

**Irene García Gómez**

**LA INTEL·LIGÈNCIA EMOCIONAL EN EDUCACIÓ  
PRIMÀRIA: PROPOSTA  
INTERVENCIÓ.**

**TREBALL DE FI DE GRAU**

**dirigit pel Dra. Núria Voltas Moreso**

**Grau de Psicologia**



**UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI**

**Tarragona  
2023**

# Índex

1. Introducció teòrica .....	4
1.1 L'origen i el recorregut històric del concepte intel·ligència emocional ..	4
1.2 Principals models en Intel·ligència Emocional.....	6
1.2.1 Models d'habilitats.....	6
1.2.2 <i>Models Mixts</i> .....	7
1.3 La importància de l'educació emocional .....	9
1.3.1 <i>Que són les emocions</i> .....	9
1.3.2 <i>Objectius de l'educació emocional</i> .....	10
1.4 Que és l'autoestima .....	11
1.5 Intel·ligència emocional en relació amb l'autoestima .....	12
2. Objectius .....	13
Objectiu general: .....	13
Objectius específics:.....	13
3. Metodologia .....	14
3.1 Disseny de l'estudi i participants.....	14
3.2 Procediment.....	14
3.3 Instruments .....	15
3.4 Anàlisis estadístics .....	17
4. Resultats.....	17
4.1 Creació d'un programa d'intervenció .....	17
4.1.1 Descripció de les sessions: .....	19
4.2 Anàlisis resultats.....	25
5. Discussió.....	32
6. Limitacions i futures línies d'investigació.....	35
7. Bibliografia .....	36
8. Annexes .....	41

## **Resum**

En el present treball de fi de grau es pretén crear una proposta didàctica d'intervenció per a treballar la intel·ligència emocional en el cicle superior de primera. És primordial que els estudiants desenvolupin totes les seves capacitats durant l'etapa escolar sense deixar de costat les habilitats emocionals, les quals seran primordials per iniciar una bona adolescència. Per tant, en aquest treball es farà un recorregut històric a través del terme intel·ligència emocional per saber com a evolucionat i entendre les diferents percepcions, a més s'establirà una relació amb l'autoestima, dimensió imprescindible a qualsevol edat i es parlarà sobre la importància i els objectius de l'educació emocional. Finalment, s'implantarà una proposta d'intervenció amb una avaluació pretest i posttest per esbrinar si els dos conceptes (intel·ligència emocional i autoestima) han millorat després de les sessions i s'establirà relacions amb variables sociodemogràfiques com són l'edat, el gènere, la situació familiar, les necessitats educatives especials, el país de naixement i el rendiment acadèmic.

## **Abstract**

In this end-of-degree work, the aim is to create a didactic intervention proposal to work on emotional intelligence in the upper first cycle. It is essential that students develop all their abilities during the school stage without leaving aside the emotional skills, which will be essential to start a good adolescence. Therefore, in this work, a historical journey will be made through the term emotional intelligence to know how it has evolved and to understand the different perceptions, in addition, a relationship will be established with self-esteem, an essential dimension at any age and it will be discussed on the importance and objectives of emotional education. Finally, an intervention proposal will be implemented with a pretest and posttest evaluation to find out if the two concepts (emotional intelligence and self-esteem) have improved after the sessions and relationships will be established with socio-demographic variables such as age, gender, family situation, special educational needs, country of birth and academic performance.

# 1. Introducció teòrica

## 1.1 L'origen i el recorregut històric del concepte intel·ligència emocional

La intel·ligència emocional és un dels constructes que ha generat major interès entre els professionals de la psicologia. Durant les dues darreres dècades la intel·ligència emocional ha produït un fort impacte en diferents àmbits, com pot ser l'educatiu.

La iniciació va ser amb el llibre de Gardner sobre les intel·ligències múltiples l'any 1983 (Richburg y Fletcher, 2002). Les definicions més conegudes d'intel·ligència presten atenció a aspectes cognitius, com poden ser la memòria o la capacitat de resoldre conflictes. No obstant això, Edward L. Thorndike, l'any 1920, va incorporar el terme intel·ligència social com la capacitat de motivar i comprendre a altres persones (Salovey i Mayer, 1990).

L'any 1940, David Wechsler descriu com factors no cognitius poden influir en el comportament, a més, com els test d'intel·ligència no serien fiables i complets fins que no s'afegissin factors afectius, personals i socials (Salovey y Mayer, 1990).

Encara que, el treball d'aquests dos autors va passar desapercebut fins al 1983, quan Howard Gardner va publicar "Frames of Mind", on reformula el concepte d'intel·ligència. L'autor defineix la intel·ligència com una habilitat innata amb una part heretada genèticament i una altra adquirida i que, per tant, es pot treballar durant tota la vida. En el seu llibre, Gardner presenta la teoria de les intel·ligències múltiples, on descriu un total de vuit intel·ligències independents entre elles. Dues d'aquestes intel·ligències (intel·ligència interpersonal i intel·ligència intrapersonal) estan relacionades amb la intel·ligència social que va descriure Thorndike.

Les 8 intel·ligències proposades per Gardner (1987) són les següents:

- 1. Intel·ligència lingüística:** Ús de paraules de manera efectiva, tant en format oral com escrit. Habilitat per escriure i llegir, i destresa en la comunicació.
- 2. Intel·ligència lògica matemàtica:** Habilitat per raonar i deduir regles, resolució de problemes, pensament abstracte, relacionar conceptes, etc.
- 3. Intel·ligència viso-espacial:** Capacitat per pensar en tres dimensions. Perceben el món en imatges. Habilitat per reproduir mentalment objectes observats amb anterioritat, descodificar informació gràfica, percepció de la realitat, mida, direccions, etc.
- 4. Intel·ligència musical:** Capacitat per transformar, percebre i discriminar les expressions musicals. Habilitat per diferenciar ritmes, sons i melodies. Desenvolupament de la sensibilitat per cantar i ús dels instruments.
- 5. Intel·ligència corporal:** Utilització del cos en l'expressió de sentiments i idees. Facilitat en coordinació, flexibilitat, equilibri, manipulació i construcció de materials, activitats físiques, etc.
- 6. Intel·ligència naturalista:** Habilitat per classificar, distingir, sensibilització amb objectes del medi ambient com plantes, animals o objectes. Bona capacitat de reflexió, experimentació i observació.
- 7. Intel·ligència interpersonal:** habilitat per a interactuar i crear relacions amb l'entorn. Aquesta intel·ligència té un paper essencial en la capacitat d'empatia, l'enteniment de les emocions i l'escolta activa.
- 8. Intel·ligència intrapersonal:** habilitat per comprendre les nostres pròpies emocions, per treballar un concepte ferm d'un mateix i aprofitar aquest concepte per crear relacions interpersonals de manera assertiva.

## 1.2 Principals models en Intel·ligència Emocional

Des de l'aparició del terme intel·ligència emocional fins a l'actualitat, existeix un debat sobre la divisió dels models d'intel·ligència emocional. En aquest apartat s'explicaran els dos grans plantejaments: models d'habilitats i models mixtes.

### 1.2.1 Models d'habilitats

Els models d'habilitats perceben el constructe d'intel·ligència emocional com destreses que proporcionen un correcte processament de la informació emocional. Aquest model no inclou factors de personalitat, sinó un conjunt d'habilitats cognitives que expressen, avaluen, regulen i milloren les emocions per aconseguir un major benestar personal a partir dels valors ètics i normals socials (García-Fernández y Giménez-Mas, 2010).

#### ***Model original de Salovey y Mayer, 1990***

A finals del segle XX sorgeix la primera definició i model formal d'intel·ligència emocional gràcies a Salovey i Mayer. Ells descriuen la intel·ligència emocional com "*una forma de inteligencia social que envuelve la habilidad de monitorear las emociones y sentimientos propios y ajenos, discriminar entre ellos y utilizar esta información para guiar el pensamiento y las acciones o conducta propias*" (Salovey y Mayer, 1990, p. 189).

A més, està format per quatre habilitats bàsiques:

- **Percepció emocional:** identificació de les emocions pròpies i dels altres a través del to de veu, expressions corporals i facials (Fernández-Berrocal y Extremera, 2005).

- **Facilitació emocional:** influència de les emocions als nostres pensaments, aquestes són les encarregades de dirigir l'atenció a la informació més important (Fernández-Berrocal y Cabello, 2021).
- **Comprensió emocional:** habilitat per raonar sobre la informació emocional, relacionant les emocions amb el context, transicions i simultaneïtat de sentiments (Fernández-Berrocal y Cabello, 2021).
- **Regulació emocional:** és la dimensió més completa, és necessari estar obert a les emocions tant positives com negatives. Aquesta tolerància permetrà reflexionar i tenir un millor maneig del món intrapersonal i interpersonal (Fernández-Berrocal y Extremera, 2005).

