions per donar resposta a aquesta incògnita, va ser la teoria tridimensional de Wundt (1896) que defensa que les emocions es poden analitzar en funció de tres dimensions: satisfacció-insatisfacció, tensió-relaxació i excitació-calma. Cada una de les emocions es pot entendre com una combinació específica d'aquestes dimensions. Si indaguem en articles més contemporanis trobem una descripció del concepte emoció més precisa. Segons Bisquerra (2003): "Una emoció és un estat complex de l'organisme caracteritzat per una excitació o una pertorbació que predisposa a una resposta organitzada. Les emocions es generen com a resposta a un aconteixement extern o intern" (p.12).

Altres autors com Chóliz (2005) defineixen l'emoció com "una experiència afectiva en certa mida agradable o desagradable, que suposa una qualitat fenomenològica característica i que compromet tres sistemes de resposta: cognitiu-subjectiu, conductual-expressiu i fisiològic-adaptatiu" (p.4).

Per altra banda, Revee (2020) afirma que "les emocions són fenòmens subjectius, fisiològics, funcionals i expressius de curta durada que ens preparen per a reaccionar en forma adaptativa als successos importants de les nostres vides" (p.7).

Maureura i Sánchez (2011), per la seva part, determinen que les emocions són "disposicions funcionals per a generar canvis de posicions d'un segment o el total de l'organisme que s'identifiquen com a desplaçament en relació amb l'entorn" (p.183) i, per a

Gondim i Estramiana (2010) "les emocions són el reflexe d'estats afectius personals i col·lectius, influeixen en les relacions interpersonals i grupals i expressen les nostres reaccions davant els valors, costums i normes socials que donen compte de les diferències culturals" (p.33).

#### *Com es produeixen les emocions*

Gràcies a les investigacions realitzades per Bisquerra (2003) sabem que les emocions es produeixen de la forma següent: primerament, les informacions sensorials arriben als nostres centres emocionals del cervell i com a conseqüència es produeix una resposta neurofisiològica i el neocòrtex interpreta la informació. Per entendre el poder de les emocions sobre la ment, hem de considerar la forma en que ha evolucionat en cervell: la regió més primitiva del cervell és el tronc encefàlic que regula les funcions vitals bàsiques com la respiració o el metabolisme.

D'aquest cervell primitiu van emergir els centres emocionals que, milions d'anys després van donar lloc al cervell pensant: el neocòrtex. El fet que el cervell emocional sigui molt anterior al racional i que aquest sigui una derivació d'aquell, revela amb claredat les relacions existents entre el pensament i el sentiment.

Això és el que dona als centres d'emoció un poder extraordinari per influir en el funcionament global del cervell, incloent als centre del pensament. (...).

L'amígdala cerebral i l'hipocamp van ser dues peces clau del primitiu cervell olfatiu que, al llarg del procés evolutiu, va acabar donant origen al còrtex i posteriorment al neocòrtex. L'amígdala està formada per unes estructures interconnectades assentades sobre el tronc cerebral. Hi ha dues amígdales una a cada costat del cervell (...) L'amígdala està especialitzada en les qüestions emocionals i es considera una estructura límbica lligada als processos d'aprenentatge i a la memòria. Si es separa l'amígdala del cervell no seria possible apreciar el significat emocional de diversos, el qual es coneix com *ceguera afectiva*. A més de la pèrdua d'afecte i la conseqüent pèrdua de memòria, l'amígdala junt amb la circumvolució cingulada, permet la secreció de llàgrimes i funciona com un dipòsit de la memòria. Per això, els que viuen sense amígdala pràcticament perden tota la memòria, ja que aquesta guarda aquells records que més impacte han tingut emocionalment en la nostra vida, com els traumes o els moments feliços (...) Constitueix una espècie de dipòsit de la memòria cerebral (Goleman, 1995, p.30-42).

Gràcies a les aportacions d'aquest autor, les emocions no es corresponen com un procés separat i independent, sino que són el resultat de múltiples mecanismes cerebrals. Encara que dins d'aquests processos neuronals s'ha de destacar la importància de l'amígdala, ja que juga un paper molt decisiu en l'aprenentatge de les conductes emocionals. Aquesta aprenentatge és conegut com *condicionament del context* i Belmonte (2007) el descriu com: L'aprenentatge de les conductes que empenyen a l'animal a posar-se més freqüentment en contacte amb aquells estímuls que són importants pel manteniment de l'espècie (menjar, sexe), aprenent a augmentar els contactes amb entorns que li proporcionen recompensa. Aquest acondicionament té lloc en els nuclis basolaterals de l'amígdala a través d'un procés sinàptic (p.67).

Per altra banda, Goleman (1995) afirma que: "les connexions existents entre l'amígdala i el neocòrtex constitueixen el centre de gravetat de les lluites i tractats de cooperació existents entre el cor i el cap, entre els pensaments i els sentiments"(p.53).

Les aportacions dels autors anteriorment citats han ajudat a entendre millor el complex mecanisme cerebral en el que es desenvolupen les emocions, ajudant a definir-les millor i a aclarir com afecten a l'ésser humà.

En definitiva, reconèixer els sentiments i les emocions, tant les pròpies com les dels altres, és bàsic per entendre què passa a l'entorn i per interactuar amb el món que ens envolta. Per aquest motiu, és imprescindible proporcionar estratègies i habilitats que potenciïn l'autoconeixement, una bona autoestima, relacions des del respecte, empatia, creativitat i bona comunicació, iniciativa personal i autonomia, responsabilitat en les pròpies accions, acceptació dels límits, resolució de conflictes de forma assertiva i auto-motivació per ser feliços, és a dir, adquirir una bona educació emocional que permeti el desenvolupament de la intel·ligència emocional i, de manera especial, la intel·ligència intrapersonal i interpersonal afavorint unes bones relacions socials, millorant els aprenentatges i resultats acadèmics i, en conseqüència, l'èxit escolar i el benestar personal; aquí radica la importància d'aquest estudi.

### *Components i tipus*

Les emocions són una entelèquia que es produeixen quan una situació o circumstància, ja sigui externa o interna, real o no, estimula els centres emocionals del nostre sistema. Com a conseqüència, es produeixen unes respostes, inconscients i immediates, del Sistema Nerviós Central i hormonal. Posteriorment, el neocòrtex interpreta la informació i sorgeix un estat emocional que es reflexa a nivell corporal (fisiològic), perceptiu (cognitiu) i motivacional (conductual) que pot variar en qualitat, intensitat i durada.

Generada l'emoció, hi ha tres components diferents l'organisme: (Bisqueria, 2003, p.12).

**Neurofisiològic:** respostes involuntàries que no es poden controlar com la respiració, la sudoració o la taquicàrdia.

**Conductual:** comportament d'una persona que permet saber quina emoció està sentint a través del moviment del cos, del to de veu, les expressions facials, el llenguatge no verbal, etc. Aprendre a regular l'expressió emocional és un indicador de maduresa i equilibri que té efectes positius en les relacions interpersonals.

**Cognitiu:** és la sensació conscient de l'emoció, el sentiment, que fa que donem nom a l'estat emocional.

Segons això podem classificar les emocions en tres categories:

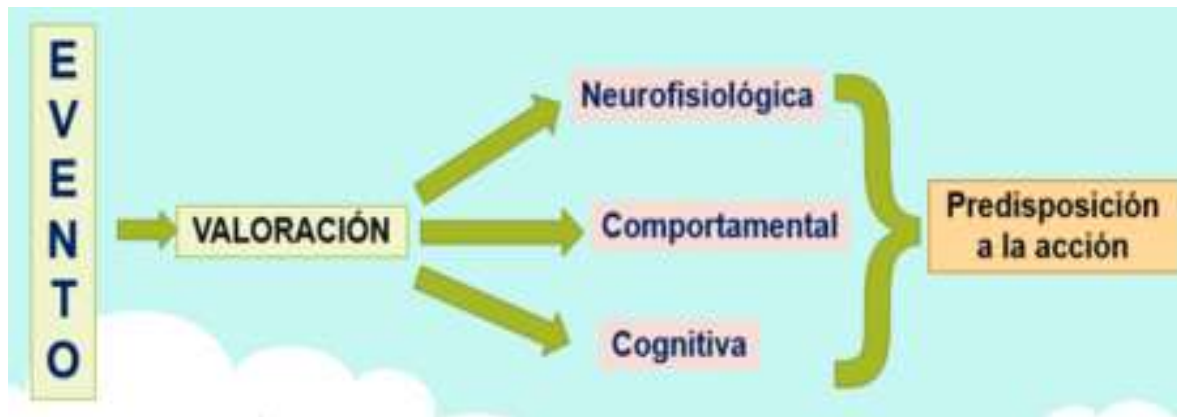
**Positives:** són el resultat d'una valoració congruent i, per tant, favorable, respecte a adquirir o progressar cap a l'objectiu desitjat. Inclou l'alegria, l'orgull, l'amor, l'afecte i la felicitat.

**Negatives:** són el resultat d'una valoració incongruent, i per tant, desfavorable, respecte a adquirir o progressar cap a l'objectiu desitjat. Inclou situacions d'amenaques, frustració, etc. , i les emocions d'ira, tristesa, ansietat, culpabilitat, vergonya, etc.

**Ambigües:** són aquelles que poden considerar-se positives o negatives de manera equívoca. Entre aquestes trobem la sorpresa, l'esperança, etc.

**Figura 2**

*Procés de la vivència emocional Bisquerra (2003)*



#### 4.2 La intel·ligència

Alguns autors anomenen als models d'intel·ligència "models de sistemes" perquè expliquen la intel·ligència entenent-la com el resultat de la interacció entre els sistemes cognitius i altres sistemes de l'individu (emotivomotivacional, etc.).

Stenberg (1996) descriu la intel·ligència com: "Capacitat d'adaptació i resolució de problemes que inclouen aspectes de la vida quotidiana i l'habilitat de pensament d'**aprenentatges que serveixen per a resoldre problemes tant de la vida real com de l'acadèmica**".

Segons l'autor i la seva *Teoria triàrica de la intel·ligència* (1995), destaquen tres dimensions:

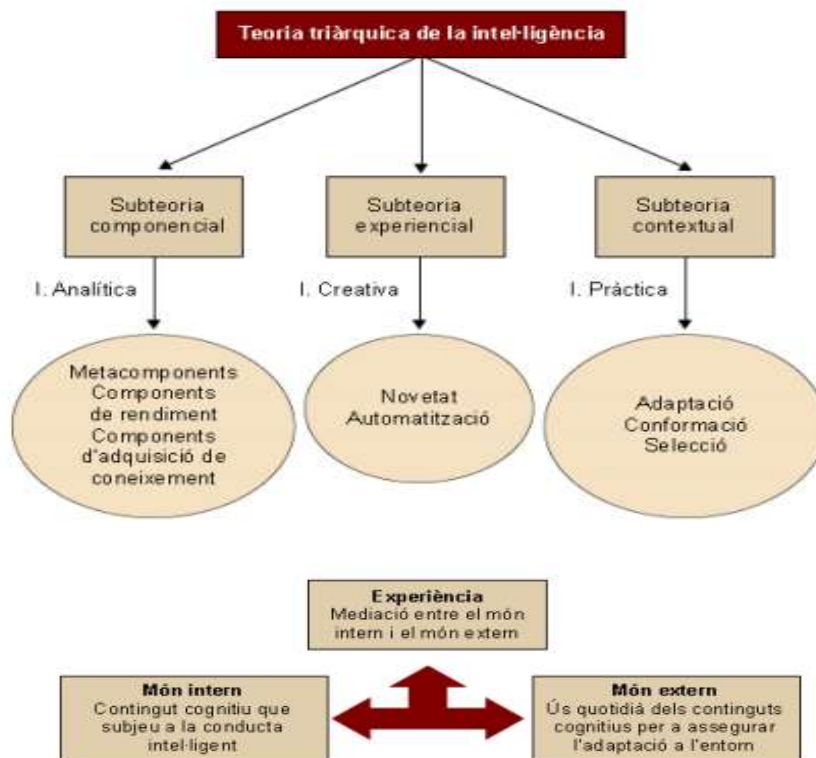
**Componencial/analítica** (extreu un problema diferent a l'original, comprenen quines són les seves parts i com estan interrelacionades).

**Experiencial/creativa** (habilitat per a la combinació de la informació, intuïció, creativitat i adaptació a noves situacions).

**Contextual/pràctica** (suposa aplicar habilitats analítiques i sintètiques a la resolució de problemes diaris).

Stenberg descriu tres subteories que l'expliquen, referint tres tipus d'intel·ligències independents, amb diferents capacitats : componencial, experiencial i contextual. A més, considera la interacció d'aquestes amb tres aspectes.

**Figura 3**  
*Teoria triàrquica de la intel·ligència, Stenberg (1995)*



D'altra banda, Howard Gardner (1983) defineix la intel·ligència com "l'habilitat necessària per resoldre o per elaborar productes que són d'importància en un context cultural o en una comunitat determinada" (Gardner, 1993, p.4). La formulació de la seva *Teoria de les Intel·ligències Múltiples* reconeix que les persones són diferents i tenen varies capacitats per pensar i diverses maneres d'aprendre, per tant, proposa la idea de que la intel·ligència no és quelcom unitari i quantificable, sino que existeixen vuit intel·ligències que, en major o menor mesura, tenen totes les persones donant especial importància la intel·ligència interpersonal que, segons l'autor, "consisteix en la capacitat de comprendre els demés, quines són les coses que els motiven, com treballen i la millor manera de cooperar amb ells", i la intel·ligència intrapersonal, que "constitueix una habilitat correlativa (tornada fins a l'interior) que ens permet configurar una imatge exacta i vertadera de nosaltres mateixos/es i que ens fa capaços/ces d'utilitzar aquesta imatge per actuar en la vida de manera més eficaç" (Gardner, 1993, p.9). Cal destacar la intel·ligència intrapersonal i la intel·ligència interpersonal com a precursors de la intel·ligència emocional.

Aquestes vuit intel·ligències són:

**Intel·ligència lingüística:** capacitat d'utilitzar les paraules de manera efectiva en escriure o parlar. Descriu la capacitat sensitiva en el llenguatge parlat i escrit, l'habilitat per a aprendre idiomes, comunicar idees i aconseguir objectius usant la capacitat lingüística. Inclou l'habilitat d'usar efectivament el llenguatge per a expressar-se retòricament o poèticament.

**Intel·ligència musical:** relacionada amb la percepció i producció de música.

**Intel·ligència espacial:** consisteix en formar un model mental del món en tres dimensions. Es sintetitza en tasques com la lectura de mapes, per exemple.

**Intel·ligència lògic-matemàtica:** capacitat per a manejar simultàniament moltes variables, formular hipòtesis i resoldre problemes de ràpidament.

**Intel·ligència corporal-cinestèsica:** capacitat d'utilitzar el propi cos per a realitzar activitats, expressar-se o resoldre problemes.

**Intel·ligència intrapersonal:** capacitat per a la introspecció, formant-nos una imatge adequada de qui som i com ens comportem. Permet entendre'ns a nosaltres mateixos/es (ser capaços/ces d'autoavaluar-nos, concentrar-nos, reflexionar, la metacognició, reconèixer i expressar-nos i establir objectius).

**Intel·ligència interpersonal:** habilitat per a comprendre els demés, motivar-los/les i cooperar amb ells/es, així com l'habilitat per a captar sentiments i necessitats en l'altre/a, establir relacions, lideratge, treballar en equip de manera efectiva, reconèixer i establir distincions entre persones.

**Intel·ligència naturalista:** capacitat per a percebre les relacions existents entre les persones o objectes, així com reconèixer les diferències i semblances entre ells/es.

La Teoria Triàrica (Stenberg, 1995) i la Teoria de les Intel·ligències Múltiples (Gadner, 1983) van contribuir profundament a canviar els punts de vista tradicionals sobre la intel·ligència humana centrats en el QI, obrint pas a una visió pluralista que descriu la competència cognitiva en termes d'un conjunt d'intel·ligències perfectament definides.

**Figura 4**

*Teoria de les Intel·ligències Múltiples Gardner. H. (1983)*



#### 4.3 La intel·ligència emocional

Aquest concepte apareix per primera vegada en un article dels psicòlegs Salovey i Mayer (1990) per respondre a la qüestió: *“per què hi ha persones que s’adapten millor a les situacions de la vida diària que altres?”*

Segons aquests, “la intel·ligència emocional implica l’habilitat de percebre, valorar i expressar les emocions amb precisió, l’habilitat d’accedir i generar sentiments per facilitar el pensament; l’habilitat per comprendre emocions i coneixement emocional; l’habilitat per regular emocions que promouen el creixement intel·lectual i emocional...” (Mayer y Salovey, 1997, p.4).

Thorndick (1937), en canvi, la definia com la intel·ligència social, l’habilitat per comprendre, dirigir i actuar adequadament en les relacions humanes.

Més tard, Howards, G. (1987) va identificar vuit noves intel·ligències (auditiva, visual-espacial, cinestèsica-corporal, verbal-lingüística, musical, lògic-matemàtic, intrapersonal i interpersonal) trencant amb el concepte d’intel·ligència associada a un alt QI. La seva teoria d’Intel·ligències Múltiples estableix que les persones tenen vuit intel·ligències, cada una independent de les altres.

A partir d’aquesta teoria es dona significació al concepte de consciència emocional definint-se la intel·ligència emocional com la capacitat de validar la raó amb les emocions, i utilitzar-les per a millorar el raonament. Però no serà fins al 1995 quan es popularitza el terme Intel·ligència Emocional mitjançant la publicació del psicòleg i escriptor Daniel Goleman que proposa un model mixt que barreja la intel·ligència emocional amb altres característiques de la personalitat (Goleman, 1995, p. 75-76).



La UNESCO (1998), en un Informe de la Comissió Internacional sobre l'educació per al segle XXI, presidit per Jack Delors (1997), manifesta que l'educació és un complement indispensable en el desenvolupament cognitiu i, per tant, una eina fonamental de prevenció, ja que molts problemes tenen un origen en l'àmbit emocional.