### **1.2.2 Models Mixts**

Els models mixts combinen dimensions de personalitat amb habilitats de regulació emocional. Aquests, en contraposició als models d'habilitats no exclouen aspectes relacionats amb característiques de personalitat.

Els principals models mixts són dos: el model de Bar-On que presta especial atenció als aspectes emocionals i el model de Goleman que descriu cinc dimensions emocionals bàsiques per desenvolupar una correcta intel·ligència emocional.

#### ***Model de Reuven Bar-On: la intel·ligència socio-emocional***

Encara que és un model mixt, la seva conceptualització no se centra únicament en la intel·ligència, sinó que considera l'existència d'un conjunt de factors socials, emocionals i personals que tenen una influència directa en l'habilitat per adaptar-se a les demandes de l'entorn (Bar-On, 2005).

Creu que les persones es relacionen amb el medi ambient a partir d'una habilitat que es basa en ser conscient, comprendre, expressar i controlar les emocions de la manera apropiada i això segons l'autor és fruit de les característiques de personalitat (Jacobo y Rose, 2015).

Reuven Bar-On va proposar un model multifactorial i eclèctic per aconseguir una definició quantitativa de la intel·ligència emocional basant-se en el coeficient emocional (EQ-i) (Muñoz et al., 2022).

### ***Modelo de Goleman: el model de les competències emocionals***

Per a Goleman (1996), la intel·ligència emocional ens permet crear una interacció amb el món, a més dels sentiments i habilitats com són l'empatia i la motivació. Així mateix, aquest tipus d'intel·ligència configura els trets del caràcter necessaris per aconseguir una adaptació social correcta.

Per l'autor la intel·ligència emocional està formada de dues àrees: intel·ligència intrapersonal i interpersonal, comentades per Gardner i Thorndike en el concepte socioemocional (Martínez, 2020). A partir d'aquí, destaca cinc aspectes fonamentals que formen la intel·ligència emocional (Goleman, 1996):

- **AUTOCONSCIÈNCIA:** És la capacitat de reconèixer les fortaleces i debilitats pròpies i com aquestes ens afecten. Amb l'objectiu de conèixer-nos i desenvolupar un autoconcepte ajustat a la realitat, a més d'una autoestima positiva.
  
- **AUTOREGULACIÓ:** Capacitat de controlar les emocions, tant positives com negatives, amb l'objectiu de mantenir un comportament adequat. Facilita la creació d'un entorn amb confiança i equitat.
  
- **MOTIVACIÓ:** Habilitat per enfocar les emocions en metes i objectius, en comptes d'obstacles.
  
- **EMPATIA:** Habilitat per posar-se en el lloc dels altres, per comprendre el que pensen i senten els demés.
  
- **HABILITATS SOCIALS:** Capacitat de treure profit de les relacions socials per entendre les seves idees, mitjançant la simpatia, respecte i confiança.

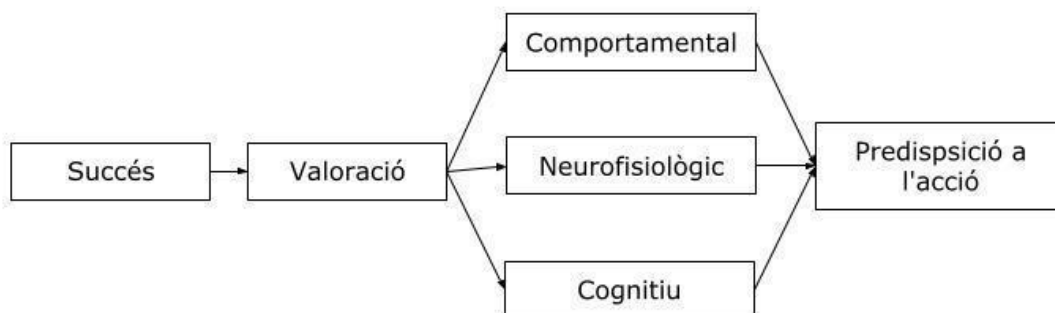
### 1.3 La importància de l'educació emocional

Per poder desenvolupar la intel·ligència emocional, és necessària l'educació emocional. L'educació emocional es pot descriure com un procés continu i permanent, que ajuda el desenvolupament de les competències emocionals amb l'objectiu d'incrementar el benestar social i personal. A més, l'educació emocional funciona com una gran prevenció primària, disminuint les possibilitats de consum de drogues, prevenció d'ansietat, depressió i estrès (Bisquerra, 2006).

#### 1.3.1 Que són les emocions

Podem entendre les emocions com reaccions fisiològiques que són activades al cervell a partir de diferents estímuls (Figura 1), que poden ser tant interns com externs creant un estat complex a l'organisme preparat per tenir una resposta organitzada (Espoz-Lazo et al., 2020).

Figura 1. Concepte d'emoció segons Bisquerra.



Font: BISQUERRA, R. (2003): "Educación emocional y competencias básicas para la vida", *RIE*, vol. 21-1, 12.

Quan estem davant de situacions noves o problemes sense resoldre la primera reacció es basa en els sentiments, emocions i actituds, aquests recursos mentals inicien una resposta (Goleman, 1995).

La gestió adequada d'aquesta resposta es pot treballar amb l'educació emocional, amb l'objectiu d'afrontar de manera positiva els reptes de la vida diària (Espoz-Lazo et al., 2020).

### *1.3.2 Objectius de l'educació emocional*

La llei orgànica 3/2020, de 29 de desembre, per la qual es modifica la Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'Educació explica que per assolir els objectius educatius és necessari donar-li la mateixa importància a l'educació social i emocional com a la curricular (Disposició 17264 Del BOE Núm. 340 De 2020, 2020).

Alguns dels objectius que ens podem plantejar per treballar l'educació emocional segons Bisquerra (2012, pp27-28) són:

- Adquirir un major coneixement de les emocions.
- Augmentar la identificació de les emocions dels altres.
- Identificar les emocions correctament.
- Desenvolupar capacitats per regular les emocions.
- Augmentar la tolerància a la frustració.
- Prevenir les conseqüències de les emocions negatives.
- Desenvolupar habilitats per crear emocions positives.
- Desenvolupar l'habilitat per automotivar-se.
- Adoptar una actitud positiva.

En els últims anys, s'han començat a introduir aquests objectius amb una major eficàcia en l'àmbit acadèmic per desenvolupar capacitats com poden ser la social i l'emocional (Espoz-Lazo et al., 2020). Ja que, la capacitat social i emocional dels infants influeix i determina l'habilitat d'escolta i comunicació, de concentració, comprensió, reconeixement i resolució de problemes, de cooperació, motivació i adaptació. És a dir, determina la capacitat de formar part d'un grup.

## 1.4 Que és l'autoestima

Hi ha moltes definicions d'autoestima, encara que, totes aquestes coincideixen en el fet que és un aspecte relacionat amb la capacitat de conèixer-se a un mateix. És estimar-nos a nosaltres, cuidar-nos i respectar-nos com respectem als altres. Aquesta està influenciada per l'educació que rebem per part de la família, l'escola i l'entorn en general (Pyszczynski et al., 2004).

Per Carl Rogers (1967), psicòleg principal en la psicologia humanista, l'autoestima es pot definir com *"un conjunto organizado y cambiante de percepciones que se refiere al sujeto, reconociendo esto como descriptivo de uno mismo y percibido como datos de identidad"* (Padrón, 2004).

Per altra banda, Marshall Rosenberg defineix el terme autoestima com *"un sentimiento hacia uno mismo, que puede ser positivo o negativo, el cual se construye por medio de una evaluación de las propias características"* (Rojas-Barahona et al., 2009).

L'autoestima és una necessitat important per a les persones, es troba present al llarg de tot el cicle vital influenciant a les decisions i eleccions que prenem. Aquesta és fonamental per aconseguir un correcte desenvolupament (Villalobos, 2019).

A més està formada per components tant cognitius com motivacionals que perduren en el temps. L'autoestima es pot dividir diversos nivells, depenen del nivell, cada persona adopta una estratègia per adaptar-se a la situació i per a regular les seves emocions (Trzesniewski et al., 2013).

Per tant, cal distingir els dos nivells principals:

- **Autoestima alta:** capacitat realista d'acceptació i confiança en un mateix i les seves percepcions. Aquesta confiança li facilita seguir els seus propis judicis quan existeix una diferència d'opinió i considerar idees noves (Pereira, 2007).

- **Autoestima baixa:** dificultat per sentir-se valuós, necessitat de reconeixement i aprovació dels altres. Una autoestima baixa pot provocar desànim, ansietat, insomni, depressió i trastorns alimentaris (Villalobos, 2019).