Actualment, hi ha tres grans models teòrics:

**Model inicial d'Intel·ligència Emocional de Salovey i Mayer (1990):** model que entén l'emoció com a resposta organitzada i adaptativa que pot ajudar a la persona en la seva transformació personal i a una interacció enriquidora. En la seva reformulació plantegen quatre blocs d'habilitats:

Percepció, avaluació i expressió de les emocions

L'emoció facilita el pensament

Comprensió emocional

Maneig d'emocions

**Model d'Intel·ligència Socio-Emocional de Bar-On (Bar-On, 1997; Bar-On, 2000):** l'autor descriu cinc factors que es descomponen en quinze subfactors:

Intel·ligència Intrapersonal (autoconsciència emocional, assertivitat, autoestima, autorealització i independència)

Intel·ligència Interpersonal (empatia, relacions interpersonals i responsabilitat social)

Adaptació (solució de problemes, prova de realitat i flexibilitat)

Maneig d'emocions (tolerància a l'estrès i control d'impulsos)

Estat d'ànim general (felicitat i optimisme)

**Model d'Intel·ligència Emocional de Goleman (Goleman, 1998):** estableix cinc àrees bàsiques:

Autoconsciència (autoconsciència emocional, autoavaluació adequada i autoconfiança)

Autoregulació (autocontrol, confiança, responsabilitat, adaptabilitat i innovació)

Automotivació (motivació, compromís, iniciativa i optimisme)

Empatia (empatia, consciència organitzacional, orientació al servei, desenvolupament dels altres i aprofitament de la diversitat)

Habilitats socials (lideratge, comunicació, influència, gestió de conflictes, canalització del canvi, construcció d'aliances, col·laboració i cooperació i capacitats d'equip).

#### 4.4 Competència emocional

Un dels autors que ha fet més aportacions al constructe de competència emocional ha sigut Rafael Bisquerra, catedràtic d'Orientació Psicopedagògica en la Universitat de Barcelona. Segons l'autor, les competències emocionals són una part essencial de la ciutadania efectiva i responsable i que atorga a aquells/es que les dominen majors probabilitats d'èxit enfront els problemes quotidians de la vida. Endemés, destaca que molts aspectes es veuen afavorits per les competències emocionals com: “els **processos d'aprenentatges**, les relacions interpersonals, la resolució de problemes, la consecució i manteniment d'un lloc de treball, etc” (Bisquerra y Pérez, 2007, p.69).

Bisquerra entén la competència emocional com el “conjunt de coneixements, capacitats, habilitats i actituds necessàries per comprendre, expressar i regular de forma apropiada els fenòmens emocionals” (Bisquerra, 2003, p.22).

Segons Bisquerra i Pérez (2007), les competències emocionals es divideixen en cinc blocs:

**Consciència emocional:** capacitat per percebre les pròpies emocions i les dels/les altres. Inclou l'habilitat per captar el clima emocional d'un context determinat.

**Regulació emocional:** capacitat per manejar les emocions de forma apropiada. Suposa prendre consciència de la relació entre emoció, cognició i comportament; tenir bones estratègies d'afrontament; capacitat per auto-generar emocions positives, etc.

**Autonomia emocional:** inclou un conjunt de característiques i elements relacionats amb l'autogestió personal, com l'autoestima, l'actitud positiva davant de la vida, la responsabilitat, al capacitat per analitzar críticament les normes socials, la capacitat per buscar ajuda i recursos, així com l'autoeficàcia emocional.

**Competència social:** capacitat per mantenir bones relacions amb altres persones.

**Competències per a la vida i el benestar personal:** capacitat per adoptar comportaments apropiats i responsables per afrontar satisfactòriament els desafiaments de la vida diària, ja siguin personals, professionals, familiars, socials, etc. Aquestes competències permeten organitzar la vida de forma sana i equilibrada, facilitant-nos experiències de satisfacció o benestar.

En conclusió, la finalitat d'aquestes competències és promoure el benestar personal i social afavorint aspectes tant important com els processos d'aprenentatge, les relacions interpersonals o la gestió i resolució de conflictes.

#### 4.5 Estudis relacionats amb la intel·ligència emocional i el rendiment acadèmic

Els nivells d'IE influeix en la psicologia dels/les estudiants i això afecta al seu rendiment acadèmic (Fdez-Berrocal y Ruiz, 2008). La IE podria influir en el rendiment acadèmic a través de la cognició (Pérez y Castejón, 2006). Això és el que diuen alguns/es autors/es que han realitzat estudis en aquest tema.

En la literatura existeixen resultats diversos relacionats amb la relació existent entre la IE i el rendiment acadèmic. Alguns d'aquests estudis són el de Extremera, Fernández-Berrocal i Ramos (2003): "Inteligencia emocional y depresión" que han reportat que els/les alumnes catalogats com depressius van tenir pitjor desempeny acadèmic que els considerats normals, és a dir, es va veure la relació entre rendiment acadèmic i IE o, més concretament, intel·ligència intrapersonal. L'estudi de Fernández-Berrocal, Extremera i Ramos va mostrar que alts nivells d'intel·ligència emocional preveien un millor benestar psicològic i emocional en els/les adolescents i va posar en relleu connexions entre el rendiment escolar i la IE; concretament, va mostrar que la intel·ligència emocional intrapersonal influeix en la salut mental dels/les estudiants i aquest equilibri psicològic, alhora, està relacionat i afecta en el rendiment acadèmic final.

Un estudi realitzat amb estudiants universitaris/es australians/es por Schutte, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper Golden y Dornheim (1998): "Development and validation of a measure of emotional intelligence" confirma que les altes puntuacions en intel·ligència emocional al principi del curs escolar es correlacionaven positivament amb la nota mitja de l'alumnat al finalitzar l'any.

L'estudi realitzat per Barchard (2000): "Development and validation of a measure of emotional intelligence" on va aplicar el MSCEIT (una mesura d'habilitat) en estudiants universitaris/es va recolzar la idea de que els nivells d'IE dels/les universitaris/es predeien les notes obtingudes al finalitzar l'any lectiu.

Montalvo (2015) en el seu estudi realitzat a estudiants d'infermeria va concloure que els/les alumnes emocionalment intel·ligents, generalment, tenen millors nivells d'ajust psicològic i benestar emocional, presenten un millor rendiment acadèmic i poden afrontar millor situacions d'estrès.

Els resultats anteriors presentats són contradictoris a altres estudis realitzats que mostren que no existeix relació entre el paper de la IE i el rendiment acadèmic. Alguns d'aquests estudis són el realitzat per Miranda, Rodríguez Nieto i Montemayor (2007) que van avaluar la intel·ligència emocional en 137 alumnes amb el propòsit de detectar si existia aquesta relació i, com a conclusió van indicar que només el factor d'atenció es relacionava amb el rendiment però de manera negativa, és a dir, a major atenció menor rendiment, no obstant van assenyalar la importància de seguir amb els estudis sobre el tema.

Per altra banda, Jiménez Morales i López Zafra (2009) en el seu estudi: "El papel de las emociones en el contexto educativo", afirmen que els resultats es mostren inconsistents i proposen continuar investigant en aquests aspectes i ampliar les mostres de manera que es puguin extreure uns resultats sòlids i les avantatges reals que presenta l'àmbit escolar.

Així doncs, tenint en compte els estudis realitzats fins el moment, es fa palès la necessitat de continuar investigant en aquesta línia per tal d'obtenir resultats concloents que donin prova de la relació existent entre l'IE i el rendiment acadèmic dels/les estudiants, i més concretament, la correlació entre la intel·ligència intrapersonal i la intel·ligència interpersonal i l'èxit acadèmic dels/les alumnes.

#### 4.6 Aportació a la societat i a l'ètica professional

El present estudi pretén donar una resposta convincent a la societat i, en especial, a la comunitat educativa que ser cognitivament intel·ligent no és suficient per aconseguir l'èxit acadèmic, personal i professional (Extremera y Fernández-Berrocal, 2001; Goleman, 1995).

Fins el segle XX els aspectes emocionals i socials pertanyien a l'àmbit privat i eren independents (Fernández\_Berrocal y Ruiz, 2008 a), però avui dia, les emocions juguen un paper cultural molt important en la societat (Zaccagnini, 2008) fet que ha contribuït a que les investigacions en aquest camp hagin evolucionat en els últims anys dirigint-se a l'estudi de l'èxit dels/les estudiants tenint en compte variables com la intel·ligència emocional (Parker, Summerfeldt, Hogan y Majeski, 2004) incrementant així l'interès per analitzar la relació existent entre la IE, l'èxit acadèmic i l'ajust emocional dels/les estudiants (Salovey y mayer, 1990).

Des de l'inici de l'estudi de la IE, alguns autors/es han suggerit que l'adquisició de competències emocionals era un requisit imprescindible que els/les estudiants han de dominar per poder accedir al material acadèmic i, per tant, aconseguir un rendiment acadèmic satisfactori (Extremera y Fernández-Berrocal 2004; Bisquerra y Pérez , 2007, Pena y Repetto, 2008).

No obstant, el camí recorregut fins ara és insuficient per donar una resposta a les demandes de la societat actual que busca ciutadans/es satisfets/es amb les seves vides. Cada vegada és més evident que l'èxit i el benestar general pot ser conseqüència de l'aprenentatge prematur en la utilització de les habilitats socials i emocionals (Humphrey *et al*, 2007).

Segons Adell (2006), la influència dels aspectes afectius (benestar, satisfacció) és constant en el procés d'ensenyament-aprenentatge i, per tant, tenen conseqüències. Tot i així, els estudis realitzats en els que s'ha examinat la relació entre l'èxit acadèmic i la IE, han aportat resultats inconsistents, per tant, davant l'absència de troballes concloents, es considera rellevant dur a terme aquesta investigació.

Actualment, la investigació educativa ha guanyat importància i amb ella la necessitat d'establir noves maneres de gestionar l'educació, incorporant condicions específiques que requereixen les institucions per introduir coneixement útil i pertinent (Nixon i Sikes, 2003). En opinió d'aquests autors, no és només pensar en coneixement útil i rellevant, sinó que "allò" educatiu requereix d'una forma més holística de comprensió (pp. 3-10).

Segons Carr (2003), el tipus d'investigació educativa actual està formada per una concepció enfàticament metodològica, és a dir, una ciència aplicada que conté una visió del canvi educatiu com a finalitat. Això porta com a conseqüència que l'educació ha de ser vista com una activitat moralment desitjable amb finalitats que portin a la transformació cultural i social, per tant,

la investigació educativa ha de tornar-se a preguntar sobre quina societat vol construir (pp. 6-17).

D'altra banda, autors com Sieber (2001), consideren la investigació educativa com una acció humana que conté un component que la determina i aquest és el component ètic. En paraules d'aquest autor " Ser ètic és part d'un procés de planificació, tractament i avaluació intel·ligent i sensible, en el qual l'investigador busca maximitzar els bons productes i minimitzar el risc i el dany" (Sieber,2001: 25) (pp. 13-26).

D'aquí, que autors com Smith (2001) afirmen que la responsabilitat dels/les investigadors/es educatius/ves, pot classificar-se en quatre grups: responsabilitat cap a la ciència (fer investigacions que amplii el coneixement o aprofundeixin el seu enteniment), l'educació i la societat (determinar com els resultats són difosos i usats), amb els/les estudiants en formació (contribuir a l'educació dels/les aprenents o assistents en la investigació) i amb els/les participants en la investigació. Alhora, distingeix cinc principis morals que guien la seva proposta ètica: respecte per les persones i la seva autonomia, benefici i no el seu dany, justícia, confiança i, fidelitat i integritat científica. Els/les investigadors/es respecten als/les seus/ves participants com persones valuoses que tenen dret autònom de decisió sobre la seva inclusió o no en la investigació. Pel que fa al principi de beneficència, l'investigador/a ha de planificar i dur a terme la investigació maximitzant els beneficis per els/les participants i minimitzar el possible risc, sobretot assegurant-se que no pren les decisions pensant en el benefici propi si no en el dels/les participants (pp. 3-10).

Per tot el que s'exposa, els aspectes ètics haurien de ser objecte en consideració a l'inici d'una investigació més que un pensament a posteriori (Creswell, 2008). L'ètica reflexiva és una forma de pensament filosòfic sobre les decisions que es prenen respecte a la investigació, producció del saber i la intervenció sobre la població, i mostra la necessitat de pensar en decisions col·lectives que incloguin diferents sectors institucionals i poblacionals compromesos amb l'aparició del problema.

L'ètica guia les relacions dels/les investigadors/es amb els/les participants, amb les organitzacions i comunitats on es desenvolupen els estudis. Les qüestions ètiques poden aparèixer en qualsevol moment del procés de la investigació. Així doncs, els aspectes ètics implicats en aquest estudi han sigut:

Qüestions relacionades amb la formulació inicial de les preguntes d'investigació, com les metes de l'estudi i la selecció dels/les participants, és a dir, les mostres han de representar suficientment diversos grups i persones usuaris/es, que no existeixi discriminació en la selecció dels/les participants, etc. i el consentiment informat, és a dir, els/les participants han d'estar informats dels objectius, mètodes i riscos associats a la investigació, i han de consentir voluntàriament participar en ella.

Qüestions ètiques relacionades amb el disseny i metodologia de la investigació, com la responsabilitat del/la investigador/a d'assegurar-se que té la competència tècnica per dur a terme la investigació, reconeixent els seus límits, així com qüestions relacionades amb les tècniques de producció d'informació i del seu context d'ús i el seu potencial d'implicacions en l'àmbit de la protecció de dades, la confidencialitat i la privacitat.

Qüestions ètiques relacionades amb els resultats de la investigació, és a dir, l'informe dels resultats serà acurat per protegir la confidencialitat dels

resultats finals i per informar dels resultats adequadament i sense estereotips. També es tindrà cura de la difusió dels resultats considerant el “dret a saber” sobre sí mateixos dels/les seus/ves usuaris/es, inclús quan la informació pogués ser dolorosa o emocionalment amenaçant.

Per últim, es tindrà en compte qüestions relacionades amb el reconeixement de les diferents contribucions en els resultats de la investigació, és a dir, citar adequadament els/les autors/es i fonts d’informació que ens van proporcionar idees i coneixements durant la revisió de l’estat de la qüestió.

En resum, l’estudi garanteix els principis ètics de la investigació amb subjectes humans: el respecte en la participació voluntària, la beneficència, és a dir, la protecció dels/les participants contra qualsevol dany o lesió, la justícia, entesa com la distribució equitativa dels beneficis de la investigació, la confidencialitat, l’anonimat i la no manipulació de les dades obtingudes (Buendía, 2000).

Per últim, respecte a la recollida de la informació de les investigacions incloses en aquest estudi, aquestes han estat citades tenint en compte la normativa APA que regula les investigacions educatives.

## 5- Plantejament del problema

### Contextualització

El present projecte d'investigació s'emmarca en l'escola Jaume Vicens Vives, una escola de primària de titularitat pública situada en el municipi de Roses, a la Comarca de l'Alt Empordà (Girona) que ocupa la meitat sud de la península de Cap de Creus. El centre està situat en un entorn urbà amb un nivell socioeconòmic i cultural mig-baix.

El turisme ofereix la font d'ingressos principal de l'economia i el sector primari també té presència, juntament amb l'agricultura i, sobretot, la pesca, ja que Roses compta amb el Port pesquer més destacat de la Costa Nord de Catalunya.

El municipi va créixer amb l'onada migratòria dels anys 60 i en els últims deu anys han arribat un gran nombre d'immigrants procedents del Marroc i, actualment, també hispanoamericans. Actualment, presenta una població de 19575 habitants, dels quals 13.029 són nacionals i 6.709 són estrangers provinents de diversos països d'Europa i de la resta de la Unió Europea, d'Àfrica, d'Amèrica del Nord i del sud d'Àsia. Aquesta diversitat cultural i lingüística queda reflectida en l'alumnat del centre.

La zona on es troba ubicada l'escola ha passat en pocs anys de ser un barri sense pràcticament estructures urbanístiques a ser una de les zones d'oci del municipi.

Es tracta d'una escola pública, de dues línies, tot i que en algunes ocasions esporàdiques té algun grup unitari o triplicat. Està catalogat com a centre de màxima complexitat, que acull a més de quatre cents alumnes (110 a educació infantil i 290 a educació primària) que presenten una diversitat cultural significativa i també d'aprenentatge, sobretot pel que fa a l'aprenentatge de la llengua. En la major part del/les alumnes el castellà és la seva primera llengua. També hi ha un important nombre d'alumnes que la llengua catalana i/o castellana és la segona o tercera llengua. La majoria de les famílies el centre presenten un nivell socioeconòmic i cultural mig i mig-baix.

El centre està distribuït en tres edificis: l'edifici d'educació infantil, el de cicle inicial i mitjà (on es troba la cuina, el menjador i l'aula de música) i l'edifici de cicle superior (on trobem l'aula d'informàtica, d'educació especial, de logopèdia, l'aula d'acollida, d'idiomes, el gimnàs i els despatx de direcció i administració) i està format per un claustre de mestres format per una trentena de mestres, 1 TEI i dues vetlladores, 2 psicopedagog/ues de l'EAP, una psicopedagog/a i un/a treballador/a social que es desplacen a l'escola setmanal i mensualment.

Pel que fa a l'organització del centre aquesta està formada pels òrgans unipersonals de direcció, format pel director/a, secretari/ària i cap d'estudis, òrgans col·legiats de participació, format pel consell escolar, el claustre de professors/es i l'AMPA, pels òrgans unipersonals de coordinació, format pels coordinadors/es de cicle, coordinador/a lingüístic i coordinador/a d'atenció a la diversitat.

Respecte a la metodologia, el centre s'organitza a partir de propostes educatives d'enfocament globalitzat, com ara: treball per projectes, treball per tallers, treball per racons, i treball per àrees (llengua i matemàtiques) en el cas de cicle inicial.

En quant als projectes i activitats que desenvolupa el centre, aquest ofereix agrupaments flexibles i/o per nivells (1h/setmana), atenció individual o en petits grups, desdoblaments dels grups-classe, suport escolar personalitzat, i altres recursos com el projecte “Sigues Tú” que té com a objectiu fer participar als diferents agents de la comunitat educativa; és un intercanvi educatiu que s'emmarca dintre de l'educació per a la salut, com a eix transversal del currículum on es treballen diferents hàbits saludables i les habilitats bàsiques per a la vida, el projecte “Hort” i el projecte “Som Art”.

El centre compta amb la col·laboració dels Mossos d'Esquadra i de l'Ajuntament i els seus recursos municipals, com ara: Serveis Socials, Policia Local, etc.

Segons l'exposat anteriorment i entenent que l'educació emocional, i més concretament el desenvolupament de la intel·ligència emocional, és fonamental pel bon desenvolupament integral de les persones per tal de gaudir d'una vida plena, tant en l'àmbit personal, com en el social i l'acadèmic, es fa inevitable qüestionar-se un seguit de preguntes que impulsin la recerca d'aquesta investigació:

Existeix una relació entre la intel·ligència emocional i el rendiment acadèmic dels/les alumnes?

En cas afirmatiu, quina influeix més, la intel·ligència intrapersonal o la interpersonal?

El gènere i l'edat de l'alumne/a influeix en el nivell d'intel·ligència emocional?

## 5.1 Descripció dels objectius

La finalitat del present treball és poder donar resposta a les preguntes plantejades, és per aquest motiu que s'estableixen els objectius següents:

### **Objectiu general:**

O.G.1 Comprovar la relació entre la intel·ligència emocional i el rendiment acadèmic de dos grups d'alumnes de primària

### **Objectius específics:**

O.E.1.1 Obtenir els resultats educatius durant el període del 14/09/2020 al 03/12/2020.