## 1.5 Intel·ligència emocional en relació amb l'autoestima

Actualment, sabem que l'autoestima es veu modificada per components emocionals que s'aprenen al llarg de les experiències vitals, aquestes van millorant igual que qualsevol altra habilitat apresada com podria ser sumar, nedar o conduir (Ruiz, 2023).

Estudis realitzats en Espanya i Xile demostren que obtenir puntuacions elevades en intel·ligència emocional s'han associat a puntuacions altes en autoestima, salut mental, satisfacció vital, felicitat i amb baixes puntuacions en ansietat i depressió (Martínez-Celis, 2015).

Per tant, la intel·ligència emocional positiva es pot considerar un important factor predictor que millora l'ajust psicològic i l'alta autoestima, per altra banda, la intel·ligència emocional negativa o baixa es pot relacionar amb depressió i un comportament disfuncional, dificultant les relacions interpersonals (Bibi et al., 2016).

Els elements que formen part de la intel·ligència emocional com són l'autocontrol, l'empatia, l'autoconsciència i la motivació són dimensions imprescindibles per desenvolupar l'autoestima i per ajudar a superar les actituds negatives (Rabell-Cuadras, 2012).

## 2. Objectius

### **Objectiu general:**

- Dissenyar una proposta d'intervenció per treballar la intel·ligència emocional amb nens i nenes de cicle superior de primària amb una avaluació pretest i posttest per valorar si, a partir de les activitats plantejades, s'observa una millora en el seu nivell d'intel·ligència emocional.

### **Objectius específics:**

- Realitzar una revisió i cerca bibliogràfica sobre l'evolució del terme intel·ligència emocional per conèixer conceptes importants a tenir en compte. Aquesta revisió també permetrà justificar la importància i necessitat de treballar l'educació emocional a l'aula.
- Portar a terme un anàlisi pretest i posttest de les variables intel·ligència emocional, després de crear i implementar una intervenció en la qual es treballaran els cinc aspectes que destaca Daniel Goleman en la seva teoria sobre intel·ligència emocional i que són: l'autoconsciència, l'autoregulació, la motivació, l'empatia i les habilitats socials.
- Avaluar la correlació entre el nivell d'autoestima i el nivell d'intel·ligència emocional.
- Analitzar si existeixen diferències significatives sobre el nivell d'intel·ligència emocional respecte al gènere, edat dels participants, nivell de rendiment acadèmic, el país de naixement, la situació familiar (progenitors separats o no) i si presenten necessitats educatives especials.

## 3. Metodologia

### 3.1 Disseny de l'estudi i participants

L'estudi es basa en un mètode quasi-experimental, es pretén analitzar l'impacte d'un programa d'intervenció on els participants no han sigut assignats aleatòriament, ja que es tracta d'alumant que està assignat en diferents classes de dos cursos acadèmics i no hi ha grup control. A més, és un estudi transversal amb anàlisis intragrup i mesures repetides (pre i postintervenció).

Aquest estudi està dissenyat per poder-se realitzar en qualsevol centre escolar, sigui públic, concertat o privat. Encara que, l'escola on s'ha portat a terme la proposta d'intervenció es tracta d'una escola concertada, anomenada Dominiques, situada al centre de Tarragona. La proposta està dirigida al segon cicle de primària, alumnes de cinquè i sisè, per tant, són infants d'entre deu i dotze anys. Més específicament el 35% de la mostra té deu anys, el 39% onze anys i el 24% dotze anys.

Les dues classes de sisè estan formades per un total de 25 alumnes, i les altres dues de cinquè per un total de 22 alumnes. Això forma una mostra total de 94 alumnes, encara que per motius de disponibilitat i personals dels infants la mostra final està formada per 90 alumnes.

El 47% de la mostra són nenes i el 52% són nens. La major part de la mostra és nascuda en Espanya continuant amb Colòmbia i el Perú.

Finalment, el rendiment acadèmic és mig, amb una puntuació d'un 19% rendiment baix, 47% rendiment mitjà i 30% amb un rendiment acadèmic alt.

### 3.2 Procediment

L'estudi s'ha realitzat a l'escola Dominiques de Tarragona i ha tingut lloc durant la realització de les meves pràctiques externes, això ha facilitat l'accés al centre. Una vegada el centre va conèixer els objectius del programa, els components i les condicions de participació, ens vam posar en contacte amb els pares. Els pares que van acceptar que els seus fills formin part de l'estudi van signar un consentiment informat, seguint les consideracions ètiques de la investigació amb menors.

Després, es van formar quatre grups d'intervenció (5A, 5B, 6A, 6B) amb aproximadament 22-25 persones per grup, que van assistir a 1 sessió setmanal d'una durada d'una hora cadascun, conformen cinc setmanes. El programa d'intervenció va estar format per tres fases: preavaluació, intervenció i postavaluació. La intervenció va abastar informació sobre cinc dimensions necessàries per desenvolupar la intel·ligència emocional (autoconsciència, autoregulació, motivació, empatia i habilitats socials).

Les variables a analitzar són el nivell d'intel·ligència emocional abans i després de la intervenció, el nivell d'autoestima abans i després de la intervenció, i variables personals com és el país d'origen, el rendiment acadèmic, el gènere, l'edat, la situació familiar i les necessitats educatives especials.

Una vegada definides les variables a analitzar es van seleccionar els qüestionaris, aquests són: un sociodemogràfic dirigit a les variables personals, un qüestionari d'intel·ligència emocional i un altre qüestionari d'autoestima. La recollida de dades i la posterior correcció es va fer en paper, ja que és un mecanisme més fàcil pels infants i més disponible en l'escola.

En acabat la intervenció es va passar les dades obtingudes a un programa estadístic per fer els anàlisis adequats.

### 3.3 Instruments

Els instruments utilitzats per dur a terme la investigació són tres, dos d'aquests s'administraran abans d'iniciar el programa i després, i l'altra únicament en començar el programa.

Les proves administradores tant abans del programa com en acabat seran les dues següents:

- **Test d' intel·ligència emocional (Ocaña, J. A. (2011). *Mapas mentales y estilos de aprendizaje. (Estrategias de aprendizaje). Editorial Club Universitario*) (Annex 1):** qüestionari format per quaranta-tres afirmacions relacionades amb la manera habitual d'actuar amb les persones del seu entorn. Dirigit a infants a partir de 9 anys.

Han de respondre a través d'un format tipus Likert amb tres opcions de resposta: mai, algunes vegades o sempre.

Les puntuacions es poden classificar en (Ocaña, 2011):

- Entre 0 i 20 punts: molt baix.
- Entre 21 i 35 punts: baix.
- Entre 36 i 45 punts: mig-baix.
- Entre 46 i 79 punts: mig-alt.
- Entre 80 i 90 punts: molt alt.

- **Test d'autoestima de Rosenberg (Rosenberg et al. (2000) ESCALA DE AUTOESTIMA DE ROSENBERG (RSE). UIPD.) (Annex 2):** el qüestionari mesura com es valora la persona i que grau d'autosatisfacció té amb si mateix. Dirigits a nens i nenes a partir de 10 anys. Està format per deu frases, d'aquestes deu cinc estan enunciades de manera positiva i cinc de manera negativa per a controlar l'efecte de l'aquiescència autoadministrada (tendència a respondre positivament en un qüestionari, independentment si les respostes són verdaderes o no).

Han de respondre a través d'una escala tipus Likert formada per quatre opcions: molt en desacord, en desacord, d'acord i molt d'acord.

Els valors teòrics fluctuen entre 10 que significa baixa autoestima i 40 que significa alta autoestima (Rosenberg et al., 2000).

Per altra banda, el qüestionari que només s'omplirà en iniciar el programa es tracta d'un sociodemogràfic creat adhoc (Annex 3), dissenyat a mida per al treball i que permet obtenir la següent informació: edat, país de naixement, gènere, si presenten alguna necessitat educativa especial, la situació actual dels seus pares i rendiment acadèmic mitjançant l'informe de notes i el tutor/a de referència.

### 3.4 Anàlisis estadístics

L'anàlisi de les dades es va realitzar mitjançant el programa IBM SPSS Statistics versió 29. Per a la probabilitat associada es va establir un nivell significatiu estadístic de  $p < 0,05$ . A més, a causa de la grandària de la mostra (major de 30 subjectes), es van utilitzar proves paramètriques per a detectar la possible relació significativa entre els resultats pretest i posttest de les variables i la comparativa entre tots dos. També si aquestes dades es distribuïen de forma normal o no.