O.E.1.2 Analitzar la IE dels/les estudiants.

O.E.1.3 Posar en relació els resultats obtinguts.



## 6- Marc metodològic

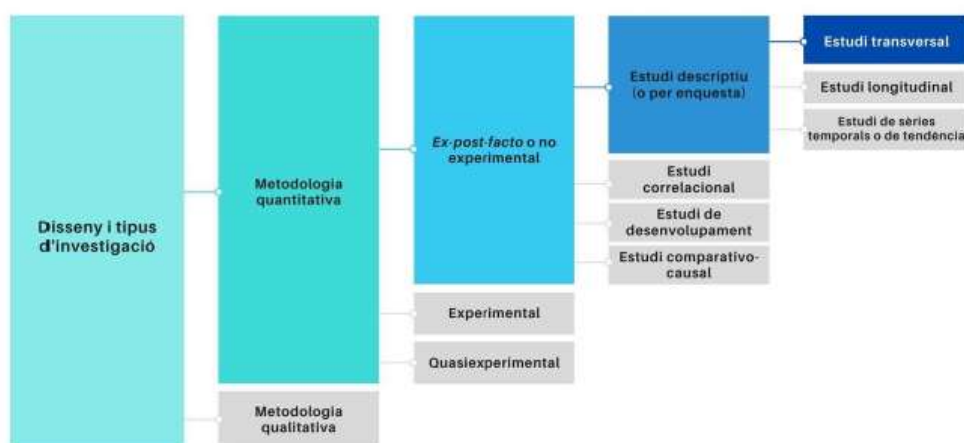
### 6.1 Enfocament metodològic

La metodologia utilitzada per realitzar la investigació, ha sigut una **metodologia mixta**, així, ens hem apropat al nostre objectiu, des d'una doble aproximació metodològica (quantitativa i qualitativa), amb una orientació paradigmàtica comuna, que ens ha permès major amplitud, profunditat, diversitat, i riquesa interpretativa de resultats entenent que la combinació d'eines dels dos mètodes, possibilita, d'una banda, justificar la necessitat, descobrir els problemes i quantificar-los (metodologia quantitativa) i, de l'altra, aprofundir sobre les causes i establir hipòtesis de les possibles solucions (metodologia qualitativa). Com diu Núñez (2017) la principal característica de la metodologia mixta recau en la retroalimentació dels mètodes qualitatius i quantitativs, dins d'una única metodologia única i coherent, que permet arribar a l'objecte d'estudi i obtenir un coneixement més ampli i profund per comprendre'l integralment. Tal com afirma Gadamer (2001), una aproximació metodològica mixta permet neutralitzar o eliminar biaixos de determinats mètodes quan aquests es fan servir de manera aïllada, que els resultats d'un mètode contribueixin al desenvolupament d'altres o que es puguin convertir en un subprocés d'un altre mètode proporcionant-li dades sobre diferents nivells o unitats d'anàlisi.

El **disseny de l'estudi de tipus ex-post-facto** es justifica per la dificultat de controlar totes les variables en contextos reals i per la no aleatorietat de la mostra. Aquestes circumstàncies que, si bé li poden restar validesa interna a l'estudi, no afecten la seva validesa externa (possibilitat d'extrapolar resultats a altres contextos similars). Alhora, es tracta d'un **estudi descriptiu i transversal**, ja que les dades es recullen en un moment determinat d'un mateix grup d'individus.

#### Figura 5

*Esquema del mètode d'investigació i el tipus d'estudi seleccionat.*



Nota: informació extreta de Rodríguez-Gómez, D. (2017). El projecte d'investigació. En Bernabeu, J., Bonillo, A., Eiroa-Orosa, J., Meneses, J., Rodríguez-Gómez, D., Valero, S., & Valldeoriola, J. *Intervenció educativa basada en evidències científiques*. Barcelona: Editorial UOC.

## 6.2 Planificació de la investigació

### Context de la investigació

La **mostra** ha estat constituïda per un total de trenta-set **alumnes** de primària de l'escola pública Jaume Vicens i Vives, situada en el municipi de Roses, en la província de Girona, amb edats compreses entre 6/7 anys en el cas dels/les alumnes de primer curs, i entre 11/12 anys en el cas del/les alumnes de sisè curs. El grup de primer estava format per un total de 18 alumnes (10 nens i 8 nenes) i, el grup de sisè estava format per 19 alumnes (11 nens i 8 nenes). Els/les alumnes de primer curs han estat escolaritzats en el centre des del primer curs d'infantil formant un mateix grup. Les seves característiques psicoevolutives es consideraven normals respecte a la seva edat i el seu desenvolupament general estava dintre dels paràmetres considerats normals per a aquest grup d'edat. Respecte el segon grup, els de sisè curs, aquest era un grup homogeni amb un desenvolupament psicoevolutiu normal dintre dels paràmetres considerats normals per a la seva edat. El nivell sociocultural de les famílies es situava en un nivell mig-baix. Es tracta un tipus **de mostreig no probabilístic**, intencional, que no ha tingut en compte el principi d'equiprobabilitat. És a dir, la mostra s'ha format a criteri de l'investigador/a i no hi ha hagut probabilitat de pertànyer a aquesta. En quant als **aspectes ètics**, l'estudi ha garantit la participació voluntària i l'informe consentit tenint en compte que els/les participants eren menors i, per tant, el consentiment va ser realitzat pels pares, mares i/o tutors legals dels/les alumnes, qualsevol dany físic o psíquic, la confidencialitat i l'anonimat, així com la no manipulació de les dades obtingudes (Buendía, 2000).

**Taula 1**  
*Dades demogràfiques*

		VARIABLE	FREQÜÈNCIA	PERCENTATGE
<i>Primer curs</i>				
SEXE		HOME	10	55'5
		DONA	8	44'4
EDAT		6/7 ANYS		100
<i>Sisè curs</i>				
SEXE		HOME	11	57'8
		DONA	8	42'1
EDAT		10/11 ANYS		100
TOTAL PARTICIPANTS	37	HOMES	56'8 %	
		DONES	43'2 %	

*Nota: elaboració pròpia*

## Estratègia i instruments de recollida de dades

Tenint present l'enfocament metodològic que se li ha atorgat al present estudi, l'instrument més adequat per poder dur a terme la recollida de dades va ser el **qüestionari a través de la tècnica d'enquesta**.

**Per valorar el nivell d'intel·ligència intrapersonal i interpersonal dels/les alumnes es va fer ús d'un qüestionari ad hoc** d'intel·ligències múltiples, a través d'una enquesta tipus Likert amb 4 nivells de resposta no utilitzant l'opció intermèdia per evitar el biaix central a fi de disminuir l'efecte de central tendency (Weisberg i Weisberg, 1992). L'escala s'ordena de menor a major intensitat entenent l'1 com a *cap facilitat* i el 4 com a *màxima facilitat*. Aquest qüestionari ha constatat de dues dimensions: intel·ligència intrapersonal i intel·ligència interpersonal, una introducció explicant l'objectiu de la investigació i 20 preguntes relatives la intel·ligència emocional, més concretament, a la intel·ligència intrapersonal i la intel·ligència interpersonal. També han constatat preguntes de tipus demogràfic com el sexe, l'edat, el curs acadèmic i els resultats educatius obtinguts durant el primer trimestre del present curs 20-21.

Pel que fa a la seva administració, degut a l'excepcionalitat del moment provocada pel virus SARS-Covid19, s'ha considerat que l'opció del qüestionari on-line cobra més sentit. La seva durada és de 15 minuts.

**Daltra banda, per obtenir les dades relatives al rendiment acadèmic mitjà dels/les alumnes durant el primer trimestre del present curs 20/21** s'ha recollit informació procedent de la nota mitja de les **qualificacions del primer trimestre** dels/les alumnes a través del qüestionari on-line, essent aquesta No Assolit NA ( 0-4'99), Assoliment Satisfactori AS (5-6'99), Assoliment Notable AN ( 7-8'99) i Assoliment Excel·lent AE (9-10).

A fi de poder fer més visible la repercussió que ha implicat l'administració del qüestionari per respondre les preguntes de l'estudi, la següent taula permet identificar quines són les preguntes o ítems que poden donar resposta de manera ajustada a l'objectiu general i als específics plantejats.

## Taula 2

Relació entre els objectius, instruments i preguntes.

OBJECTIU GENERAL	OBJECTIUS ESEPECÍFICS	INSTRUMENT/S	ÍTEMS/PREGUNTES
OG1. Comprovar si existeix relació entre la intel·ligència emocional i el rendiment acadèmic de dos grups d'alumnes de primària	OE1.1 Obtenir resultats educatius del primer trimestre del present curs acadèmic 20/21	Qüestionari (resultats acadèmics dels/les alumnes del primer trimestre: NA, AS, AN, AE)	4
	OE1.2. Analitzar la IE dels/les estudiants(Intra/Interpersonal)	Qüestionari Intel·ligències Múltiples (bloc intel·ligència intrapersonal i interpersonal)	I. Intrapersonal: 5,6,7,8, 9,10,11,12,13,14 I. Interpersonal: 15,16,17, 18,19,20,21,22,23,24
	OE1.3. Posar en relació els resultats obtinguts	Qüestionari (resultats acadèmics dels/les alumnes del primer trimestre: NA,AS,AN,AE) Qüestionari Intel·ligències Múltiples (bloc intel·ligència intrapersonal i interpersonal)	1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12, 13,14,15,16,17,18,19,20,21, 22,23,24

Nota: elaboració pròpia

### 6.3 Estratègia d'anàlisi de dades

Per realitzar el disseny de l'estudi, el primer pas ha sigut fer una reunió amb els/les tutores implicats/des, a través de correu electrònic, telèfon i/o Meet, per tal d'explicar-los la naturalesa de la investigació i la seva temporització. En aquesta primera reunió també s'ha explicat que les dades obtingudes són totalment confidencials i que els/les participants hauran de signar un consentiment informat per poder participar. D'aquí que, inicialment, no s'ha pogut quantificar la mostra de l'estudi. S'ha explicat també als/les docents implicats/des en la difusió del qüestionari, les seves característiques i s'ha concretat la regularitat dels contactes per si sorgeix qualsevol dubte o problema. En segon lloc, s'ha informat a les famílies a través dels/les tutors/es dels dos grups d'alumnes, sobre l'objectiu de l'estudi per aconseguir la seva participació i la dels seus fills/es i, més tard, a través del qüestionari on-line. Tenint en compte que els/les participants eren menors, aquelles famílies que signessin el consentiment se'ls entenien participants i els seus fills/es realitzarien el qüestionari.

Amb les dades obtingudes a partir de l'aplicació del qüestionari sobre intel·ligències múltiples i els resultats educatius dels/les alumnes del primer trimestre del present curs acadèmic, s'ha realitzat un anàlisi estadístic dels mateixos.

L'**estratègia analítica** utilitzada ha variat segons el tipus de pregunta fent un **anàlisi descriptiu** dels resultats. En el cas de les preguntes tancades i d'opció múltiple s'ha fet servir els percentatges obtinguts. Les respostes Likert, s'han valorat mitjançant el càlcul d'estadístics com la mediana i la moda (valors  $\geq 3$  s'han considerat significatius) i per a les dades demogràfiques s'ha utilitzat el percentatge obtingut.

L'anàlisi de les dades obtingudes s'ha dut a terme mitjançant l'**anàlisi de correlació** que ha permès identificar la possible relació entre les variables avaluades (intrapersonal i interpersonal i el rendiment acadèmic). De la mateixa manera, s'han realitzat els càlculs d'estadística descriptiva (mitjana, moda, variància i desviació típica) i proves T de Student per a variàncies desiguals que han permès comprovar si les diferències observades entre les variables són o no estadísticament significatives. L'anàlisi s'ha realitzat amb el complement d'anàlisi de dades d'**Excel**.

#### 6.4 Cronograma

A fi de poder desenvolupar els diferents apartats que envolten la present investigació ha estat necessari organitzar aquest procés ajustant-se al temps disponible per la realització del treball final de màster

Per poder dur a terme l'estudi, aquest s'ha realitzat seguint un sèrie de fases. Durant la primera fase, s'ha seleccionat la mostra i els/les participants que millor s'han adaptat al tipus d'estudi escollit i que ens ha permès aconseguir i/o apropar-nos a l'objectiu de la investigació. En aquesta primera fase, s'ha seleccionat també els instruments més adequats que ens han ajudat a recollir la informació necessària per poder realitzar l'estudi. Una vegada s'ha seleccionat la mostra i els/les participants així com els instruments de recollida d'informació, la segona fase ha consistit en l'aplicació de l'instrument i la recollida de dades, per tal d'elaborar una matriu amb les dades obtingudes que ens ha permès realitzar un anàlisi estadístic dels resultats, seleccionant aquells estadístics que han donat resposta a les preguntes de la investigació. Recollida la informació i realitzat l'anàlisi estadístic dels resultats, la última fase de l'estudi ha consistit en la redacció dels resultats obtinguts, així com la discussió i conclusions de la investigació, aportant no només una valoració dels resultats, sinó també les limitacions de l'estudi i les possibles millores a introduir de cara a futures investigacions.

**Taula 3**  
*Temporització del procés de recollida de dades*

	nov-20	des-20	gen-21
<b>Selecció dels participants</b>			
<b>Selecció del qüestionari</b>			
<b>Aplicació i recollida de dades</b>			
<b>Elaboració matriu Excel</b>			
<b>Anàlisi estadístic</b>			
<b>Redacció de resultats</b>			
<b>Discussió i conclusions</b>			
<b>Presentació del treball</b>			

*Nota: elaboració pròpia*

## 7-Anàlisi dels resultats

### Recollida de dades

Les dades van ser recollides mitjançant un qüestionari anònim i de tipus auto-administrat elaborat per a aquest estudi (annex 1) entre el 5 i el 7 del mes de desembre de 2020. El qüestionari analitzava mitjançant 21 ítems les tres variables de l'estudi, rendiment acadèmic (ítem 4), intel·ligència intrapersonal (ítems 5-14) i intel·ligència interpersonal (ítems 15-24), així com variables relacionades amb informació personal dels/les participants (edat, sexe, curs acadèmic) (ítems 1-3).

### Tractament i codificació de la informació

Una vegada que es va disposar de les dades, va ser el moment de procedir a la codificació de les mateixes. El primer pas a seguir va ser la identificació dels valors perduts, però cal tenir en compte que:

En l'instrument, la resposta a tots els ítems era obligatòria, sent impossible finalitzar el mateix i guardar les respostes sense haver respost a totes les qüestions.

L'instrument no permetia marcar dues respostes d'un mateix ítem.

Per tant, aquest pas no va ser necessari. Tenint en compte això, es va passar a establir els codis de les alternatives de resposta dels diferents ítems i a elaborar el llibre de codis incloent cada un d'ells (annex 2), així com una matriu de dades per a aquest llibre de codis (annex 3). Per fer això, al seu torn, va ser necessari transformar les respostes qualitatives de l'escala (totalment en desacord - totalment d'acord) a valors numèrics que, posteriorment, ens permetessin establir quin nivell de coneixement i actitud manifestava cada participant en termes quantitius.

Finalitzat tot el procés de codificació es va procedir al tractament de dades. Per això es van introduir les dades obtingudes en un arxiu de conjunt de dades creat amb el programa d'estadístics d'Excel i, a través del treball amb aquests, es van obtenir les següents dades freqüencials i descriptives relatives a:

El percentatge, mitjana i desviació típica dels participants en cadascuna de les categories d'informació personal (sexe, edat, rendiment acadèmic, intel·ligència intrapersonal i intel·ligència interpersonal).

Freqüència de les respostes agrupades en funció de les tres variables principals (rendiment, intel·ligència intrapersonal i intel·ligència interpersonal).

Mitjana i desviació típica del nivell d'intel·ligència intrapersonal dels/les participants.

Mitjana i desviació típica del nivell d'intel·ligència interpersonal dels/les participants.

Mitjana i desviació típica del rendiment acadèmic dels/les participants.

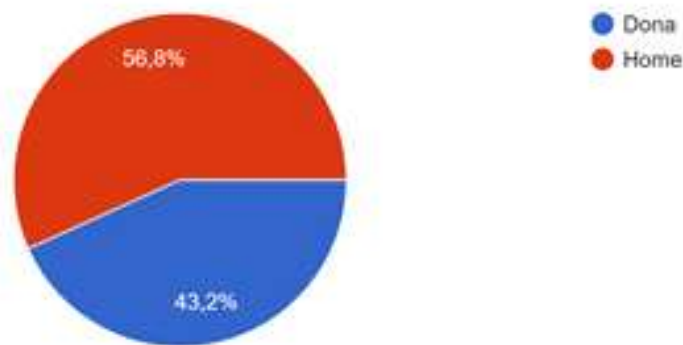
A partir de totes aquestes dades es va poder iniciar l'anàlisi dels resultats de la investigació.

### Anàlisi de les dades

En primer lloc, s'exposen uns gràfics on es pot consultar la descripció dels participants (figura 6 i figura 7).

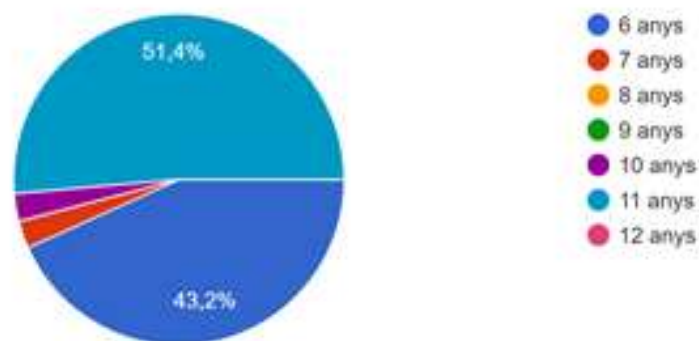
La població d'estudi total va ser de 37 subjectes, dels/les quals 21 van ser homes i els/les altres 16 dones amb edats diverses que es representen a continuació en dos gràfics circulars.

**Figura 6**  
*Distribució per sexe*



*Nota: elaboració pròpia*

**Figura 7**  
*Distribució per edats*



*Nota: elaboració pròpia*

A continuació, s'exposen de manera objectiva els resultats obtinguts centrant l'atenció en els objectius d'investigació.



## Anàlisi relatiu als objectius

Si bé l'objectiu principal de l'estudi és “*Comprovar la relació entre la intel·ligència emocional i el rendiment acadèmic de dos grups d'alumnes de primària*”, també es van plantejar una sèrie d'objectius específics els resultats s'expressen a continuació:

### **Anàlisi O.E.1.1**

Així doncs el primer objectiu específic plantejat va ser “Obtenir els resultats educatius durant el període del 14/09/2020 al 03/12/2020”, per a la seva anàlisi s'ha tingut en compte l'ítem 4 del qüestionari (annex 1) que es detalla a continuació:

#### **Taula 4**

*Resultats educatius durant el període del 14/09/2020 al 03/12/2020*

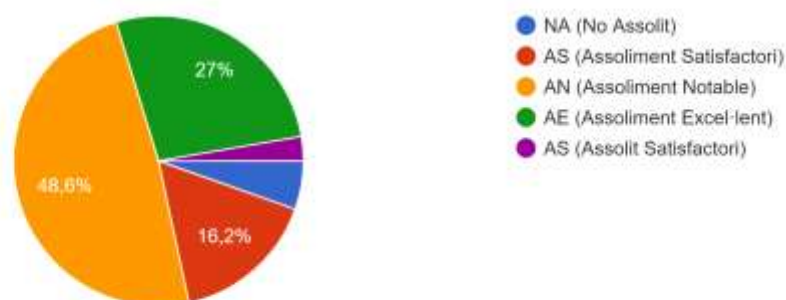
**O.E.1. 1-** Obtenir els resultats educatius durant el període del 14/09/2020 al 03/12/2020

<i>Instruments</i>	<i>Ítems/ preguntes</i>
<b>Qüestionari</b>	4

*Nota: elaboració pròpia*

### Anàlisi de l'ítem 4 del qüestionari (annex 1)

4-Quin ha sigut el teu rendiment acadèmic mig aquest primer trimestre?  
37 respostes



Com es pot observar, els resultats mostren que el 27% dels/les alumnes han obtingut un rendiment excel·lent aquest primer trimestre de curs, seguit d'un 48'6% que han obtingut un rendiment notable. Tanmateix, existeix

un 16,2% que ha tingut un rendiment satisfactori i un 10% que no ha assolit els continguts d'aquest trimestre.

### **Anàlisi O.E.1.2**

El segon objectiu específic plantejat va ser "Analitzar la IE dels/les estudiants". Per a la seva anàlisi s'han tingut en compte els ítems 5,6,7,8,9,10,11,12,13 i 14 (per a la intel·ligència intrapersonal) i els ítems 15,16,17,18,19,20,21,22,23 i 24 (per a la intel·ligència interpersonal) del qüestionari (annex 1).

### **Taula 5**

*Intel·ligència intrapersonal i interpersonal dels/les alumnes*

#### **O.E.1. 2- Analitzar la IE dels/les estudiants**

<b>Instruments</b>	<b>Ítems/ preguntes</b>
<b>Qüestionari</b>	
Intel·ligència intrapersonal	5,6,7,8,9,10,11,12,13 i 14
Intel·ligència interpersonal	15,16,17,18,19,20,21,22,23 i 24

*Nota: elaboració pròpia*

### **Taula 6**

*Resultats nivells d'intel·ligència intrapersonal (ítems 5-14)*

<b>Ítems</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
	<b>%</b>	<b>%</b>	<b>%</b>	<b>%</b>
<b>Intel·ligència intrapersonal</b>				
5-Escriu un diari personal on explico les coses que em passen	78,4	8,1	10,8	2,7
6-Tinc una bona autoestima	8,1	16,2	45,9	29,7
7-M'agrada treballar sol/a	13,5	40,5	32,4	13,5
8-Quan tinc problemes me'ls resolc jo sol/a	18,9	40,5	27	13,5
9-Conec les meves capacitats	2,7	16,2	59,5	21,6
10-A l'escola tinc problemes per no participar en les activitats	81,5	2,7	5,4	10,8
11-Sé quan puc arreglar-me sol/a i quan necessito ajuda	0	5,4	32,4	62,2
12-Sé allò que m'agradaria fer quan sigui gran	13,5	24,3	24,3	37,8
13-Sé expressar els meus sentiments amb claredat	13,5	35,1	29,7	21,6
14-Passo temps sol/a, meditant, reflexionant o pensant coses	29,7	29,7	27	13,5

*Nota. (1) Gens d'acord, (2) Una mica d'acord, (3) D'acord, (4) Molt d'acord, Font: elaboració pròpia*

A través dels resultats obtinguts (Taula 6) s'observa que els/les alumnes tenen nivells alts d'intel·ligència intrapersonal, destacant de manera especial els nivells d'autoestima, ja que el 45,9% afirma tenir una bona autoestima, l'autoconeixement de les seves capacitats (59,5%) així com la resolució de problemes de manera autònoma (62,2%). Tot i així, hi ha un 40% que afirma no saber solucionar per ell/a mateix/a els problemes ni saber expressar amb claredat els seus sentiments (35,1%). Tanmateix, hi ha un 40,5% que afirmen que els agrada treballar sols/es, i el 81,5% afirma que no tenen problemes a l'hora de realitzar les activitats a l'escola.

### Taula 7

#### Resultats nivells d'intel·ligència interpersonal (ítems 15-24)

<i>Ítems</i>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<b>Intel·ligència interpersonal</b>	%	%	%	%
15-Magrada treballar en equip	8,1	10,8	29,7	51,4
16-Tinc habilitat per saber com es senten els/les altres	5,4	13,5	45,9	35,1
17-Em sento còmode amb molta gent	8,1	21,6	35,1	35,1
18-Conversar amb amics i amigues em diverteix	2,7	8,1	13,5	75,7
19-Prefereixo els esports col·lectius	8,1	18,9	16,2	56,8
20-Magrada sortir	2,7	10,8	29,7	56,8
21-Em considero un/a líder	16,2	32,4	35,1	16,2
22-Dono consells als/les companys/es o amistats que tenen problemes	8,1	16,2	45,9	29,7
23-Gaudeixo ensenyant a una altra persona les coses que sé fer	5,4	8,1	32,4	54,1
24-Demano tot allò que necessito de forma directa i verbal	0	24,3	32,4	43,2

*Nota. (1) Gens d'acord, (2) Una mica d'acord, (3) D'acord, (4) Molt d'acord, Font: elaboració pròpia*

Els resultats del qüestionari relacionats amb els nivells d'intel·ligència interpersonal dels/les alumnes (Taula 7) mostren que aquests/es tenen alts nivells d'intel·ligència interpersonal, inclús presenten nivells més alts que d'intel·ligència intrapersonal. Més de la meitat, el 51,4%, afirmen que els agrada treballar en equip, el 35,1% confirmen que se senten còmodes parlant amb molta gent i conversant amb amics i amigues (75,7%), tot i que hi ha un 21,6% i un 8,1% respectivament que afirmen el contrari. El 56,8% afirmen que els agrada sortir i que prefereixen els esports col·lectius, enfront d'un 8,1% i un 2,7% que afirmen el contrari, respectivament. També hi ha un 54,1% que gaudeix ensenyant a una altra persones les coses que saben fer i que demanen tot allò que necessiten de forma directa i verbal (43,2%). D'altra banda, només un 5,4% reconeixen tenir l'habilitat de saber com es senten els/les altres, és a dir, un 45,9% afirmen tenir aquesta habilitat.

## Taula 8

*Relació dels resultats obtinguts*

### O.E.1. 3- Posar en relació els resultats obtinguts

<i>Instruments</i>	<i>Ítems/ preguntes</i>
<b>Qüestionari</b>	
Sexe	1
Edat	2
Curs acadèmic	3
Rendiment acadèmic	4
Intel·ligència intrapersonal	5,6,7,8,9,10,11,12,13 i 14
Intel·ligència interpersonal	15,16,17,18,19,20,21,22,23 i 24

*Nota: elaboració pròpia*

### **Estadística descriptiva. Anàlisi segons l'edat.**

En primer lloc es presenten els resultats dels càlculs d'estadística descriptiva sobre la puntuació de les intel·ligències intrapersonal i interpersonal, i de rendiment, en els/les alumnes de primer curs (Taula 9). Per la seva part, a la Taula 10, es presenten els estadístics descriptius de les mateixes puntuacions per els/les alumnes de sisè curs.

Pot observar-se que els/les alumnes de sisè curs tenien nivells d'intel·ligència emocional més alts que els/les alumnes de primer curs. D'altra banda, el rendiment acadèmic també semblava major en aquest curs.

## Taula 9

*Estadístics descriptius sobre la Intel·ligència Emocional dels/les alumnes de primer curs. Paràmetres de centralització (mitjana, moda) i paràmetres de dispersió (variància i desviació típica).*

	N	Mínim	Màxim	Mitjana	Moda	Variància	Desv. Típ.
Intrapersonal	18	1	4	2,46	3	0,27	0,52
Interpersonal	18	1	4	2,94	4	0,69	0,83
Rendiment	18	1	4	2,5	2	0,73	0,85

*Nota: elaboració pròpia*

### Taula 10

*Estadístics descriptius sobre la Intel·ligència Emocional dels/les alumnes de sisè curs. Paràmetres de centralització (mitjana, moda) i paràmetres de dispersió (variància i desviació típica).*

	N	Mínim	Màxim	Mitjana	Moda	Variància	Desv. Típ.
Intrapersonal	19	1	4	2,53	3	0,12	0,34
Interpersonal	19	1	4	3,37	4	0,11	0,33
Rendiment	19	1	4	3,31	3	0,56	0,74

*Nota: elaboració pròpia*

Per comprovar si les diferències observades en intel·ligència intrapersonal i interpersonal entre els dos grups eren estadísticament significatives, es van realitzar diferents proves *t de Student*.

La *t de Student* va mostrar que sí existien diferències estadísticament significatives en la **intel·ligència intrapersonal** entre els/les alumnes de primer i sisè curs ( $t = -0,48$  ;  $p = 0,6$ ).

Per la seva part, el valor de la prova *t de Student* sobre les puntuacions d'**intel·ligència interpersonal** van revelar que sí existia diferències significatives entre els dos grup d'alumnes ( $t = -2,03$  ;  $p = 0,05$ ).

### Taula 11

*Prova t per a dues mostres amb variàncies desiguals. Intel·ligència intrapersonal primer i sisè curs*

	Variable 1	Variable 2
Media	2,466666667	2,536842105
Varianza	0,270588235	0,120233918
Observaciones	18	19
Diferencia hipotética de las medias	0	
Grados de libertad	29	
<b>Estadístico t</b>	<b>-0,480149604</b>	
P(T<=t) una cola	0,317361518	
Valor crítico de t (una cola)	1,699127027	
P(T<=t) dos colas	0,634723036	
Valor crítico de t (dos colas)	2,045229642	

*Nota: elaboració pròpia*

**Taula 12**

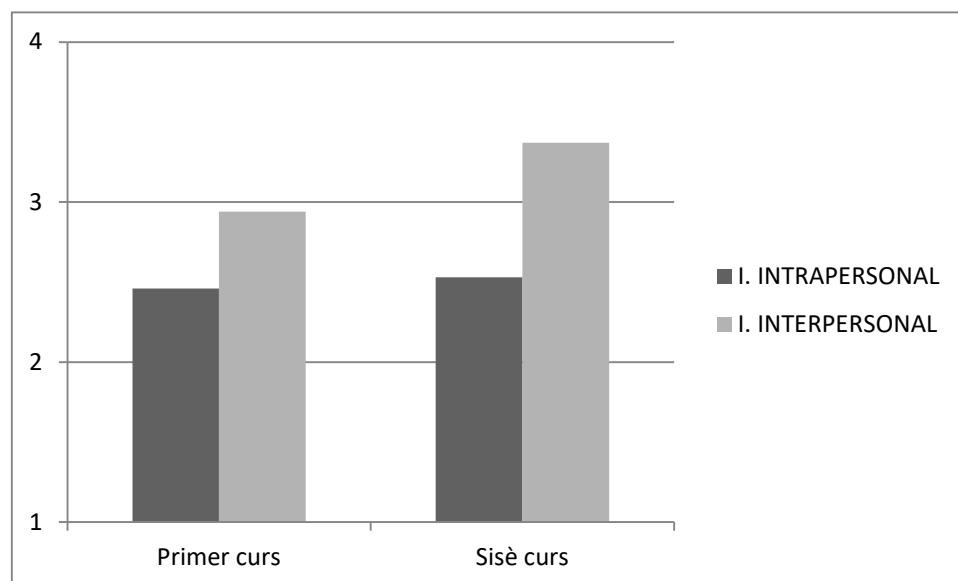
*Prova t per a dues mostres amb variàncies desiguals. Intel·ligència interpersonal primer i sisè curs.*

	Variable 1	Variable 2
Media	2,944444444	3,373684211
Varianza	0,697908497	0,112046784
Observaciones	18	19
Diferencia hipotética de las medias	0	
Grados de libertad	22	
<b>Estadístico t</b>	<b>-2,03091848</b>	
P(T<=t) una cola	0,027260065	
Valor crítico de t (una cola)	1,717144374	
P(T<=t) dos colas	0,05452013	
Valor crítico de t (dos colas)	2,073873068	

*Nota: elaboració pròpia*

**Figura 8**

*Relació entre la Intel·ligència Emocional de primer i sisè curs.*



*Nota: elaboració pròpia*

En conclusió, existeixen diferències en Intel·ligència Emocional (intrapersonal i interpersonal) segons l'edat dels/les alumnes.

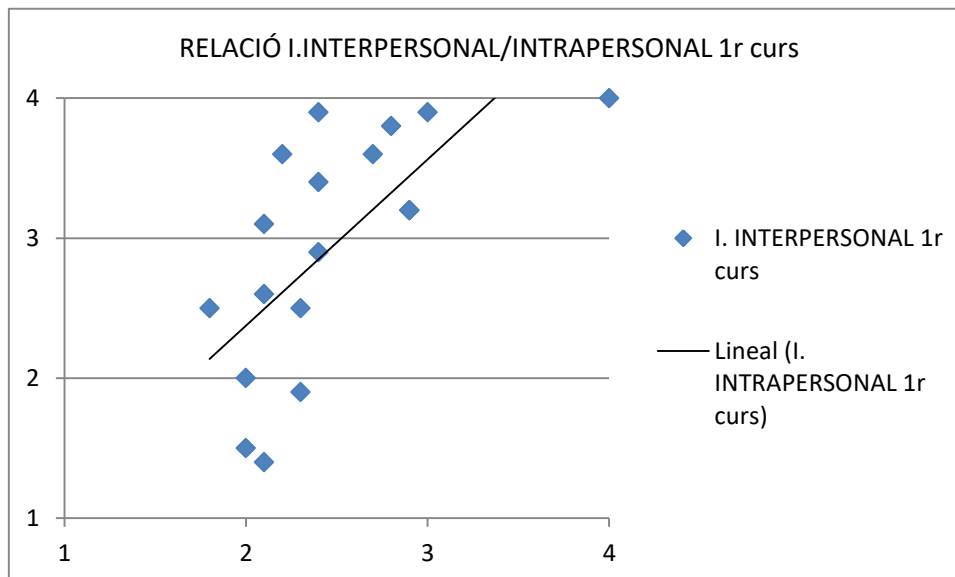
## Anàlisi de correlació en els/les alumnes de primer

Per analitzar la relació existent entre les variables mesurades (intel·ligència emocional i rendiment acadèmic) es van realitzar diferents anàlisis de correlació entre aquestes (*Correlació de Pearson*).

La **correlació** entre la **intel·ligència intrapersonal i interpersonal** en els/les alumnes de primer curs va mostrar un valor positiu  $r=.65$ , és a dir, una correlació alta i directa (Figura 9). Els resultats van revelar que sí existia relació entre les dues intel·ligències, de manera que, a majors nivells, per exemple, d'intel·ligència intrapersonal, majors nivells es trobarien en intel·ligència interpersonal, i viceversa.

### Figura 9

*Correlació entre intel·ligència intrapersonal i interpersonal dels/les alumnes de primer curs.*

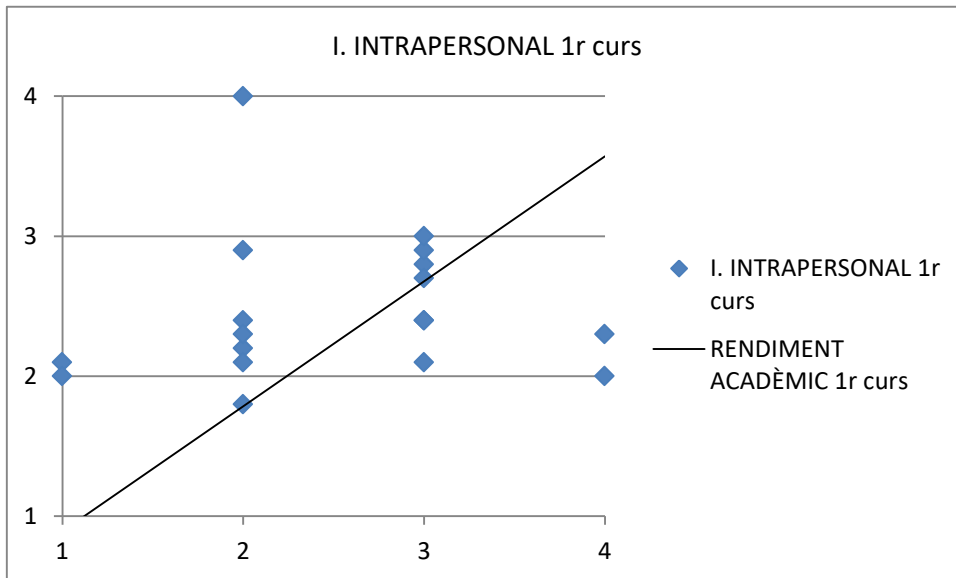


*Nota: elaboració pròpia*

En quant a l'anàlisi de **correlació** entre la **intel·ligència intrapersonal i la interpersonal i el rendiment acadèmic** dels/les alumnes de primer, aquest va donar un valor  $r=.07$ , és a dir, una correlació positiva, directa i molt baixa en el cas de la intel·ligència intrapersonal (Figura 10) i un valor  $r=.36$ , una correlació positiva, directa i baixa en intel·ligència interpersonal (Figura 11). Per tant, es considera una correlació positiva, directa i es va comprovar que sí existia una relació entre la intel·ligència emocional (intrapersonal i interpersonal) i el rendiment acadèmic dels/les alumnes de primer curs, essent major la correlació en el cas de la intel·ligència interpersonal que en la intrapersonal. En conclusió, es pot dir que a major nivell d'intel·ligència emocional, major rendiment acadèmic de l'alumnat, i a la inversa.