Es van analitzar les dades tenint en compte que es tractava d'una comparativa de mitjaes per a mostres aparellades, ja que es tracta dels mateixos subjectes, però les dades obtingudes es recullen en diferents moments. Per tant, s'han portat a terme anàlisis mitjançant T-Student per a determinar si la diferència entre la mitjana dels dos grups és significativa en el cas de l'avaluació d'intel·ligència emocional i autoestima, a més de gènere, situació familiar i necessitats educatives especials i ANOVA per a comparar les mitjanes de tres o més grups en el cas de rendiment acadèmic, edat dels participants i país de naixement. En el cas de les variables que assoleixen una diferència significativa (rendiment acadèmic i edat), es realitzarà la prova post hoc anomenada Bonferroni, aquesta permet comprar les mitjanes dels T nivells d'un factor.

## 4. Resultats

### 4.1 Creació d'un programa d'intervenció

*Objectiu 1: creació d'un programa d'intervenció per treballar la intel·ligència emocional.*

La duració del programa és de cinc setmanes, dedicant una setmana a cada dimensió: autoconsciència, autoregulació, motivació, empatia i habilitats socials. Cada una d'aquestes setmanes es dedica una hora per classe per tal de treballar el concepte i fer la sessió. Així, el programa tindrà una durada de 20 hores.

La programació exacta per setmanes i segons cada grup classe és la següent (Veure Taula 1):

*Taula 1: programació de proposta d'intervenció*

<p><b>Setmana 1:</b> <b>AUTOCONCIÈNCIA</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>27 de febrer:</b> sessió 5A i 6A</li> <li>- <b>28 febrer:</b> sessió 6B</li> <li>- <b>02 maig:</b> sessió 5B</li> </ul>
<p><b>Setmana 2:</b> <b>AUTOREGULACIÓ</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>06 de maig:</b> sessió 5A i 6A</li> <li>- <b>07 de maig:</b> sessió 6B</li> <li>- <b>09 de maig:</b> sessió 5B</li> </ul>
<p><b>Setmana 3:</b> <b>MOTIVACIÓ</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>13 de maig:</b> sessió 5A i 6A</li> <li>- <b>14 de maig:</b> sessió 6B</li> <li>- <b>16 de maig:</b> sessió 5B</li> </ul>
<p><b>Setmana 4:</b> <b>EMPATIA</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>20 de maig:</b> sessió 5A i 6A</li> <li>- <b>21 de maig:</b> sessió 6B</li> <li>- <b>23 de maig:</b> sessió 5B</li> </ul>
<p><b>Setmana 5:</b> <b>HABILITATS SOCIALS</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>27 de maig:</b> sessió 5A i 6A</li> <li>- <b>28 de maig:</b> sessió 6B</li> <li>- <b>30 de maig:</b> sessió 5B</li> </ul>

Cada sessió està formada per quatre parts:

- **Primera part:** visualització d'un curt animat. Aquesta és una eina dinàmica que capta l'atenció dels infants i permet un millor enteniment del concepte a treballar.
- **Segona part:** comentaris i reflexions sobre el vídeo visualitzat. Principalment, es tractarà d'establir un debat on cada alumne/a aportarà les seves vivències i opinions.
- **Tercera part:** joc o activitat per a treballar la dimensió de cada sessió.
- **Quarta part:** metacognició sobre la informació apresada i posada en comú sobre les emocions que han sentit durant l'activitat.

#### 4.1.1 Descripció de les sessions:

##### **Primer sessió: autoconsciència**

*Desenvolupament:*

- Visualització vídeo del revés (Annex 4) per introduir el coneixement (o les definicions) de les emocions bàsiques (alegria, por, fàstic, ira, vergonya i tristesa).
- Reflexió sobre el vídeo per part dels infants i explicació del concepte autoconsciència, a més de diferenciació de les emocions bàsiques.
  - *"L'autoconsciència és la primera dimensió de la intel·ligència emocional. Les persones que posseeixen aquesta destresa saben reconèixer les seves emocions i per què les estan sentint; reconeixen com els seus sentiments afecten el seu acompliment i reconeixen els seus valors i les seves metes (Goleman, 1998)."*

- Activitat: repartir una carta on tindran el nom de cadascuna de les emocions bàsiques i cadascun dels nens per torns hauran d'explicar una situació personal (o vivència personal) on hagin experimentat aquesta emoció (Figura 2).
- Reflexió final de com se senten actualment, relacionant l'activitat amb l'autoconsciència amb les següents preguntes guiades:
  - Com us sentiu actualment després de fer l'activitat?
  - Com us heu sentit en recordar la situació?
  - Quines dificultats heu vist ara de explicar als companys situacions que heu viscut?
  - Com us heu sentit en explicar la vostra vivència a la classe?
  - Us agradaria explicar més situacions personals a la classe?
  - Enteneu el terme autoconsciència? Si és que sí, algú podria definir el terme?

*Duració:* 60 minuts.

*Figura 2. Cartes sobre les emocions.*



## Segona sessió: autoregulació

### *Desenvolupament:*

- Explicació del terme autoregulació i petit debat sobre el seu coneixement.
  - *"L'autoregulació implica mantenir-se al corrent de les emocions disruptives i de la impulsivitat. Les persones amb aquesta competència dominen els seus impulsos i sentiments de manera positiva: es mantenen en calma, i encara en moments difícils, poden pensar amb claredat i mantenir-se enfocats sota presion (Goleman, 1998)."*
- Visualització d'un capítol "guia Headspace per a la meditació" disponible a la plataforma Netflix.
- Pràctica del mètode de Jacobson a través del vídeo visualitzat.
  - Tècnica Jacobson: consisteix a aprendre a tensar i relaxar diferents grups musculars per aconseguir que el nen/a discrimini les sensacions dels múscols quan estan relaxats o tensats (Gonzalez Salazar, 2022).
- Comentari del vídeo.
- Reflexió final de com se senten actualment, relacionant el concepte d'autoregulació amb la pràctica i amb les següents preguntes de guiades:
  - Com us sentiu actualment després de fer la relaxació?
  - Quines sensacions heu notat durant el vídeo?
  - Com us heu sentit durant la relaxació?
  - Ha sigut fàcil concentrar-se o us heu distret durant la relaxació?
  - Havíeu practicat alguna vegada alguna tècnica de relaxació? Si és que sí, quina?

*Duració:* 60 minuts.

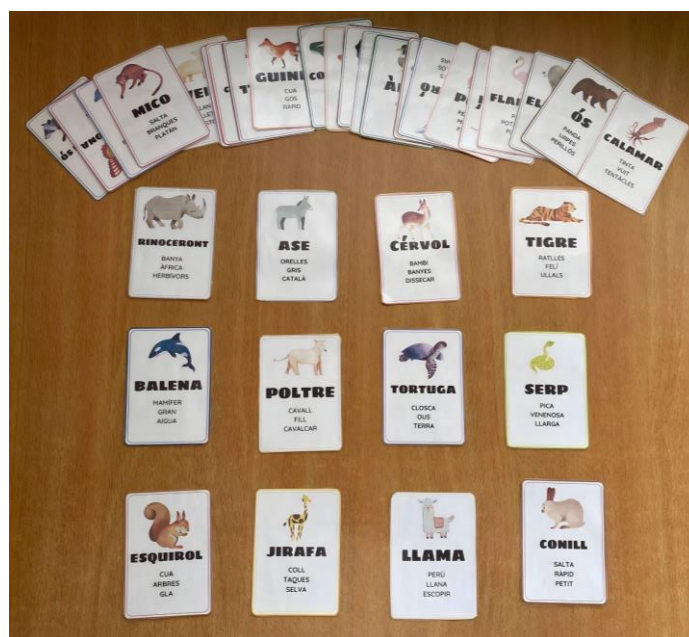
## Tercera sessió: motivació

### *Desenvolupament:*

- Definició del concepte motivació.
  - **"La motivació** fa que les persones lluitin per millorar o complir amb estàndards d'excel·lència. Les persones que posseeixen aquesta destresa s'estableixen metes reptadores; busquen informació per a reduir la incertesa i troben formes per a fer les coses millor, i aprendre com millorar el seu acompliment (Goleman, 1998)."
  
- Visualització vídeo "universalitat canina".
  
- Comentari vídeo i parlar respecte a les motivacions de cadascun.
  
- Activitat: cada classe es dividirà en 4 grups, cada membre del grup rebrà una carta amb un dibuix d'un animal i haurà de descriure aquest animal sense utilitzar les tres paraules claus que es troben escrites en la mateixa carta (Figura 3). Per exemple: descriure ovella sense dir llana, llet i pastor. Cada grup haurà d'intentar aconseguir el màxim de punts possibles i guanyarà el grup amb més paraules encertades.
  
- Reflexió final de com se senten actualment. Relació de l'activitat amb el terme motivació amb unes preguntes guiades:
  - Com us sentiu actualment una vegada acabada la sessió?
  - Quins sentiments heu experimentat durant l'activitat?
  - Quan no endevinàveu les paraules com us heu sentit? I quan sí que les endevinàveu?
  - Com us heu sentit els grups que no heu guanyat? I el grup que sí?
  - Per què creieu que és important ser perseverant i intentar fer de nou les coses que no ens surten a la primera?