**Figura 10**

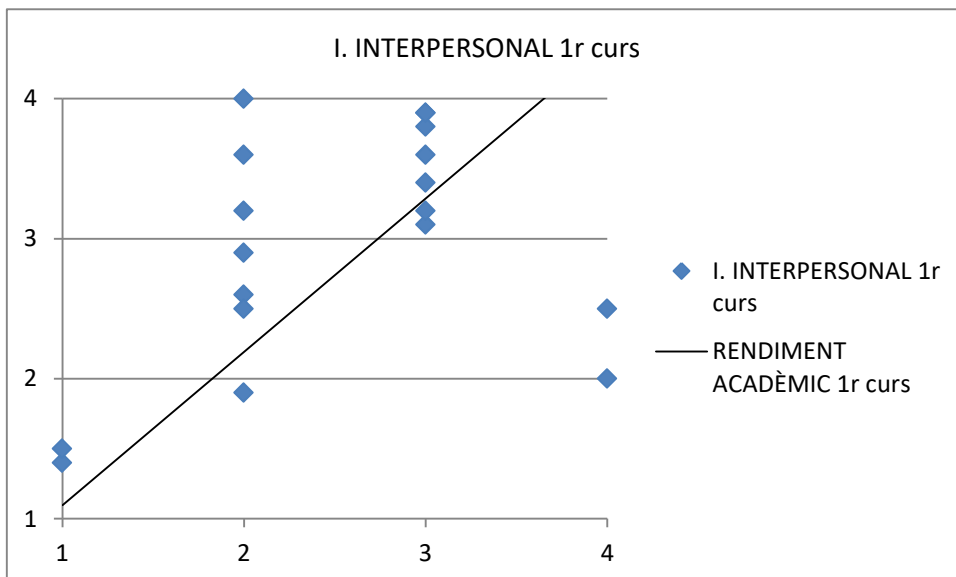
Correlació entre la intel·ligència intrapersonal i el rendiment acadèmic dels/les alumnes de primer curs.



Nota: elaboració pròpia

**Figura 11**

Correlació entre la intel·ligència interpersonal i el rendiment acadèmic dels/les alumnes de primer curs.



Nota: elaboració pròpia



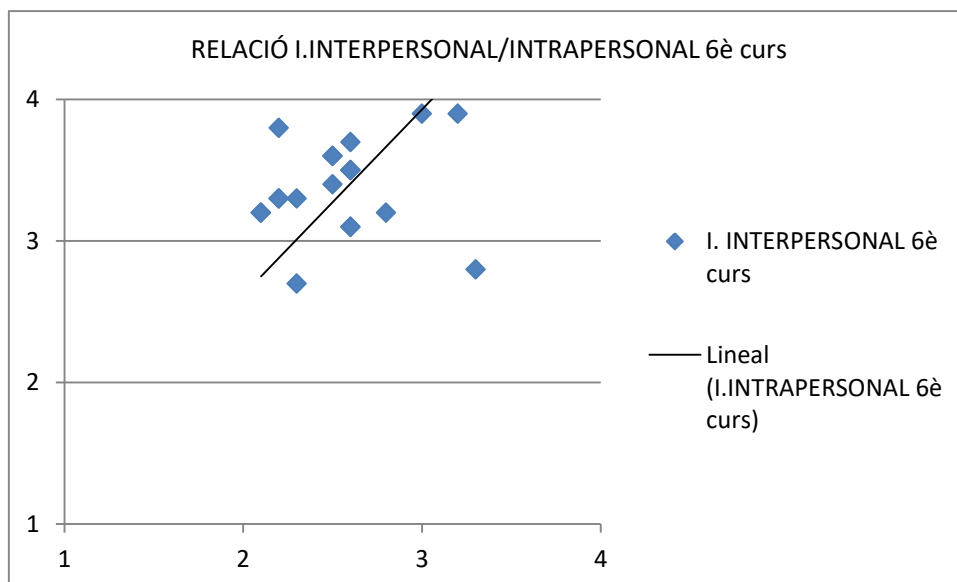
### Anàlisi de correlació en els/les alumnes de sisè curs

Per analitzar la relació existent entre les variables mesurades (intel·ligència emocional i rendiment acadèmic) es van realitzar diferents anàlisis de correlació entre aquestes (*Correlació de Pearson*) seguint el mateix procediment que en l'apartat anterior.

L'anàlisi de **correlació** entre la **intel·ligència intrapersonal i la interpersonal** en els/les alumnes de sisè curs va donar un valor positiu de  $r=.15$ . Es tracta, per tant, d'una correlació molt baixa però directa entre les dues variables, el que significa que els/les alumnes que tenen un alt nivell d'intel·ligència intrapersonal també el tindran d'intel·ligència interpersonal i a la inversa (Figura 12).

#### Figura 12

*Correlació entre intel·ligència intrapersonal i interpersonal dels/les alumnes de sisè curs.*

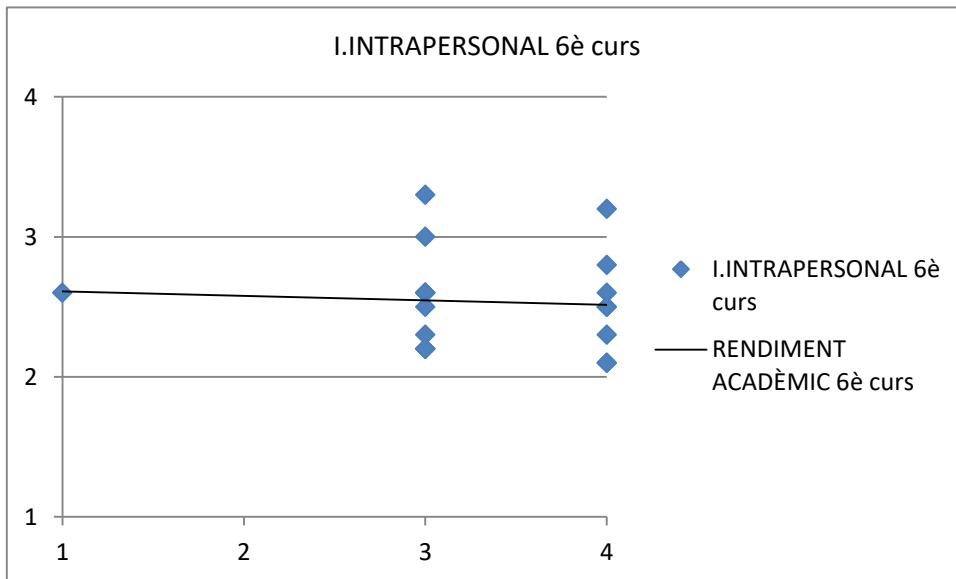


*Nota: elaboració pròpia*

D'altra banda, la **correlació** entre la **intel·ligència interpersonal i el rendiment acadèmic** dels/les alumnes de sisè curs, va mostrar un valor negatiu  $r=-0,06$  per a la intel·ligència intrapersonal (Figura 13) i un valor també negatiu  $r=-0,16$  per a la intel·ligència interpersonal (Figura 14). Aquests valors van revelar una correlació en sentit invers, de manera que, per exemple, aquells/es alumnes amb valors alts en rendiment acadèmic tindran nivells baixos d'intel·ligència intrapersonal i interpersonal, i a la inversa.

**Figura 13**

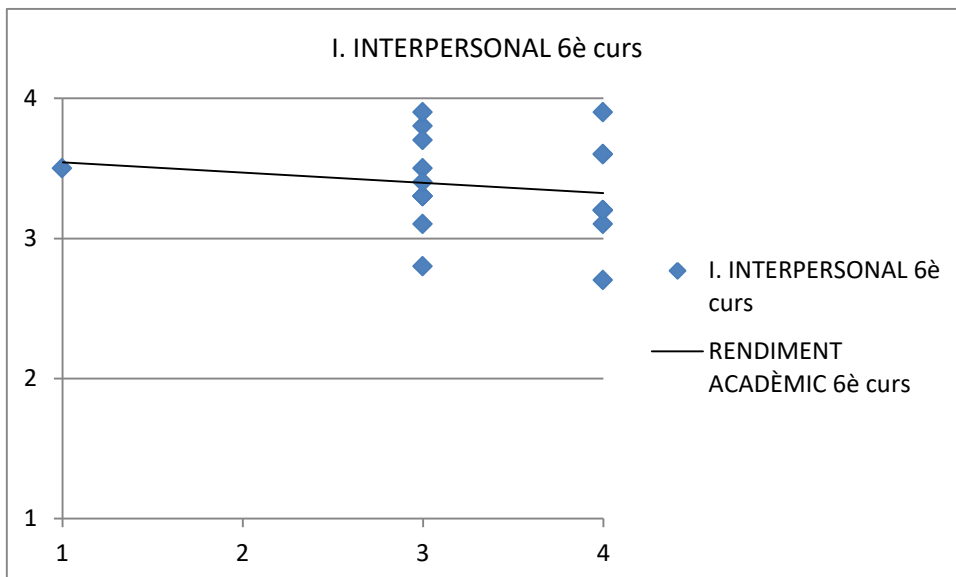
Correlació entre la intel·ligència intrapersonal i el rendiment acadèmic dels/les alumnes de sisè curs



Nota: elaboració pròpia

**Figura 14**

Correlació entre la intel·ligència interpersonal i el rendiment acadèmic dels/les alumnes de sisè curs



Nota: elaboració pròpia

Amb aquests dades, es comprova que sí existeix relació entre les intel·ligències intrapersonal i interpersonal i el rendiment acadèmic dels/les alumnes segons l'edat, essent aquesta correlació positiva i significativa en el grup de primer curs.

### Estadística descriptiva. Anàlisi segons el sexe.

A continuació, a la taula 13, s'observa la distribució per sexe dels/les alumnes avaluats.

**Taula 13**  
*Freqüència d'alumnes per sexe*

	FREQÜÈNCIA	PERCENTATGE	PERCENTATGE VÀLID	PERCENTATGE ACUMULAT
Home	21	56,8	56,8	56,8
Dona	16	43,2	43,2	43,2
Total	37	100	100	

*Nota: elaboració pròpia*

Per comprovar si les diferències observades en intel·ligència intrapersonal i interpersonal entre els dos grups eren estadísticament significatives en funció del sexe dels/les alumnes, es van realitzar diferents proves *t de Student*.

La *t de Student* realitzada va mostrar que sí existia diferències estadísticament significatives en la **intel·ligència intrapersonal** entre els/les alumnes segons el sexe ( $t = -1,05$  ;  $p = 0,29$ ).

Per la seva part, el valor de la prova *t de Student* sobre les puntuacions d'**intel·ligència interpersonal** també van revelar que sí existia diferències significatives entre els/les alumnes segons el sexe ( $t = -0,89$  ;  $p = 0,37$ ).

**Taula 14**  
*Prova t per a dues mostres amb variàncies desiguals. Intel·ligència intrapersonal segons el sexe dels/les alumnes.*

	Variable 1	Variable 2
Media	2,44375	2,595238095
Varianza	0,126625	0,26347619
Observaciones	16	21
Diferencia hipotètica de las medias	0	
Grados de libertad	35	
<b>Estadístico t</b>	<b>-1,059058321</b>	
P(T<=t) una cola	0,148413858	
Valor crítico de t (una cola)	1,689572458	
P(T<=t) dos colas	0,296827717	
Valor crítico de t (dos colas)	2,030107928	

*Nota: elaboració pròpia*

### Taula 15

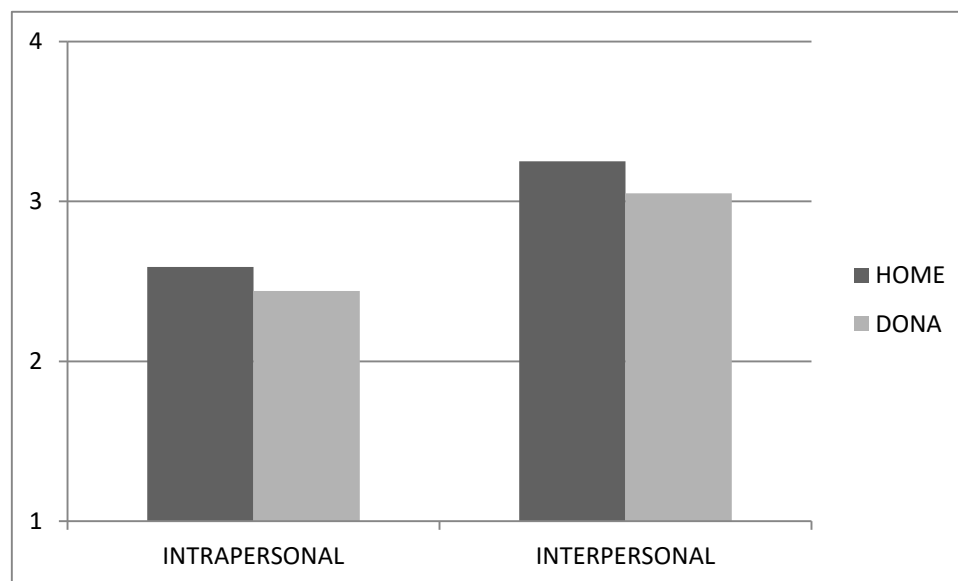
*Prova t per a dues mostres amb variàncies desiguals. Intel·ligència interpersonal segons el sexe dels/les alumnes.*

	Variable 1	Variable 2
Media	3,05	3,252380952
Varianza	0,566666667	0,335619048
Observaciones	16	21
Diferencia hipotética de las medias	0	
Grados de libertad	27	
<b>Estadístico t</b>	<b>-0,892676913</b>	
P(T<=t) una cola	0,189958866	
Valor crítico de t (una cola)	1,703288446	
P(T<=t) dos colas	0,379917732	
Valor crítico de t (dos colas)	2,051830516	

*Nota: elaboració pròpia*

### Figura 15

*Relació entre la Intel·ligència Emocional i el sexe dels/les alumnes*



*Nota: elaboració pròpia*

Les dades estadístiques obtingudes van indicar que existien diferències en Intel·ligència Emocional segons el gènere dels/les alumnes.

En conclusió, les dades analitzades van demostrar que existia relació entre la Intel·ligència Emocional (intrapersonal i interpersonal) i el rendiment acadèmic dels/es alumnes de primer curs, essent aquesta una correlació positiva, directa, mentre que aquesta relació, en la cas dels/les alumnes avaluats de sisè curs va ser una correlació negativa, en sentit invers.

De la mateixa manera, es va observar una relació entre les dues intel·ligències, així com també la seva relació en funció de l'edat i el gènere dels/les estudiants.

## 8-Discussió i conclusions de la investigació

### 8.1 Discussió i conclusions

Durant el procés d'investigació hem pogut obtenir i analitzar informació relacionada amb la relació existent entre l'educació emocional i el rendiment acadèmic de l'alumnat en funció de tres variables principals, rendiment acadèmic, intel·ligència intrapersonal i intel·ligència interpersonal. La discussió d'aquestes dades ens han permès arribar a una sèrie de conclusions relacionades amb els objectius de recerca que s'exposaran en aquest apartat.

Al llarg de l'estudi s'ha volgut comprovar la influència de la intel·ligència emocional en el rendiment acadèmic de l'alumnat i la seva relació; per això s'ha estudiat el nivell d'intel·ligència emocional i el rendiment acadèmic de dos grups d'alumnes escolaritzats en educació primària.

La intel·ligència emocional ha sigut analitzada desgranant, seguint a l'autor de la Teoria de les Intel·ligències Múltiples, Howard Gardner (1993), en les dues intel·ligències que la formen (intel·ligència intrapersonal i interpersonal).

En relació a les preguntes de la investigació: *Existeix una relació entre la intel·ligència emocional i el rendiment acadèmic dels/les alumnes? En cas afirmatiu, quina influeix més, la intel·ligència intrapersonal o la interpersonal?, El gènere i l'edat de l'alumne/a influeix en el nivell d'intel·ligència emocional?*, en primer lloc, s'ha analitzat la possible relació entre les dues. Els resultats mostren que existeix una correlació positiva entre elles, per tant, els/les alumnes que tenen una alta intel·ligència intrapersonal també tindran una alta intel·ligència interpersonal. Destacar que en el present estudi ha resultat que els/les alumnes tenen nivells més alts d'intel·ligència interpersonal que d'intel·ligència intrapersonal (Figura 9 i 11).

En relació a l'objectiu O.E.1. 1- Obtenir els resultats educatius durant el període del 14/09/2020 al 03/12/2020, s'ha analitzat la relació entre la intel·ligència emocional i el rendiment acadèmic dels/les alumnes a partir de la informació recollida sobre els resultats obtinguts aquest primer trimestre de curs 20/21, per posar en relació els resultats obtinguts respecte a l'edat i el sexe dels/les alumnes. Els resultats obtinguts mostren que existeix una relació directa entre la intel·ligència emocional i el rendiment acadèmic dels/les estudiants de primer curs, i una relació en sentit invers en els/les estudiants de sisè curs, donant resposta a la primera pregunta plantejada en la investigació: *Existeix una relació entre la intel·ligència emocional i el rendiment acadèmic dels/les alumnes?*

En relació a l'objectiu O.E.1. 2- Analitzar la IE dels/les estudiants, a partir dels resultats obtinguts, es pot concloure que sí existeixen diferències estadísticament significatives tant en intel·ligència interpersonal com en la intrapersonal, essent aquesta relació més alta en el grup de sisè curs (Figura 8). Alhora, es comprova que la intel·ligència que més influeix és la interpersonal (Figura 8). Aquests resultats donen resposta a la segona qüestió plantejada en aquesta investigació: *En cas afirmatiu, quina influeix més, la intel·ligència intrapersonal o la interpersonal?*

En relació a l'objectiu O.E.1. 3- Posar en relació els resultats obtinguts, s'ha analitzat la relació entre la intel·ligència emocional i el rendiment acadèmic dels/les alumnes a partir de la informació recollida sobre els resultats

obtinguts aquest primer trimestre de curs 20/21, per posar en relació els resultats obtinguts respecte a l'edat i el sexe dels/les alumnes. Els resultats obtinguts mostren que existeix una relació directa entre la intel·ligència emocional i el rendiment acadèmic dels/les estudiants de primer curs. No obstant, aquesta relació no es reflexa en els resultats obtinguts en el grup de sisè, ja que la relació que es dona és en sentit invers.

En quant a la relació entre la intel·ligència emocional i l'edat, a partir dels resultats obtinguts, es pot concloure que sí existeixen diferències estadísticament significatives segons l'edat dels dos grups, tant en intel·ligència interpersonal com en la intrapersonal, essent aquesta relació més alta en el grup de sisè curs (Figura 8). Alhora, es comprova que la intel·ligència que més influeix en el rendiment acadèmic és la interpersonal (Figura 8). Tot i això, el grup de primer curs també mostra majors nivells d'intel·ligència interpersonal que d'intel·ligència intrapersonal (Figura 8). Per tant, l'edat dels/les alumnes és determinant a l'hora de tenir més o menys nivell d'intel·ligència emocional.

Respecte a la relació entre la intel·ligència emocional i el sexe dels/les alumnes, s'observa que sí existeixen diferències estadísticament significatives en intel·ligència emocional segons el sexe. Els resultats mostren que els homes tenen nivells més alts d'intel·ligència emocional, i més concretament d'intel·ligència interpersonal, que les dones (Figura 15). Per tant, existeixen diferències estadísticament significatives associades al sexe dels/les estudiants. Els resultats obtinguts en quant a la relació entre la intel·ligència emocional i l'edat i el sexe dels/les alumnes, donen resposta a darrera pregunta plantejada en aquesta investigació: *El gènere i l'edat de l'alumne/a influeix en el nivell d'intel·ligència emocional?*

Seguint a Bisquerra i Pérez (2007), els resultats mostren la importància de l'adquisició de les competències emocionals ja que, en paraules d'aquest autor, són una part essencial de la ciutadania efectiva i responsable i que atorga a aquells/es que les dominen majors probabilitats d'èxit enfront els problemes quotidians de la vida. Endemés, destaca que molts aspectes es veuen afavorits per les competències emocionals com ara els processos d'aprenentatges o les relacions interpersonals (Bisquerra i Pérez, 2007, p.69).

Aquests resultats estan en consonància amb l'informe de la Comissió Internacional sobre l'educació per al segle XXI (1997), presidit per Jack Delors, on es descriuen els quatre pilars en què es basa l'educació al llarg de la vida: Aprendre a conèixer, Aprendre a fer, Aprendre a viure amb els/les altres i Aprendre a ser. Els dos últims estan relacionats amb les relacions intrapersonals i interpersonals per aprendre a negociar amb nosaltres mateixos/es i amb els/les altres, i amb la necessitat de formar els/les alumnes dotant-los de les estratègies per a què puguin donar resposta a les necessitats afectives i morals.

Respecte a l'objectiu general, comprovar la relació existent entre la intel·ligència emocional i el rendiment acadèmic dels/les alumnes de dos grups de primària, segons les correlacions realitzades es comprova que no existeix relació entre aquestes dues variables, essent aquesta una correlació baixa, però positiva i directa en el cas del grup de primer curs (Figura 10 i 11) de manera que, alumnes amb alts nivells de rendiment acadèmic també tindran alts nivells d'intel·ligència emocional, i viceversa. D'altra banda, en el cas del grup de sisè curs, aquesta és una correlació negativa, molt baixa i en sentit invers (Figura 13 i 14), de manera que, alumnes amb alts nivells de rendiment

acadèmic tindran nivells baixos d'intel·ligència emocional, i a la inversa. No obstant, s'ha observat que la intel·ligència que més influeix en el rendiment acadèmic, és la intel·ligència interpersonal en el grup de primer (Figura 11), és a dir, obtenen millors resultats acadèmics aquells/es alumnes que tenen la destresa per comprendre als/les seus/ves companys/es, que són capaços/ces de cooperar amb ells/es, que capten les seves necessitats i, en definitiva, que saben establir i mantenir bones relacions amb ells/es, resultats que van en consonància amb Howard Gardner (1993) i la seva Teoria de la Intel·ligències Múltiples quan dona especial importància al desenvolupament i adquisició de la intel·ligència intrapersonal i interpersonal per tal d'aconseguir un equilibri emocional que permeti el bon desenvolupament personal i social de la persona.

Seguint a Stenberg (1996), els resultats posen de manifest la importància d'adquirir unes bones competències emocionals, ja que aquestes afavoreixen aspectes tant importants com els processos d'aprenentatge, les relacions interpersonals o la resolució de conflictes, entre d'altres.

En conclusió podem dir:

-Existeix una relació directa entre la intel·ligència intrapersonal i la interpersonal dels/les alumnes.

-No existeix una relació entre la intel·ligència emocional i el rendiment acadèmic dels/es alumnes.

-La intel·ligència que més influeix en el rendiment acadèmic és la intel·ligència interpersonal.

-Existeixen diferències en intel·ligència emocional segons l'edat dels/les estudiants presentant nivells més alts l'alumnat de sisè curs.

-Existeixen diferències en intel·ligència emocional associades al sexe dels/les alumnes, ja que els nens mostren nivells més alts d'intel·ligència emocional que les nenes.

Amb tot, es recomana continuar investigant en aquesta línia per tal d'obtenir resultats concloents que donin prova de la relació existent entre l'IE i el rendiment acadèmic dels/les estudiants, i més concretament, la correlació entre la intel·ligència intrapersonal i la intel·ligència interpersonal i l'èxit acadèmic dels/les alumnes.

## 8.2 Limitacions, suggeriments i propostes de millora

Respecte a les limitacions de l'estudi, una d'elles ha sigut el tamany petit de la mostra per extreure uns resultats que es puguin extrapolar a altres conjunts poblacionals. Endemés, la mostra pertany a un mateix centre escolar, d'una mateixa localitat fet que, si hagués sigut de diferents localitats s'hagués pogut obtenir dades referides a diferents nivells d'intel·ligència emocional que poguessin estar relacionades amb els diferents contextes.

Altres dels aspectes que es poden destacar com a limitació, és la comprensió del test per part de l'alumnat de primer curs que, tot i que s'ha adaptat per tal que l'alumnat tingués la menor dificultat possible a l'hora d'entendre'l i contestar a les situacions que es proposaven, en alguns casos han necessitat ajuda. En aquest sentit, seria útil realitzar un test previ, a manera d'assaig, per tal d'observar quins aspectes eren de difícil comprensió per els/les mateixos/es i, posteriorment, adaptar el vocabulari i forma d'expressió. No obstant, és molt algo complexe de tenir totalment controlat ja que depenent de l'experiència de cada alumne/a a l'hora de parlar de les



emocions, el nivell de comprensió seria major o menor i, per tant, en algun cas sempre podria haver algun dubte al respecte.

### 8.3 Prospectiva

Segons tot que s'ha exposat i a la llum dels resultats obtinguts, algunes possibles línies d'investigació futures podrien ser replicar l'estudi ampliant el tamany de la mostra analitzada; d'aquesta manera obtindríem dades més fiables sobre la intel·ligència emocional i el rendiment acadèmic. Tanmateix, es podria ampliar amb l'etapa d'infantil i secundària per conèixer el desenvolupament de la intel·ligència emocional desde que els/les alumnes comencen l'escolarització amb tres anys fins que l'acaben amb setze anys en l'etapa d'educació secundària obligatòria (ESO). També es podria analitzar com influeix el sistema educatiu en la formació i desenvolupament d'aquesta intel·ligència i comprovar si és cert que el sistema educatiu actual contribueix al desenvolupament de la intel·ligència intrapersonal i interpersonal.

Una altra possible línia d'investigació seria realitzar un programa de formació en educació emocional destinat al professorat del centre, així com dur a terme un programa d'educació emocional per treballar amb els/les alumnes de primària, durant tota l'etapa per tal de comprovar la sostenibilitat dels resultats, amb l'objectiu d'afavorir el desenvolupament de la intel·ligència tant intrapersonal com interpersonal i seguir així la Teoria de les Intel·ligències Múltiples de Gardner (1993). Alhora, es podria comprovar si les millores experimentades per l'alumnat es mantenen una vegada finalitzat el programa.

D'altra banda, es podria dur a terme un programa amb les famílies per tal d'expressar els conflictes emocionals intrafamiliars i treballar conjuntament en la seva gestió i resolució dels mateixos, fet que contribuiria en el desenvolupament d'un equilibri emocional familiar.

Per últim, una de les possibles propostes de futur, seria la posada en pràctica d'un programa d'educació emocional en contextos vulnerables a través del llenguatge artístic amb la finalitat de millorar l'educació emocional d'aquell alumnat que viu en condicions de vulnerabilitat i/o risc d'exclusió, a través de metodologies com l'expressió musical, plàstica o lingüística. Això els permetria connectar emocionalment amb ells/es mateixos/es i tractar temes difícils i dolorosos a través d'una metodologia constructivista que partís de les seves potencialitats i capacitats, millorant així la seva capacitat per a identificar les seves emocions, la comunicació i relacions interpersonals, l'empatia, la confiança i seguretat en sí mateixos/es i el seu benestar, així com també l'autocontrol i regulació de les emocions. Aquest desenvolupament socioafectiu és un element clau en el desenvolupament integral dels/les alumnes.

En resum, totes aquestes actuacions afavoririen l'equilibri emocional de l'alumnat i les seves famílies i, en conseqüència, el seu rendiment acadèmic.

## 9-Referències bibliogràfiques

- Ajuntament de Roses. Recuperat de:  
<https://www.google.com/search?q=ajuntament+de+roses&oq=a&ags=chrome.1.69i60j69i59l3j69i60l3j69i65.1920j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8>
- Auto-test d'Intel·ligències Múltiples.* Recuperat de:  
[http://ateneu.xtec.cat/wikiform/wikiexport/media/cursos/escola\\_inclusiva/dta\\_p/modul\\_3/autotest\\_intel\\_alumnes.pdf](http://ateneu.xtec.cat/wikiform/wikiexport/media/cursos/escola_inclusiva/dta_p/modul_3/autotest_intel_alumnes.pdf)
- Barchard K. (2000) Does Emotional Intelligence Assist in the Prediction of Academic Success? *Educational and Psychological Measurement*. 2003;63(5):840-58.  
Recuperat de: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0013164403251333>
- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Intelligence Inventory (EQI): Technical manual*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2006). *The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI)*. *Psicothema*, 18 (1), 13-25.
- Belmonte, C. (2007). *Emociones y cerebro*. Rev. R. Acad. Cienc. Exact. Fis. Nat, 101(1), 59-68.
- Bisquerra-Alzina, R. (2003) Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, Vol 21, nº 1, págs.7-43.
- Bisquerra, R. (2006). Orientación psicopedagógica y educación emocional. *Estudios sobre Educación*, 11, 9-25.
- Bisquerra-Alzina, R., Pérez-Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*.10. págs. 61-82.
- Bisquerra-Alzina, R., Pérez-Escoda, N. (2007). *Los cinco bloques de la competencia emocional*. [Figura] Recuperado de:  
<file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/Bisquerra.%20Competencia%20Emocional.pdf>
- Bisquerra, R (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R. (2011). *Educación Emocional. Propuesta para educadores y familias*. Bilbao: Desclée e Brouwer
- Calle Márquez, M., Remolina De Cleves, N., & Velásquez Burgos, B. (2011). *Incidencia de la inteligencia emocional en el proceso de aprendizaje*. *NOVA*, 9(15). <https://doi.org/10.22490/24629448.492>

- Carr, W. (2003). "Educational research and its histories". En: Sikes, Nixon & Carr (Eds.). *The moral foundations of educational research: Knowledge, inquiry and values*. England: McGraw-Hill / Open University Press, pp. 6-17. Recuperat de: [http://scholar.google.es/scholar\\_url?url=https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/hallazgos/article/download/1639/1792&hl=es&sa=X&ei=AJC\\_X\\_CFD8eQmgGTylmoAQ&scisig=AAGBfm0J5lbYjCoTvOb125uztp1zO0P1ig&nossl=1&oi=scholar](http://scholar.google.es/scholar_url?url=https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/hallazgos/article/download/1639/1792&hl=es&sa=X&ei=AJC_X_CFD8eQmgGTylmoAQ&scisig=AAGBfm0J5lbYjCoTvOb125uztp1zO0P1ig&nossl=1&oi=scholar)
- Chóliz, M. (2005). *Psicología de la emoción: el proceso emocional*. Recuperado de: [www.uv.es/=choliz](http://www.uv.es/=choliz)
- DECRET 279/2006, de 4 de juliol, sobre drets i deures de l'alumnat i regulació de la convivència en els centres educatius no universitaris de Catalunya. Recuperat de: <https://portaljuridic.gencat.cat/eli/es-ct/d/2006/07/04/279>
- DECRET 181/2008, de 9 de setembre, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments del segon cicle de l'educació infantil. (Correcció d'errada en el DOGC núm. 5317, pàg. 11008, de 12.2.2009). DOGC núm. 5216, 16/09/2008. Recuperat de: <https://portaljuridic.gencat.cat/eli/es-ct/d/2008/09/09/181>
- DECRET 119/2015, de 23 de juny, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària.
- DOGC núm. 6900, 26/06/2015 Recuperat de: <https://portaljuridic.gencat.cat/eli/es-ct/d/2015/06/23/119>
- Delors, J. (1997). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*, presidida por Jacques Delors. UNESCO. pp. 91-103
- Escola Jaume i Vicens Vives. Recuperat de: <https://www.google.com/search?q=escola+vicens+vives+roses&oq=escola+vi&aqs=chrome.4.69i57j0l5j69i61l2.7980j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8>
- Extremera, N. & Fernández-Berrocal, P. (2001). *¿Es la Inteligencia emocional un adecuado predictor del rendimiento académico en estudiantes?* III Jornadas de Innovación Pedagógica: Inteligencia Emocional. Una brújula para el siglo XXI (pp.146-157). <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80511492005>
- Extremera Pacheco N, Fernández Berrocal P. El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista electrónica de investigación educativa*. 2004;6(2):1-17. Recuperat de: <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/105/181>.
- Fdez\_Berrocal P., Extremera, N. Y Ramos\_Díaz, N. (2003): Inteligencia emocional y depresión. *Encuentros en psicología social*, 5(1), 251-254.

- Extremera, N. & Fernández-Berrocal, P. (2004). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33, 1-10. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80511492005>
- Fernández Berrocal P, Extremera Pacheco N. La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 2005;19(3):63-93. Recuperat de: <http://www.redalyc.org/pdf/274/27411927005.pdf>
- Fdez\_Berrocal, P., y Ruiz, D. (2008a): La inteligencia emocional en la educación. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa* 15, 6(2), 421-436. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80511492005>
- Gadamer (2001), una aproximació metodològica mixta Gadamer (2001): *El projecte d'investigació*. Barcelona:UOC.
- Galán González, A., Pérez Juste, R., & Quintana Díaz, J. (s.f.): *Métodos y diseños de investigación en educación*. Colección Grado. Ed. UNED.
- Gardner, H. (1987). *La teoría de las inteligencias múltiples*. Santiago de Chile
- Gardner, H. (1993). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona. Paidós
- Generalitat de Catalunya. Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'educació
- Gondim, S. M. G., y Estramiana, J. L. A. (2010). Naturaleza y cultura en el estudio de las emociones. *Revista Española de Sociología*, 13, 31-47.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós
- Goleman, D. (1997). *La intel·ligència emocional*. Barcelona: Kairos.
- Humphrey, N., Curran, A. Morris, E., Farrel, P. & Woods, K. (2007). Emotional Intelligence and Education: A critical review. *Educational Psychology*, 27 (2), 235-254. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80511492005>
- Intituto Nacional de Evaluació Educativa (2018): Informes españoles PISA, 2018: Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- La ética en la investigación educativa. *Revista Ciencias Pedagógicas e Innovación UPSE*, Vol.VI.Núm.1, Junio 2018, pp.45-51. DOI <http://dx.doi.org/10.26423/rcpi.v6i1.219>
- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación, BOE núm. 159, Madrid, España, 4 de julio de 1985. Recuperat de:<https://www.boe.es/buscar/pdf/1985/BOE-A-1985-12978-consolidado.pdf>

- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, BOE núm. 238, Madrid, España, 4 de octubre de 1990. Recuperat de: <https://www.boe.es/boe/dias/1990/10/04/pdfs/A28927-28942.pdf>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, BOE núm. 106, Madrid, España, 4 de mayo de 2006. Recuperat de: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa, BOE núm. 295, Madrid, España, 10 de diciembre de 2013. Recuperat de: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>
- López-Zafra, E., Pulido, M. y Berrios P. (2014) Adaptación y validación del EQ-i en universitarios. *Boletín de psicología*, No.110, 21-36.
- Mariscal, S., Giménez-Dasí, M., Carriedo, N. Y Corral, A.(s.f.): *El desarrollo psicológico a lo largo de la vida*. McGraw-Hill.
- Maureira, F y Sánchez, C. (2011) Emociones biológicas y sociales. *Psiquiatría Universitaria*. (Rev GPU 2011; 7; 2: 183-189).
- Núñez, (2017) Los métodos mixtos en la investigación en educación:hacia una uso reflexivo .*Cuadernos de pesquisa*.47. 632-649. Recuperat de <http://www.scielo.br/pdf/cp/v47n164/1980-5314-cp-47-164-00632.pdf>
- ORDRE EDU/484/2009, de 2 de novembre, del procediment i els documents i requisits formals del procés d'avaluació del segon cicle de l'educació infantil. DOGC núm. 5505, 02/11/2009. Recuperat de: <https://portaljuridic.gencat.cat/eli/es-ct/o/2009/11/02/edu484>
- ORDRE ENS/164/2016, de 14 de juny, per la qual es determinen el procediment i els documents i requisits formals del procés d'avaluació en l'educació primària. DOGC núm.7148, 14/06/2016. Recuperat de: <https://portaljuridic.gencat.cat/eli/es-ct/o/2016/06/14/ens164>
- Parker, J., Summerfeldt, L., Hogan, M. & Majeski, S. (2004). Emotional Intelligence and academic success: examining the transition from high school to university. *Personality and Individual Differences*, 36(1), 163-172. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80511492005>
- Pena, M. & Repetto, E. (2008). Estado de la investigación en España sobre Inteligencia Emocional en el ámbito educativo. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(2), 400-420. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80511492005>