*Duració:* 60 minuts

Figura 3. cartes activitat motivació.



#### Quarta sessió: empatia

- Definició del concepte empatia.
  - *"De totes les competències, l'empatia és la fonamental per a comprendre i apreciar els sentiments de les altres persones. És la dimensió base per a totes les competències socials. Les persones que compten amb aquesta competència són atentes davant les emocions que demostren les altres persones, són bons escoltes, demostren sensibilitat cap a les perspectives i sentiments dels altres (Goleman, 1998)."*
- Visualització vídeo "Experimento Comparte. Acción contra el hambre".
- Comentari vídeo i possible posada en comú de situacions similars.
- Activitat: Cada alumne escriure el seu nom en un full, aquest full es passarà cap enrere i les altres hauran d'escriure un aspecte positiu sobre el company/a i una situació on l'alumne/a hagi sigut empàtic/a amb ell/a. Finalment, llegirem tots els comentaris positius de cada alumne.

- Reflexió final de com se senten actualment, relacionant l'activitat amb el concepte empatia amb unes preguntes guiades:
  - Per què creieu que actuen així els nens del vídeo?
  - Què creieu que guanyen les persones que ajuden?
  - Creieu que els ha resultat fàcil entendre als nens del video que tenien esmorzar entendre el que els passava a uns altres que no tenien esmorzar?
  - Us és senzill expressar com us sentiu?
  - Com us sentiu quan rebeu comentaris positius? I quan els feu a d'altres persones?
  - Per què creus que és important entendre com se senten els altres?

*Duració: 60 minuts.*

### **Cinquena sessió: habilitats socials**

- Explicació concepte habilitats socials.
  - *"Les persones que posseeixen **habilitats socials** saben bregar directament amb assumptes difícils; saben escoltar; i accepten les males notícies igual que les bones. Crear una atmosfera d'obertura no és una tasca fàcil (Goleman, 1998)."*
- Visualització vídeo "El Puente".
- Comentari respecte al vídeo (diferència entre la comunicació dels personatges del vídeo).
- Explicació dels tres estils de comunicació: agressiu, passiu i assertiu.
  - **Comunicació agressiva:** expressió de les opinions, sentiments i preferències de forma coactiva per forçar a l'altre a l'acord (Baracaldo, 2017).

- **Comunicació passiva:** falta d'expressió clara i directa de les preferències, opinions i sentiments. Donant prioritat a l'autoritat i poder de l'altre (Baracaldo, 2017).
  - **Comunicació assertiva:** Expressió de manera directa de les preferències, opinions i sentiments, sense la utilització del control per crear un acord amb l'altre ja sigui mitjançant l'amenaça, el xantatge o el càstig (Baracaldo, 2017).
- Activitat: es visualitzarà un vídeo (Annex 9) on hi ha escenes de pel·lícules Disney en els quals els personatges utilitzen diferents tpus de comunicació (agressiva, passiva i assertiva), una vegada acabada l'escena hauran de votar quin estil de comunicació està utilitzant el protagonista.
  - Reflexió final de com se senten actualment, relacionant les activitats d'uter a terme amb el concepte d'habilitats socials, a partir d'unes preguntes guiades:
    - Què han fet els dos animals petits per a solucionar el problema?
    - Quina parella creieu que actua de manera correcta els grans o els petits?
    - Com us sentiu quan us parlen de manera agressiva?
    - En quines situacions us comuniqueu de manera agressiva, passiva o assertiva?
    - Com hem de comunicar-nos realment?

*Duració:* 60 minuts

## 4.2 Anàlisi resultats

Una vegada aconseguit l'objectiu general, és a dir, crear un programa per a treballar la intel·ligència emocional, passem a l'anàlisi dels resultats, comparant les mitjanes pretest i posttest del qüestionari d'intel·ligència emocional amb el test d'autoestima i les variables sociodemogràfiques establertes (objectius específics).

Taula 2. Estadístics descriptius comparació mitjanes intel·ligència emocional i sociodemogràfic.

		N	Mitjana Pretest	Desviació estàndard pretest	Mitjana Posttest	Desviació estàndard Posttest	T	P	
<b>Qüestionari</b>		Intel·ligència emocional	90	66,08	12,106	69,70	12,020	-13,988	<,001
<b>Dades sociodemogràfiques</b>	<b>Gènere</b>	Femení	43	68,65	11,834	72,65	12,038	-1,960	,027
		Masculí	47	63,72	11,992	67,00	11,418	-1,961	,027
	<b>Adaptacions acadèmiques</b>	NEE	17	55,41	9,467	59,29	9,551	-4,437	<,001
		No NEE	73	68,56	11,319	72,12	11,261	-4,960	<,001
	<b>Situació familiar</b>	Progenitors separats	35	62,69	12,669	66,40	12,488	-2,118	,017
		Progenitors junts	55	66,24	11,325	71,90	11,331	-2,072	,019
	<b>Rendiment acadèmic</b>	Rendiment acadèmic alt	28	74,39	9,983	78,45	9,761	12,436	<,001
		Rendiment acadèmic mig	44	63,09	12,664	66,04	12,077	12,436	<,001
		Rendiment acadèmic baix	18	60,44	8,975	63,98	8,740	12,436	<,001
	<b>Edat</b>	10 anys	32	61,59	12,142	65,32	12,032	9,081	<,001
		11 anys	36	64,92	11,953	69,77	12,032	9,081	<,001
		12 anys	22	74,50	8,178	76,52	7,670	9,081	<,001
	<b>País de naixement</b>	Espanya	67	65,40	12,246	68,41	12,536	,487	,862
		Colòmbia	9	70,44	12,135	74,63	11,970	,487	,862
		Ucraïna	3	66,00	3,437	68,75	3,606	,487	,862
		Uruguai	2	66,50		69,44		,487	,862
Argentina		1	64,00		70,10		,487	,862	
Perú		5	65,20	9,721	67,23	9,418	,487	,862	
Veneçuela		1	85,00		56,99		,487	,862	
Congo		1	61,00		64,13		,487	,862	
Cuba	1	64,00		66,48		,487	,862		

Taula 3. Estadístics descriptius comparació mitjanes intel·ligència emocional i test d'autoestima Rosenberg.

		N	Mitjana Pretest	Desviació estàndard pretest	Mitjana Posttest	Desviació estàndard Posttest	T	P
Qüestionari	Autoestima	90	28,43	5,591	32,43	5,691	-10,631	<,001

Taula 4. Prova Bonferroni sobre rendiment acadèmic i edat.

				Diferències de mitjanes	Error estàndard	Significació
Variables sociodemogràfiques	Rendiment acadèmic	Baix	Mig	-2,646	1,02	1,000
			Alt	-13,948	3,26	<,001
		Mig	Baix	2,646	3,02	1,000
			Alt	-11,302	2,61	<,001
		Alt	Baix	13,948	3,26	<,001
			Mig	11,302	2,61	<,001
	Edat	10 anys	11 anys	-6,069	2,90	,118
			12 anys	-16,509	3,16	<,001
		11 anys	10 anys	0,069	2,90	,118
			12 anys	-10,432	2,58	<,001
		12 anys	10 anys	16,509	3,16	<,001
			11 anys	14,430	2,58	<,001

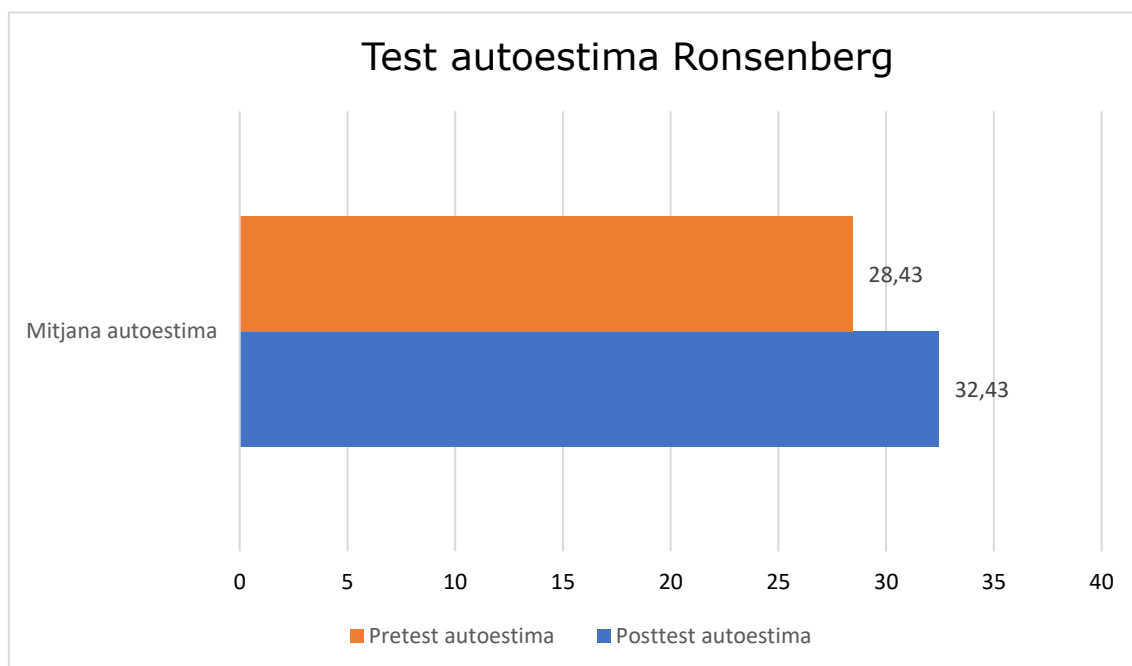
El **segón objectiu específic** és veure i comparar els canvis produïts després de la intervenció del programa d'intel·ligència emocional, per saber si aquest és efectiu o no tenint en compte els resultats pretest, tant pel que fa als nivells d'intel·ligència emocional, com pel que fa als nivells d'autoestima. Així, en la taula 2 es poden veure les mitjanes obtingudes al test d'intel·ligència emocional abans de portar a terme el programa (pretest) i després de fer-ho (posttest).

Com s'observa, la mitjana del pretest és de 66,08, més baixa que la del posttest 69,70. L'anàlisi de T-Student indica que aquesta diferència és significativa, ja que el nivell de significança és menor a 0,001.

El **tercer objectiu específic** tractava d'establir una relació entre intel·ligència emocional i autoestima. Per tant, podem veure en la taula 3, la puntuació de la mitjana al pretest és 28,43 i del posttest 32,43. En aquest sentit, la prova T-Student ha permès veure que aquesta diferència és significativa, ja que el valor de significança és de  $<,001$ .

A més, es pot observar (gràfic 1) com la mitjana del posttest ha augmentat després d'establir el curs d'intel·ligència emocional.

*Gràfic 1. Comparació mitjanes pretest i posttest autoestima.*



Amb **el quart objectiu específic** es va voler analitzar la influència que tant el gènere, necessitats educatives especials, situació familiar (progenitors separats), edat i país de naixement exerceixen sobre la intel·ligència emocional, podem veure un anàlisi de cada constructe (taula 2).

Per tant, l'interès se centrarà a veure si les variables independents (gènere, necessitats educatives especials, situació familiar, edat i país de naixement) afecten la variable dependent, en aquest cas, la puntuació obtinguda en la prova d'intel·ligència emocional i autoestima.

- **Primera variable sociodemogràfica: gènere.**

En la taula 2 es troba informació de la mitjana obtinguda en el pretest i posttest d'intel·ligència emocional del gènere masculí i femení.

Pel que fa a la variable gènere, els resultats mostren que la mitjana obtinguda en el pretest per al gènere masculí (63,72) és inferior a la puntuació obtinguda pel gènere femení (68,65). I que en el posttest aquesta diferència continua, obtenint el gènere masculí una mitjana inferior (67,00) que el gènere femení (72,65). Encara que hi ha hagut un augment en els dos grups. L'anàlisi T-Student ha mostrat que el gènere femení assoleix puntuacions més altes que el gènere masculí i que aquesta diferència és significativa.

- **Segona variable sociodemogràfica: necessitats educatives especials.**

Pel que fa a les necessitats educatives especials, podem veure en la taula 2 com els infants que no necessiten adaptacions acadèmiques aconseguen una mitjana major en pretest d'intel·ligència emocional (68,56) que els infants amb adaptacions (55,41). Aquesta diferència continua en el posttest d'intel·ligència emocional, encara que tots dos han augmentat la mitjana, els nens sense adaptacions continua assolint una Mitjana més elevada que els infants amb adaptació. Ja que, en el posttest d'intel·ligència emocional els infants sense adaptacions obtenen una puntuació de 72,12 i els infants amb adaptacions 59,29.

La prova T-Student ha mostrat que aquestes diferències són significatives, pel fet que el nivell de significança és  $<,001$ .

- **Tercera variable sociodemogràfica: situació familiar (progenitors separats).**

Si observem la taula 2, podem veure com els infants amb progenitors junts obtenen una mitjana superior (66,24) que els nens i nenes amb progenitors separats (62,69). Encara que els dos grups han augmentat després de fer la intervenció, aquesta diferència continua, tenint una mitjana inferior el grup amb progenitors separats (71,90) que els infants amb progenitors junts (78,45). L'anàlisi T-Student indica que aquesta diferència és estadísticament significativa.

- **Quarta variable sociodemogràfica: rendiment acadèmic.**

Podem veure en la taula 2 com a major rendiment acadèmic les puntuacions obtingudes de la prova d'intel·ligència emocional són majors. En conseqüència, la mitjana més alta pertany al rendiment acadèmic alt amb una puntuació de 74,39, seguit del rendiment acadèmic mitja amb un 63,09 i per últim el rendiment acadèmic baix amb una puntuació mitjana de 60,44.

Per saber si aquesta diferència és significativa es farà la prova ANOVA d'un factor, ja que es tracta de més de dos grups (rendiment acadèmic baix, mitja i alt). L'anàlisi ANOVA indica que aquesta diferència és significativa, perquè el nivell de significança és menor a ,001 (alfa=0,05).

Una vegada rebutjada la hipòtesi nul·la podem realitzar la prova Bonferroni (Taula 4) que permet comparar les mitjanes dels T nivells d'un factor. Per tant, podem establir que hi ha diferències significatives en els grups de rendiment acadèmic alt amb els de rendiment acadèmic baix (<,001) i el rendiment acadèmic alt amb el rendiment acadèmic mig (<,001).

### **- Cinquena variable sociodemogràfica: rendiment acadèmic.**

Com es tracta d'una mostra de cinquè i sisè de primària l'edat varia entre deu i dotze anys.

En la taula 2 podem veure les mitjanes obtingudes d'aquests tres grups (deu, onze i dotze anys). La mitjana més elevada és dels participants amb dotze anys amb una puntuació de 74,50, seguit dels participants amb onze anys amb una mitjana de 64,92 i per últim els infants amb deu anys amb una mitjana de 61,59.

Per saber si aquestes diferències són significatives es farà la prova ANOVA, ja que es tracta de més de dos grups (deu anys, onze anys i dotze anys).

Els resultats d'ANOVA mostren l'existència de diferències estadísticament significatives entre els grups segons l'edat, obtenint una significança de 0,001 amb una alfa establerta a 0,05.

Com que la prova ANOVA indica que les diferències són significatives, podem comparar entre els diferents grups a través de l'anàlisi Bonferroni (Taula 4), aquest indica que entre els grups 10 anys amb 12 anys i 11 anys amb 12 anys la diferència és significativa ( $<,001$ ) i comparant els grups 10 i 11 no diferencia no arriba a ser significativa ( $,118$ ).

### **- Sisena variable sociodemogràfica: país de naixement**

Finalment, s'avalua si hi ha alguna diferència segons el país d'origen.

La taula 2 mostra les mitjanes obtingudes de cada grup (Espanya, Colòmbia, Ucraïna, Uruguai Argentina, Perú, Veneçuela, Congo i Cuba). Per saber si aquestes diferències són significatives, es farà la prova ANOVA.

El nivell de significança és de 0,86 el qual supera a 0,05. Per tant, rebutgem la hipòtesi alternativa (hi ha diferències segons l'origen) i acceptem la hipòtesi nul·la (no hi ha diferències segons l'origen).

## 5. Discussió

El present treball final de grau permet comprovar l'eficàcia d'una proposta d'intervenció enfocada a millorar la intel·ligència emocional. S'ha observat que un grup de nens i nenes de cycle superior de primària, després de portar a terme les sessions proposades, han millorat significativament.

El treball a més ha permès veure diferències en funció del gènere, específiques segons l'edat, situació familiar dels infants, més concretament si els progenitors estan separats o no, el país de naixement i també considerant variables com el rendiment acadèmic o el fet de tenir o no adaptacions acadèmiques.

A gran escala, els resultats obtinguts en aquest estudi van a favor de les aportacions de Goleman sobre la intel·ligència emocional (1996) en el seu llibre, el qual deia que millorant les cinc dimensions (autoconsciència, autoregulació, motivació, empatia i habilitats socials) la intel·ligència emocional augmenta significativament. Per tant, confirmen el segon objectiu específic del treball, i és que, treballant les dimensions comentades la intel·ligència emocional s'incrementa significativament.