- Pérez, N., y Castejón, J. (2006): La inteligencia emocional como predictor del rendimiento académico en estudiantes universitarios: *Ansiedad y estrés*, 393-400.
- Pérez Juste, R., García Llamas, J.L., Gil Pascual, J.A. & Galán González, A.(s.f.): *Estadística aplicada a la educación*. Pearson Prentice Hall. UNED.
- Revee, J. (2010) *Motivación y emoción*. Quinta Edición. Mexico: McGraw-Hill.
- Rodríguez-Gómez, D. (2016). Mòdul 2: El projecte d'investigació. Latorre, Rincón, Arnal i Sierra Bravo (2003) *Tipus de mostreigs* Barcelona: UOC.
- Rodríguez-Gómez, D. (2016). Mòdul 2: El projecte d'investigació. A Fabregues, Meneses, Rodríguez *Técnicas de Investigación social y educativa* Barcelona: UOC Recuperat de [http://femrecerca.cat/meneses/files/tecnicas\\_de\\_investigacion\\_social\\_y\\_educativa\\_2016.pdf](http://femrecerca.cat/meneses/files/tecnicas_de_investigacion_social_y_educativa_2016.pdf)
- Rodríguez-Gómez, D. (2017). El projecte d'investigació. En Bernabeu, J., Bonillo, A., Eiroa-Orosa, J., Meneses, J., Rodríguez-Gómez, D., Valero, S., & Valdeoriola, J. *Intervenció educativa basada en evidències científiques*. Barcelona: Editorial UOC.
- Rodríguez-Gómez, D. (2019): *El projecte d'investigació*. Barcelona: UOC.
- Ruíz Montalvo ME, Castellanos E, Enríquez C. Factores que favorecen el Desarrollo de la Inteligencia Emocional y su impacto en el Rendimiento Académico del Estudiante Universitario. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*. 2013;(10). Recuperat de: <https://studylib.es/doc/4435024/factores-que-favorecen-el-desarrollode-inteligencia-emoc...>
- Salovey, P. i Mayer, J. (1990). *Emotional intelligence. Imagination, cognition and personality*, 9 (3), 185-211.
- Salovey, P., & Mayer, J. (1990). *Emotional Intelligence*, 9, 189-211, Yale (New Haven): Baywood Publishing Co.
- Salovey, P., & Mayer, J. (1997). *What is Emotional Intelligence? Emotional development and emotional intelligence*, New York: Basic Books.
- Sañudo, L. (1999) "Impacto social de la investigación educativa". En: *Revista de la Universidad del Valle de Atemajac*, No. 35, septiembre-diciembre, Guadalajara, UNIVA, pp. 27-36. Recuperat de: [http://scholar.google.es/scholar\\_url?url=https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/hallazgos/article/download/1639/1792&hl=es&sa=X&ei=AJC X CFD8e QmgGTylmoAQ&scisig=AAGBfm0J5lYjCoTvOb125uztp1zO0P1iq&noss1=1&oi=scholar](http://scholar.google.es/scholar_url?url=https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/hallazgos/article/download/1639/1792&hl=es&sa=X&ei=AJC X CFD8e QmgGTylmoAQ&scisig=AAGBfm0J5lYjCoTvOb125uztp1zO0P1iq&noss1=1&oi=scholar)

- Sañudo, L. (2006): *La ética en investigación educativa*. Recuperat de: [http://scholar.google.es/scholar\\_url?url=https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/hallazgos/article/download/1639/1792&hl=es&sa=X&ei=AJC\\_X\\_CFD8eQmgGTylmoAQ&scisig=AAGBfm0J5lbYjCoTvOb125uztp1zO0P1ig&nossl=1&oi=scholar](http://scholar.google.es/scholar_url?url=https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/hallazgos/article/download/1639/1792&hl=es&sa=X&ei=AJC_X_CFD8eQmgGTylmoAQ&scisig=AAGBfm0J5lbYjCoTvOb125uztp1zO0P1ig&nossl=1&oi=scholar)
- Shutell, N., Malouff, J., Hall, Haggerty, D., Cooper, J., Golden, C. y Domheim, L. (1998): Development and validation of a measure of emotional intelligence, *Personality and Individual Differences*, 25, 167-177.
- Sieber, J. E. (2001). "Planning research: basical ethical decision-making". En: Sales & Folkman (Eds.) *Ethics in research with human participants*. Washington: APA, pp. 13-26. Recuperat de: [http://scholar.google.es/scholar\\_url?url=https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/hallazgos/article/download/1639/1792&hl=es&sa=X&ei=AJC\\_X\\_CFD8eQmgGTylmoAQ&scisig=AAGBfm0J5lbYjCoTvOb125uztp1zO0P1ig&nossl=1&oi=scholar](http://scholar.google.es/scholar_url?url=https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/hallazgos/article/download/1639/1792&hl=es&sa=X&ei=AJC_X_CFD8eQmgGTylmoAQ&scisig=AAGBfm0J5lbYjCoTvOb125uztp1zO0P1ig&nossl=1&oi=scholar)
- Sikes, Nixon & Carr (2003) (Eds.). *The moral foundations of educational research: Knowledge, inquiry and values*. England: McGraw-Hill / Open University Press, 141 p. Recuperat de: [http://scholar.google.es/scholar\\_url?url=https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/hallazgos/article/download/1639/1792&hl=es&sa=X&ei=AJC\\_X\\_CFD8eQmgGTylmoAQ&scisig=AAGBfm0J5lbYjCoTvOb125uztp1zO0P1ig&nossl=1&oi=scholar](http://scholar.google.es/scholar_url?url=https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/hallazgos/article/download/1639/1792&hl=es&sa=X&ei=AJC_X_CFD8eQmgGTylmoAQ&scisig=AAGBfm0J5lbYjCoTvOb125uztp1zO0P1ig&nossl=1&oi=scholar)
- Smith, B. (2001). "Moral foundations of research with human participants". En: Sales & Folkman (Eds.). *Ethics in research with human participants*. Washington: APA, pp. 3-10. Recuperat de: [http://scholar.google.es/scholar\\_url?url=https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/hallazgos/article/download/1639/1792&hl=es&sa=X&ei=AJC\\_X\\_CFD8eQmgGTylmoAQ&scisig=AAGBfm0J5lbYjCoTvOb125uztp1zO0P1ig&nossl=1&oi=scholar](http://scholar.google.es/scholar_url?url=https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/hallazgos/article/download/1639/1792&hl=es&sa=X&ei=AJC_X_CFD8eQmgGTylmoAQ&scisig=AAGBfm0J5lbYjCoTvOb125uztp1zO0P1ig&nossl=1&oi=scholar)
- Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A Triarchic Theory of Intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press. Recupert de: <https://psicologiaymente.com/inteligencia/teoria-triarquica-inteligencia-sternberg>
- Thorndike, R. (1937). *An evaluation of the attempts to measure social intelligence*. *Psychological Bulletin*, 34(5), 275.
- Weisberg, H., & Weisberg, H. F. (1992). Central tendency and variability (No. 83). Sage Recuperat de doi: <http://dx.doi.org/10.26423/rcpi.v6i1.219>

Wundt,W. (1896). *Grundriss der psychologie*. Engelmann, Stuttgart, Germany.

Zaccagnini, J. L. (2008). La comprensión de la emoción: una perspectiva psicológica. En M. S. Jiménez (coord.). *Educación emocional y convivencia en el aula*. Madrid. Ministerio de Educación, Política social y Deporte. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80511492005>



# ANNEXOS

## Annex 1 Resultats del qüestionari

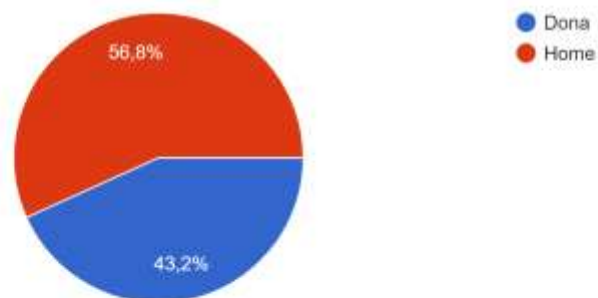
Accepto que les dades recollides siguin tractades únicament per aquest estudi

37 respostes



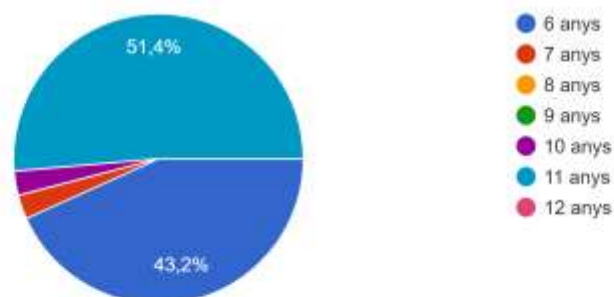
1-Sexe

37 respostes

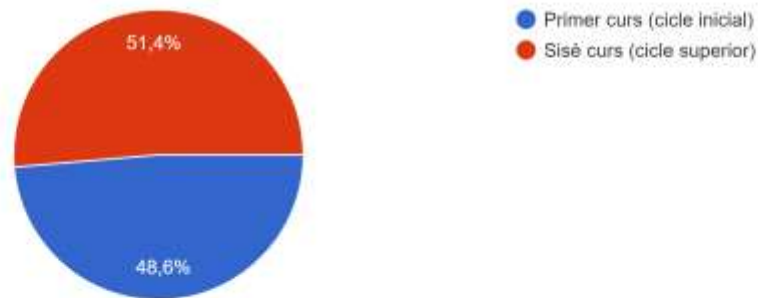


2-Edat

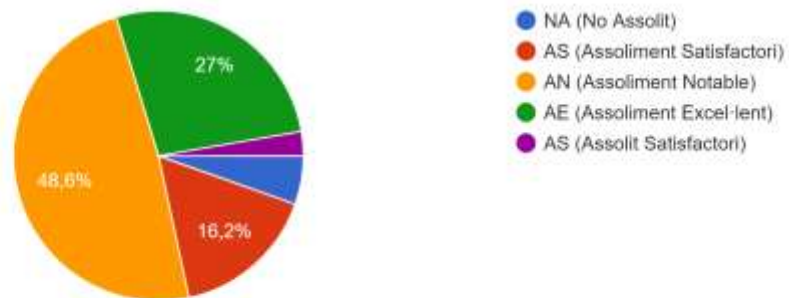
37 respostes



3-Curs acadèmic  
37 respostes



4-Quin ha sigut el teu rendiment acadèmic mig aquest primer trimestre?  
37 respostes

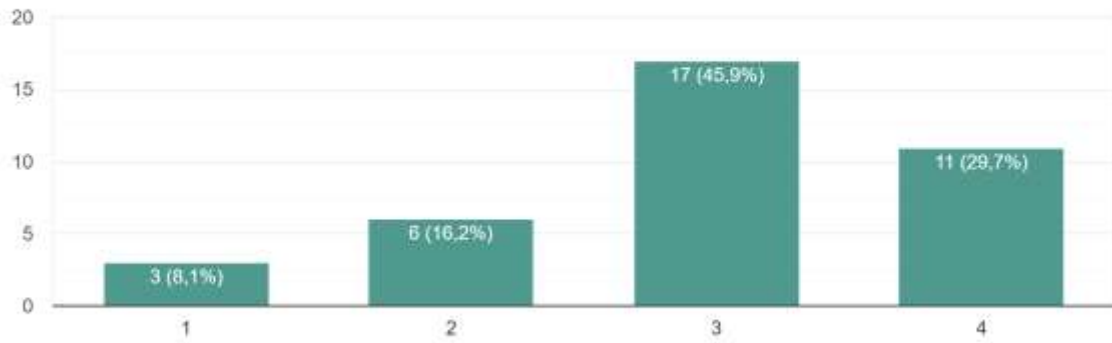


5-Escriu un diari personal on explico les coses que em passen  
37 respostes



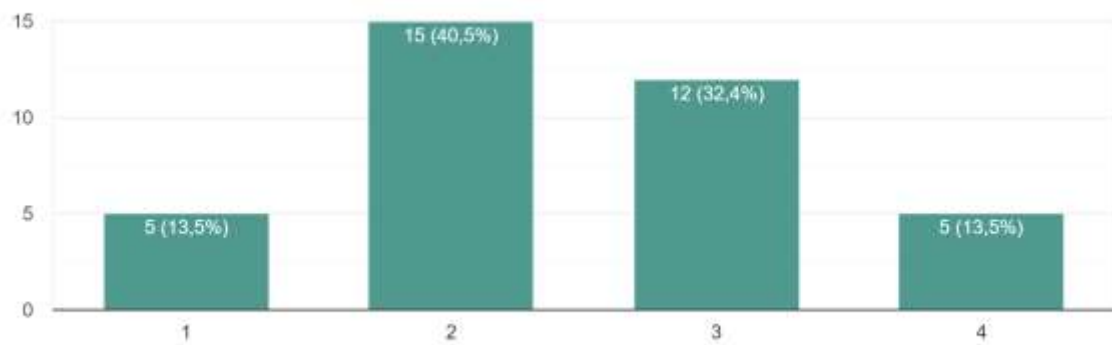
6-Tinc una bona autoestima

37 respostes



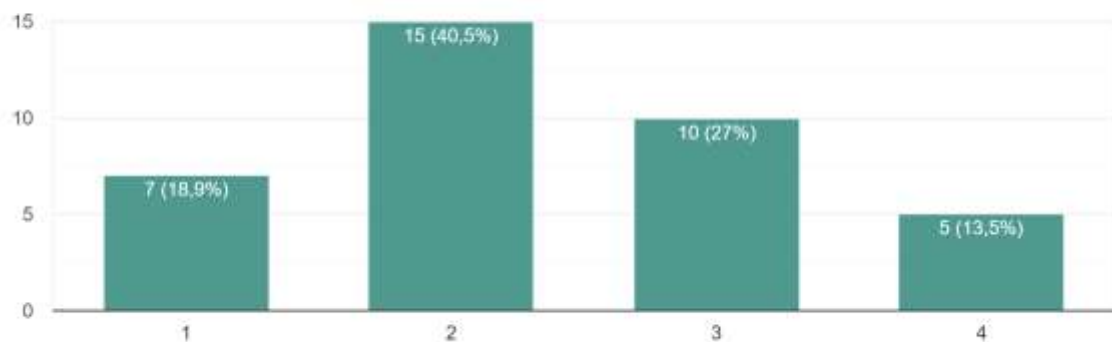
7-M'agrada treballar sol/a

37 respostes



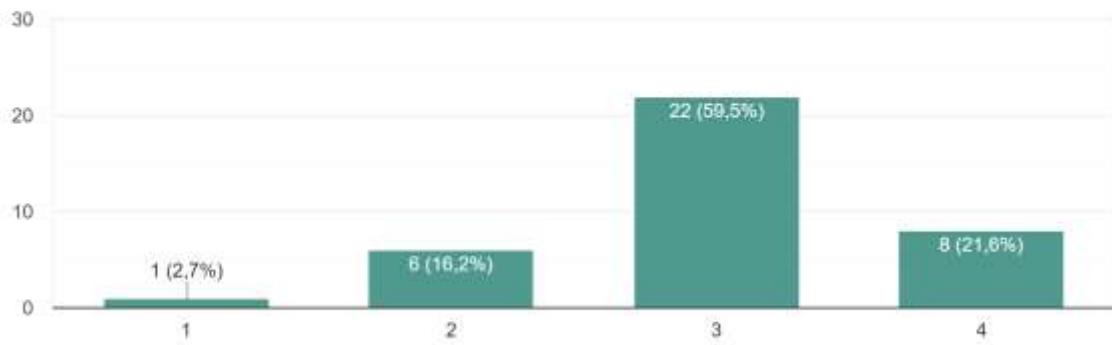
8-Quan tinc problemes me'ls resolc jo sol/a

37 respostes



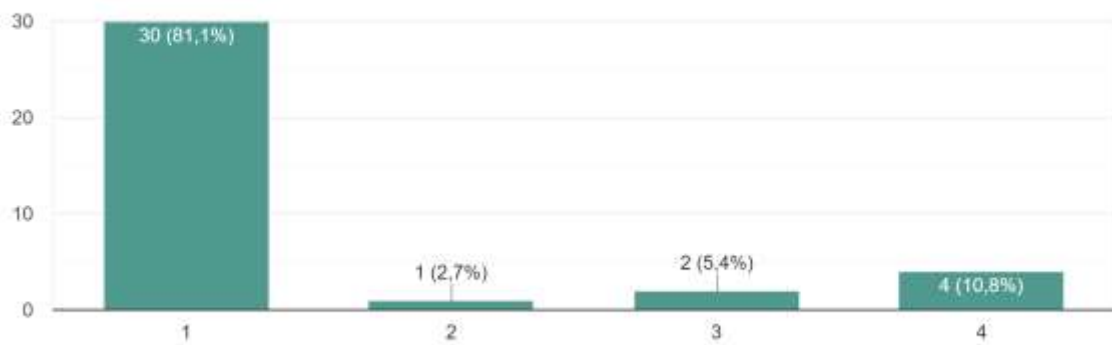
9-Conec les meves capacitats

37 respostes



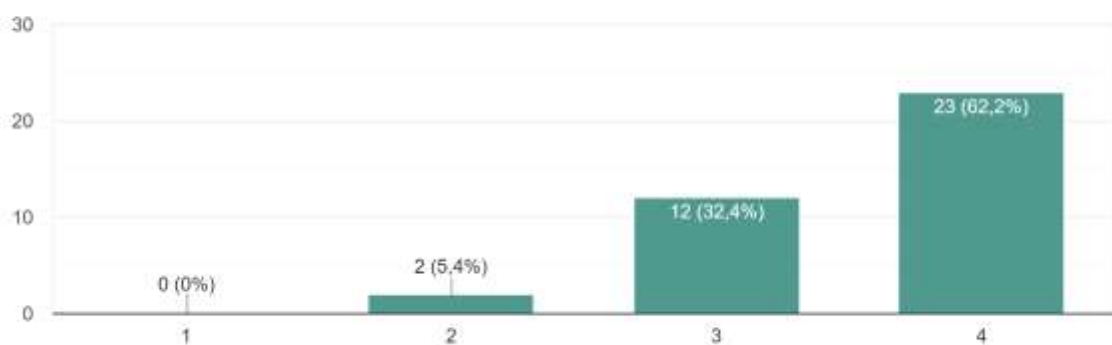
10-A l'escola tinc problemes per no participar en les activitats

37 respostes



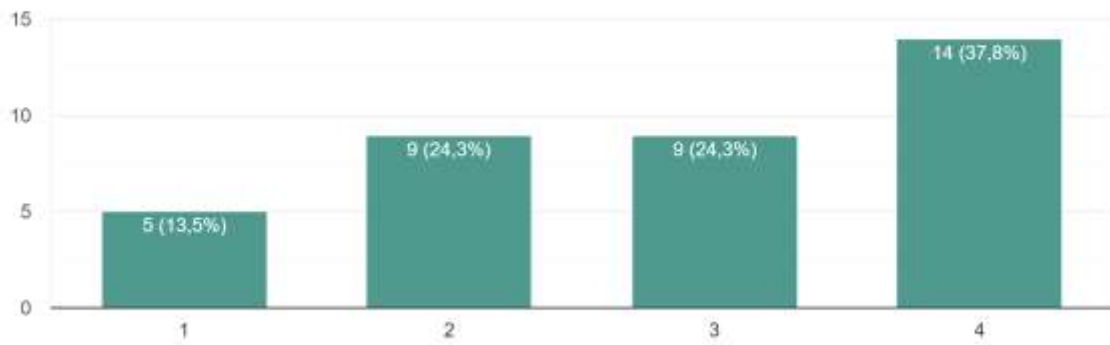
11-Sé quan puc arreglar-me sol/a i quan necessito ajuda

37 respostes



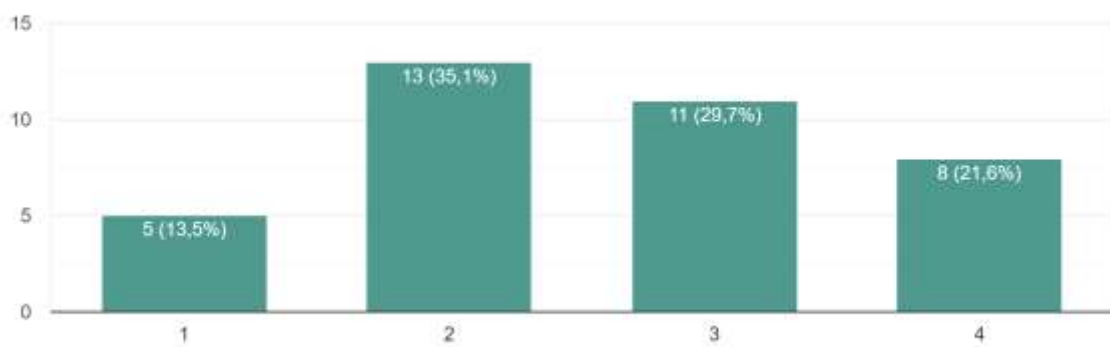
12-Sé allò que m'agradaria fer quan sigui gran

37 respostes



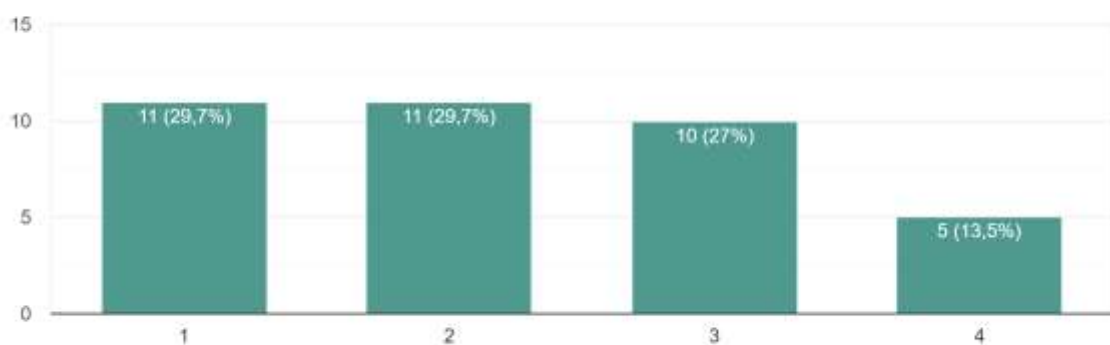
13-Sé expressar els meus sentiments amb claredat

37 respostes



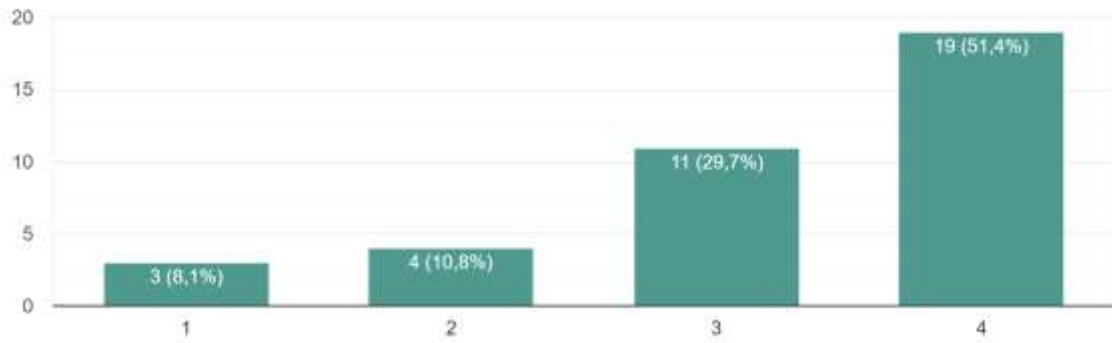
14-Passo temps sol/a, meditant, reflexionant o pensant coses

37 respostes



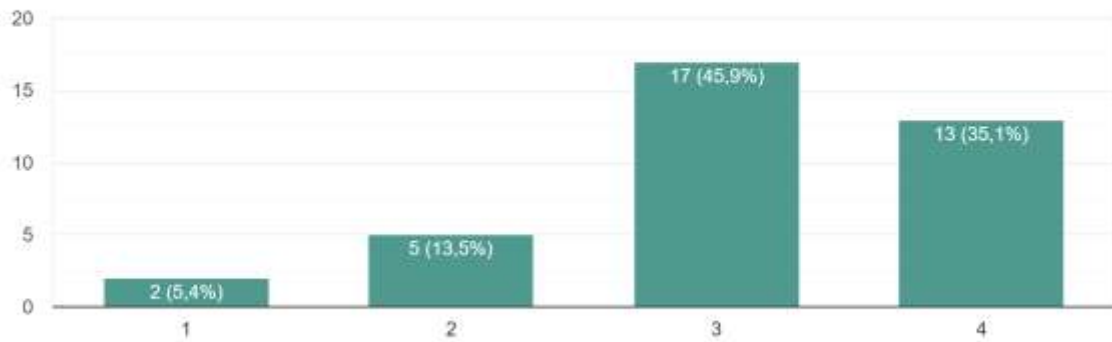
15-M'agrada treballar en equip

37 respostes



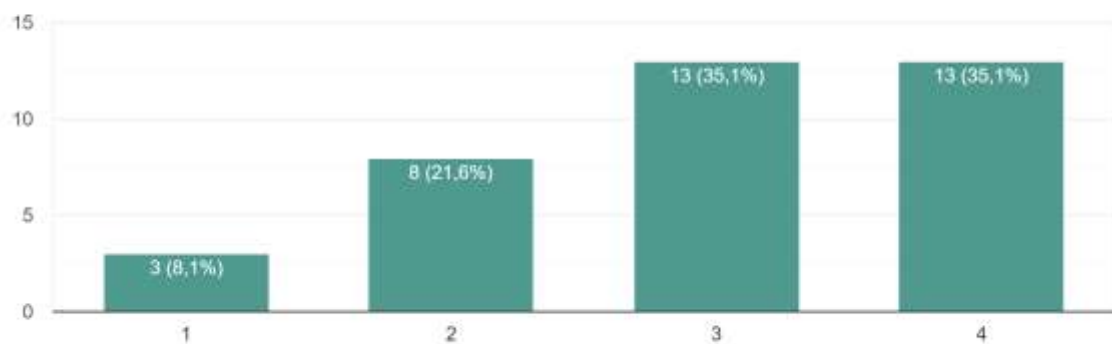
16-Tinc habilitat per saber com es senten els/les altres

37 respostes



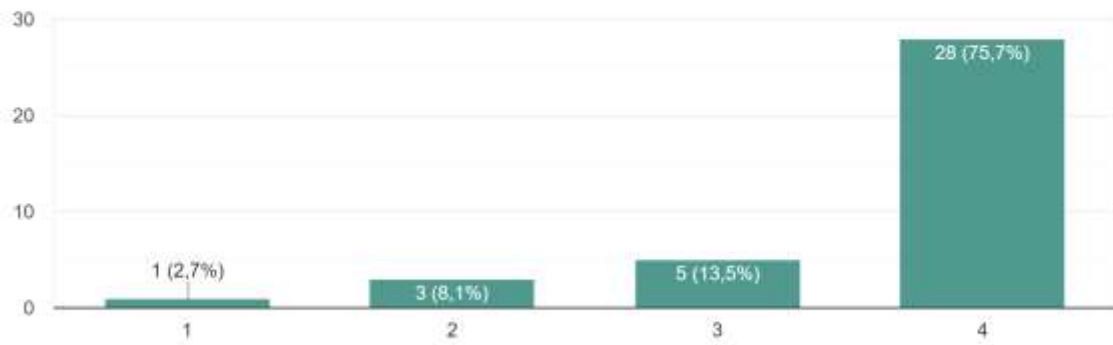
17-Em sento còmode amb molta gent

37 respostes



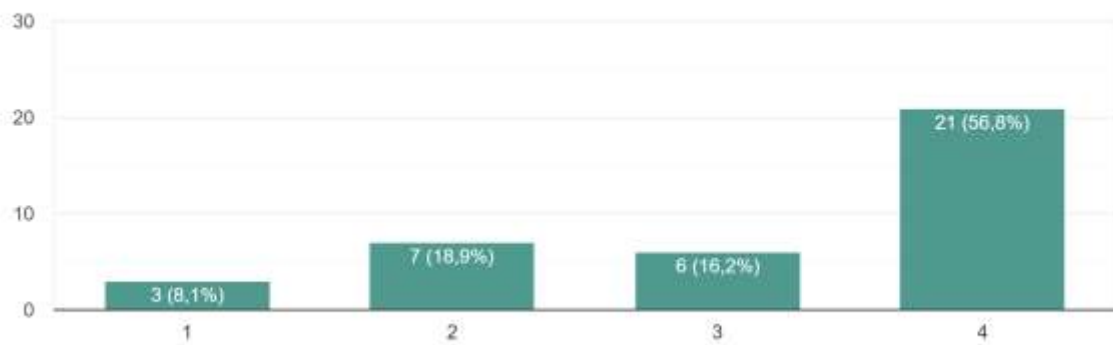
**18- Conversar amb amics i amigues em diverteix**

37 respostes



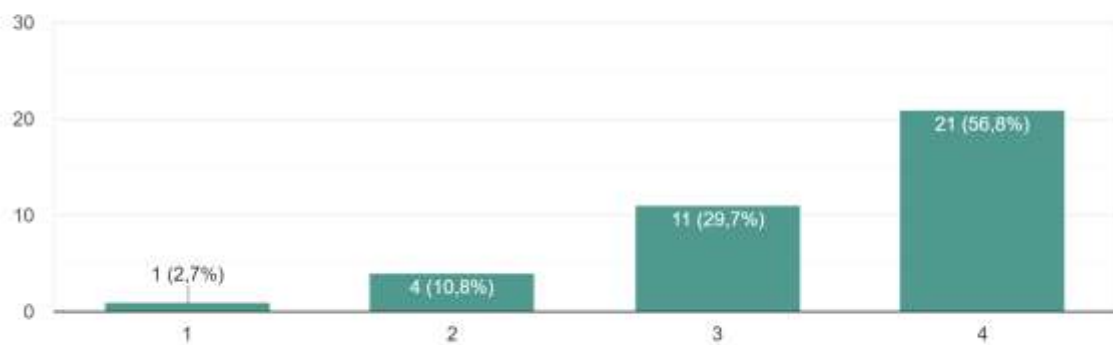
**19- Prefereixo els esports col·lectius**

37 respostes



**20- M'agrada sortir**

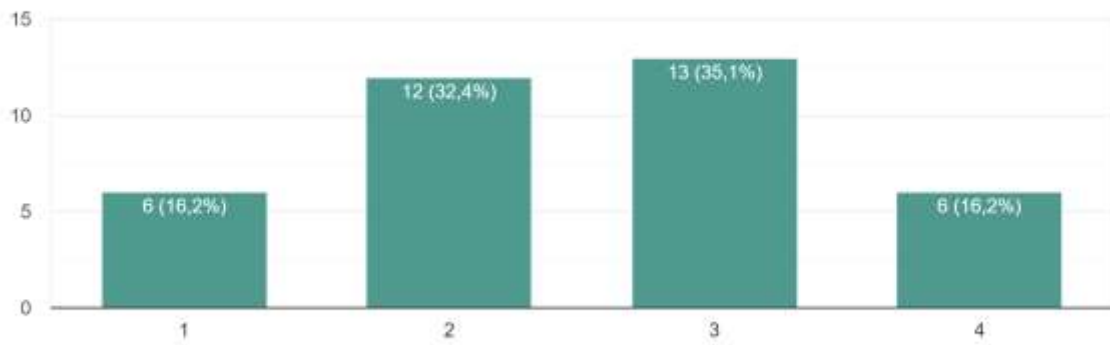
37 respostes





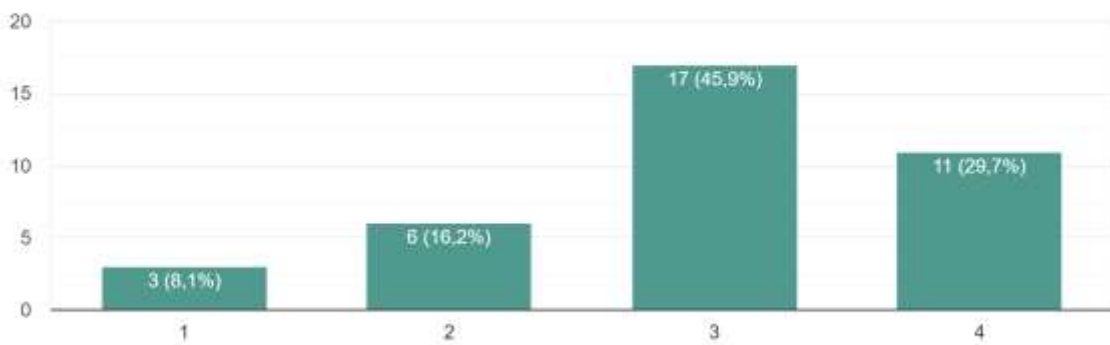
21-Em considero un/a líder

37 respostes



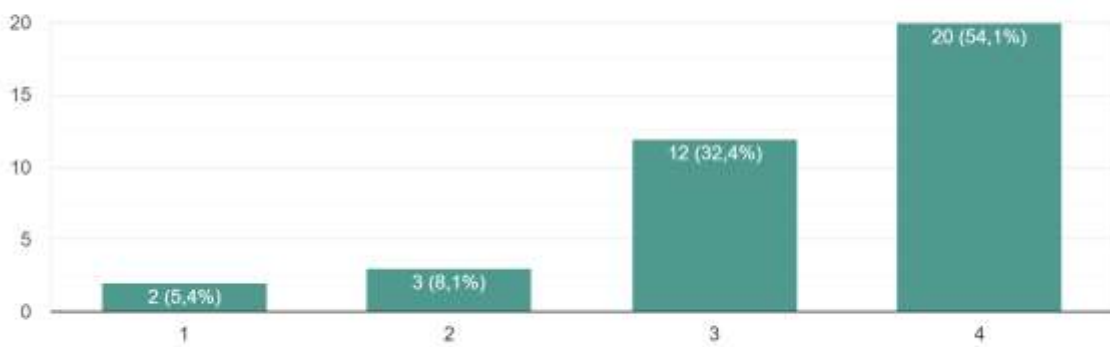
22-Dono consells als/les companys/es o amigats que tenen problemes

37 respostes



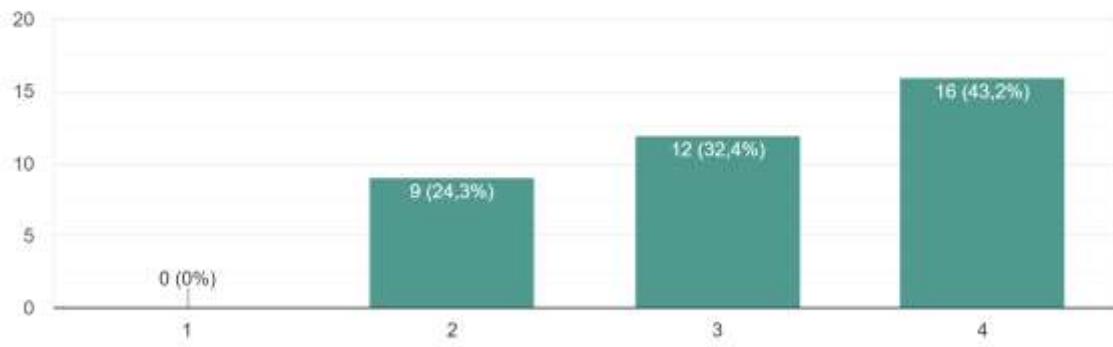
23-Gaudeixo ensenyant a una altra persona les coses que sé fer

37 respostes



24-Demano tot allò que necessito de forma directa i verbal

37 respostes



## Annex 2 Llibre de codis

ÍTEM	VARIABLE	ETIQUETA	CODI	ETIQUETA VALORS
C.1	C1 Ind	Alumne/a		
C.2	C2 RA	Rendiment	1 2 3 4	NA AS AN AE
C.3	C3 Grup	Grup	1 2	Primer curs Sisè curs
C.4	C4 Sexe	Sexe	1 2	Dona Home
C.5	C5 Edat	Edat	Qualsevol valor entre 6-12	
C.6	C6 I.INTRA	Int Intrapersonal	1 2 3 4	Gens d'acord Una mica d'acord D'acord Molt d'acord
C.7	C7 I.INTERP	Int Interpersonal	1 2 3 4	Gens d'acord Una mica d'acord D'acord Molt d'acord

*Nota: elaboració pròpia*

### Annex 3 Matriu de dades

Alumne/a	Grup	Edat	Sexe	Rendiment acadèmic	Int. Intrapersonal		Int. Interpersonal	
					MITJANA/MODA	MITJANA/MODA	MITJANA/MODA	MITJANA/MODA
1	1	7	2	4	2	1	2	2
2	1	6	2	2	4	4	4	4
3	1	6	1	4	2,3	2	2,5	3
4	1	6	1	3	2,4	1	3,9	4
5	1	6	1	2	2,4	3	2,9	3
6	1	6	2	2	2,2	1	3,6	4
7	1	6	2	3	2,8	4	3,8	4
8	1	6	2	3	2,7	3	3,6	4
9	1	6	2	2	2,9	3	3,2	3
10	1	6	1	2	2,1	3	2,6	3
11	1	6	2	3	2,1	3	3,1	3
12	1	6	1	3	2,4	3	3,4	4
13	1	6	1	1	2,1	2	1,4	1
14	1	6	2	2	2,3	1	1,9	2
15	1	6	2	3	2,9	3	3,2	3
16	1	6	1	3	3	4	3,9	4
17	1	6	2	2	1,8	1	2,5	3
18	1	6	1	1	2	1	1,5	1
19	2	11	2	3	2,2	2	3,8	4
20	2	11	2	4	3,2	4	3,9	4
21	2	11	1	4	2,1	3	3,2	3
22	2	11	2	4	2,6	4	3,1	3
23	2	11	1	4	2,1	1	3,2	4
24	2	11	2	3	2,6	3	3,1	4
25	2	11	1	3	3,3	4	2,8	3
26	2	11	2	4	2,3	1	2,7	3
27	2	11	2	3	2,2	1	3,3	4
28	2	10	1	3	2,6	2	3,7	4
29	2	11	1	4	2,5	3	3,6	4
30	2	11	1	4	2,8	3	3,2	4
31	2	11	2	3	2,2	1	3,3	4
32	2	11	2	1	2,6	2	3,5	4
33	2	11	2	3	2,3	3	3,3	4
34	2	11	2	3	2,6	4	3,5	4
35	2	11	1	4	2,5	3	3,6	4
36	2	11	1	3	2,5	2	3,4	4
37	2	11	2	3	3	3	3,9	4

*Nota: elaboració pròpia*