Per altra banda, s'ha trobat una relació positiva entre autoestima i intel·ligència emocional, sent els infants amb més intel·ligència emocional els qui assoleixen puntuacions més altes en el qüestionari d'autoestima. A més, podem veure com sense treballar directament l'autoestima aquesta també augmenta significativament després de la intervenció.

Per tant, podem afirmar el tercer objectiu específic, ja que el fet de treballar la intel·ligència emocional durant un període de temps l'autoestima també es desenvolupa arribant a augmentar indirectament. Aquests resultats van a favor de l'estudi de Carlos Valiente et al. (2020) sobre la relació entre la intel·ligència emocional, la fortalesa psicològica i l'autoestima. On es va comprovar amb una mostra d'estudiants de secundària de Madrid com els participats que obtenen puntuacions més altes en claredat emocional, reparació emocional i intel·ligència emocional mostren una autoestima més elevada. Sent els nois i noies amb major nivell d'autoestima els que mostren

una millor adaptació a situacions estressants i els de menor autoestima major desajust psicològic.

Respecte a les variables sociodemogràfiques establertes el quart objectiu específic, no s'estableixen a les mateixes conclusions que l'estudi "*Niveles de inteligencia emocional según género de estudiantes en la educación superior*" de Jorge Rodríguez et al. (2019), en aquest estudi es volia analitzar els nivells d'intel·ligència emocional segons el gènere dels estudiants, en una universitat equatoriana a través d'un estudi transversal i descriptiu. La conclusió a la qual van arribar és contraposada a l'establerta en aquest treball de fi de grau, i és que, determinen un comportament regulador de les emocions en homes que en dones, tanmateix, no detecten una significació estadística en relació amb el gènere i intel·ligència emocional. Per contra, en aquest treball de fi de grau es pot concloure que el sexe femení obté puntuacions majors en la prova d'intel·ligència emocional que el sexe masculí. I encara amb un augment dels dos grups després de la intervenció, el gènere femení continua tenint mitjanes superiors d'intel·ligència emocional. Aquesta desigualtat pot ser deguda a la diferència d'educació que inconscientment exerceix la societat des de petits.

D'altra banda, els resultats obtinguts en el present treball corresponen amb els de l'estudi de Yucra Serpa (2017), en el que explica com el rendiment acadèmic, factors socials i demogràfics influeixen en la intel·ligència emocional i autoestima. En aquest treball de fi de grau els resultats segons el rendiment acadèmic, mostren com els infants que tenen un major rendiment escolar assoleixen puntuacions més altes, seguidament d'un rendiment acadèmic mig i amb menors puntuacions els alumnes amb un rendiment acadèmic baix. Tanmateix, l'estudista Yucra afirma que la incorporació de les emocions a l'aprenentatge millora els resultats curriculars. En conseqüència, al tenir menor nivell d'intel·ligència emocional tenen més dificultats que comporta un menor rendiment escolar. Aquestes diferències significatives poden ser degudes al paper fonamental de les emocions. Ja que, les emocions interfereixen en el desenvolupament curricular i, per tant, sobre l'aprenentatge.

Tot i això, els meus resultats no van en la mateixa línia respecte als factors demogràfics com el país de naixement, pel fet que en aquest estudi de final de grau no s'ha trobat diferències significatives respecte al país d'origen. Cal destacar que gran part dels participants d'aquest estudi el seu país de naixement és Espanya, per tant, considero que per poder fer una bona conclusió s'hauria de replicar el procés amb una mostra més extensa i amb més varietat.

Respecte a la variable edat, puc concloure que a més edat obtenen puntuacions més altes d'intel·ligència emocional, ja que el grup amb deu anys tenia un menor nivell d'intel·ligència emocional, seguit del grup amb onze anys i finalment i amb un major nivell d'intel·ligència emocional es troba el grup de dotze anys. Aquestes dades confirmen els resultats assolits per Federico Pulido i Francisco Herrera (2019), aquest estudi té com a objectiu analitzar els factors predicats d'intel·ligència emocional i rendiment acadèmic tenint en compte la cultura, edat i l'estatus socioeconòmic. La seva mostra està formada per 764 participants de set centres escolars multiculturals en el que imparteixen formació en l'etapa d'educació primària. En el seu estudi afirmen un ascens de les puntuacions d'intel·ligència emocional a mesura que augmenta la variable edat, a més afirmen que aquesta diferència significativa pot ser deguda a la complexitat del constructe i al nivell de maduresa que atorga l'edat, facilitant l'enteniment de les relacions socials, personals, emocions, etc.

Finalment, m'agradaria destacar la importància de treballar intel·ligència emocional des de la infància. Pel fet que, per aconseguir un desenvolupament emocional satisfactori és necessària la implementació de l'educació emocional en les aules a través de programes com el dissenyat, amb una correcta adaptació a les característiques personals de cada infant. Donant la mateixa importància a l'educació emocional com a la curricular.

## 6. Limitacions i futures línies d'investigació

A continuació es posen en relleu algunes de les limitacions que trobades durant la realització d'aquest treball de fi de grau.

El principal inconvenient ha sigut el temps, i és que, la proposta d'intervenció té poques setmanes per treballar tots els conceptes. Cal destacar que hi ha hagut millores significatives en la intel·ligència emocional i autoestima, però amb més hores dedicades a entendre i parlar de cada dimensió (autoconsciència, autoregulació, motivació, empatia i habilitats socials) es considera que encara hi haurien millores més elevades.

D'altra banda, aquest estudi es basa únicament en les percepcions dels infants, i encara que aquesta informació és molt valuosa, seria més completa si les puntuacions extremes es poguessin comparar amb la percepció dels seus pares/mares i professors/professores pel que fa a la intel·ligència emocional i autoestima dels infants. Per aquest motiu, crec que seria beneficiós aplicar alguna prova dirigida a observadors externs.

A més, es basa en una escola concertada al centre de Tarragona, estaria bé comprovar si els resultats varien depenen del tipus d'escola i ubicació. Per exemple provar amb escoles públiques o privades i ubicades a barris o pobles.

La meua mostra estava formada per un 74% de nens i nenes nascudes en Espanya, una altra possibilitat a ampliar seria augmentar la mostra amb infants d'altres països per comparar si el país de naixement afecta el desenvolupament de la intel·ligència emocional i autoestima.

Tenint això en compte, una limitació ha sigut l'idioma. La comparació de puntuacions entre cultures pot provocar problemes, per exemple en la traducció de la semàntica, ja que és possible que petits canvis en les oracions interfereixin en els ítems.

Finalment, podríem extreure més informació sobre la relació familiar per treballar futures línies i com aquesta afecta més directament a les variables intel·ligència emocional i autoestima.

## 7. Bibliografía

Bar-On, R. (2005). Emotional Intelligence and subjective wellbeing. *Perspectives in Education*, 23(2), 41-61.

Bibi, S., Saqlain, S., & Mussawar, B. (2016). Relationship between emotional intelligence and self esteem among Pakistani university students. *Journal of Psychology & Psychotherapy*, 6(4), 1-6.

Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida, *Rie*, vol. 21-1, pp. 7-43.

Bisquerra, R. (2006). Orientaciones psicopedagógicas y educación emocional. *Estudios sobre educación*, 11, 9-25. Recuperado de <https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/9208/1/Ea.pdf>

Bisquerra, R. (2012). 8. Orígenes y desarrollo de la educación emocional en España. *El Observatorio FAROS Sant Joan de Déu (www.faroshsjd.net) es la plataforma de promoción de la salud y el bienestar infantil del Hospital Sant Joan de Déu (HSJD) de Barcelona.*, 99.

Revista electrónica de emoción y motivación *REME*, 5(10), 167-182.

Cotini, N. (2005). La educación emocional, social y el conocimiento tácito. *Su valor en la vida cotidiana. Psicodebate*, 5, pp. 63-80. Recuperado de: <https://dspace.palermo.edu/ojs/index.php/psicodebate/article/view/452>

Disposición 17264 del BOE núm. 340 de 2020. (2020, diciembre 30). *BOLETÍN OFICIAL DEL ESTADO*. Recuperado 30 de mayo de 2023, de <https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>

Espoz-Lazo, et al. (2020). *Emotional education for the development of primary and secondary school students through physical education: Literature review. Education Sciences*, 10(8), 192.

Fernández Berrocal, P., & Cabello, R. (2021). La inteligencia emocional como fundamento de la educación emocional. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 23.

Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54, 63-94.

García-Fernández, M., & Giménez-Mas, S. I. (2010). La inteligencia emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador. *Revista digital del centro de profesorado Cuevas-Olula*, 6.

Gardner, H. (1987). La teoría de las inteligencias múltiples. *Santiago de Chile: Instituto Construir* 20, 287-305. Recuperado de <http://www.institutoconstruir.org/centro superacion>

Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.

Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.

Goleman, D. (2001). *La práctica de la inteligencia emocional* (decimocuarta edición). Editorial Kairós. España.

González Salazar, C. E. (2022). Técnica de relajación muscular de Jacobson para mejorar la atención sostenida y atención selectiva en niños y niñas 6 a 12 años diagnosticados con déficit de atención combinada, inatento e hiperactividad que asisten al centro psicopedagógico (CAPI-CONTIGO), en el periodo abril 2022-agosto 2022 (Bachelor's thesis).

Hualcas Gala, H. V. (2020). *Inteligencia intrapersonal e interpersonal en estudiantes del quinto grado de secundaria de la Institución Educativa Emblemática Centenaria "Santa Isabel"*.

Jacobo, M., & Rose, J. (2015). Inteligencia emocional, rasgos de personalidad e inteligencia psicométrica en adolescentes (Doctoral dissertation, Universidad de Murcia), DSpace.

Martínez-Celis, J. N. (2015). Relación entre Inteligencia emocional y autoestima en niños de 5 años (Master's thesis).

Martínez Langarita, M. (2020). La inteligencia emocional. Propuesta de intervención en el alumnado con Necesidades Educativas Especiales. Universidad de Zaragoza. Recuperado de <https://zaguan.unizar.es/record/106347/files/TAZ-TFG-2021-2920.pdf>

Muñoz-Oliver, et al. (2022). The Development of Emotional Programmes in Education Settings during the Last Decade. *MDPI*. 2022 Mar 24;9(4):456.

Naranjo Pereira, M. L. (2007). Autoestima: un factor relevante en la vida de la persona y tema esencial del proceso educativo. *Actualidades investigativas en educación*, 7(3), 1-27.

Ocaña, J. A. (2011). Mapas mentales y estilos de aprendizaje. (Estrategias de aprendizaje). *Editorial Club Universitario*.

Padrón, R. A., & Hernández, J. A. (2004). La autoestima en la educación. *Límite: revista de filosofía y psicología*, (11), 86-99.

Pes Seguer, P., & Herrera Mercadal, P. (2022). ¿Qué me sucede? Una propuesta de intervención para trabajar la identificación y la gestión de las emociones en alumnado de 1er ciclo de Educación Primaria. *ZAGUAN*.

Pulido-Acosta, F., & Herrera-Clavero, F. (2019). Prediciendo el rendimiento académico infantil a través de la inteligencia emocional. *Psicología Educativa. Revista de los Psicólogos de la Educación*, 25(1), 23-30.

Pyszczynski, et al. (2004). Why do people need self-esteem? *A theoretical and empirical review. Psychological bulletin*, 130(3), 435.

Rabell-Cuadras, M. (2012). Autoestima y rendimiento académico: un estudio aplicado al aula de educación primaria (Bachelor's thesis).

Richburg, M., & Fletcher, T. (2002). Emotional intelligence: *Directing a child's emotional education*. *Child Study Journal*, 32(1), 31-38.

Rivas Martínez, R. (2022). Propuesta de intervención para trabajar la educación emocional en Educación Infantil. *UVA*.

RODRIGUEZ, et al. (2019). Niveles de inteligencia emocional según género de estudiantes en la educación superior. *Revista Espacios*, 40(31).

Rojas-Barahona, C. A., Zegers, B., & Förster, C. E. (2009). La escala de autoestima de Rosenberg: Validación para Chile en una muestra de jóvenes adultos, adultos y adultos mayores. *Revista médica de Chile*, 137(6), 791-800.

Rosenberg et al. (2000) ESCALA DE AUTOESTIMA DE ROSENBERG (RSE). *UIPD*.

Ruiz, A. (2023, 9 febrero). Inteligencia Emocional y Autoestima ¿Cómo se relacionan? *Instituto Europeo de Psicología Positiva*. <https://www.iepp.es/inteligencia-emocional-autoestima/>

Salovey, P., & Mayer, J. (1990). Inteligencia emocional. *Imaginación, conocimiento y personalidad*, 9(3), 185-211.

Salovey, P., y Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition, And Personality*, 9, 185-211.

Trujillo, M. M. y Rivas, L. A. (2005). Orígenes, evolución y modelos de inteligencia emocional. *Innovar*, 15(25), 9-24. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/inno/v15n25/v15n25a01.pdf>

Trzesniewski, K. H., Donnellan, M. B., & Robins, R. W. (2013). Development of self-esteem. In *Self-esteem* (pp. 60-79). *Psychology Press*.

Valiente et al. (2020). Fortaleza psicológica adolescente: relación con la inteligencia emocional y los valores. *Aula abierta*, 49(4), 385-394.

Villalobos, H. P. (2019). Autoestima, teorías y su relación con el éxito personal. *Alternativas en psicología*, 41(3), 22-31.

Yucra Serpa, M. (2017). Inteligencia emocional, autoestima y rendimiento académico en estudiantes de una institución educativa pública de Santiago de Surco. *Universidad Autónoma del Perú*.

## 8. Annexes

### Annex 1: Test d'intel·ligència emocional

<b>COMPORTAMIENTO</b>	<b>NUNCA</b>	<b>ALGUNAS VECES</b>	<b>SIEMPRE</b>
Me conozco a mí mismo, sé lo que pienso, lo que siento y lo que hago.			
Soy capaz de auto motivarme para aprender, estudiar, aprobar, conseguir algo.			
Cuando las cosas me van mal, mi estado de ánimo aguanta hasta que las cosas vayan mejor.			
Llego a acuerdos razonables con otras personas cuando tenemos posturas enfrentadas.			
Sé qué cosas me ponen alegre y qué cosas me ponen triste.			
Sé lo que es más importante en cada momento.			
Cuando hago las cosas bien me felicito a mí mismo.			
Cuando los demás me provocan intencionadamente soy capaz de no responder.			
Mi fijo en el lado positivo de las cosas, soy optimista.			
Controlo mis pensamientos, pienso lo que de verdad me interesa.			
Hablo conmigo mismo, en voz baja claro.			
Cuando me piden que diga o haga algo que me parece inaceptable me niego a hacerlo.			
Cuando alguien me critica injustamente me defiendo adecuadamente con el diálogo.			
Cuando me critican por algo que es justo lo acepto porque tienen razón.			

Soy capaz de quitarme de la mente las preocupaciones que me obsesionan.			
Me doy cuenta de lo que dicen, piensan y sienten las personas más cercanas a mí (amigos, compañeros, familiares...)			
Valoro las cosas buenas que hago.			
Soy capaz de divertirme y pasármelo bien allí donde esté.			
Hay cosas que no me gusta hacer pero sé que hay que hacerlas y las hago.			
Soy capaz de sonreír.			
Tengo confianza en mí mismo, en lo que soy capaz de hacer, pensar y sentir.			
Soy una persona activa, me gusta hacer cosas.			
Comprendo los sentimientos de los demás.			
Mantengo conversaciones con la gente.			
Tengo buen sentido del humor.			
Aprendo de los errores que cometo.			
En momentos de tensión y ansiedad soy capaz de relajarme y tranquilizarme para no perder el control y actuar apresuradamente.			
Soy una persona realista, con los ofrecimientos que hago, sabiendo qué cosa puedo cumplir y qué no me será posible hacer.			
Cuando alguien se muestra muy nervioso/a o exaltado/a lo calmo y tranquilizo.			
Tengo las ideas muy claras sobre lo que quiero.			
Controlo bien mis miedos y temores.			
Si he de estar solo no me agobio por eso.			
Formo parte algún grupo o equipo de deporte o de ocio para compartir intereses o aficiones.			
Sé cuáles son mis defectos y cómo cambiarlos.			

Soy creativo, tengo ideas originales y las desarrollo.			
Sé qué pensamientos son capaces de hacerme sentir feliz, triste, enfadado, altruista, angustiado.			
Soy capaz de aguantar bien la frustración cuando no consigo lo que me propongo.			
Me comunico bien con la gente con la que me relaciono.			
Soy capaz de comprender el punto vista de los demás.			
Identifico las emociones que expresa la gente a mi alrededor.			
Soy capaz de verme a mí mismo desde la perspectiva de los otros.			
Me responsabilizo de las cosas que hago.			
Me adapto a las nuevas situaciones, aunque me cuesten algún cambio en mi manera de sentir las cosas.			
Creo que soy una persona equilibrada emocionalmente.			
Tomo decisiones sin dudar ni titubear demasiado.			

Annex 2: Test Autoestima Ronsenberg, 1965; Atienza, Balaguer, & Moreno, 2000.

Por favor, lee las frases que figuran a continuación y señala el nivel de acuerdo o desacuerdo que tienes con cada una de ellas, marcando con un aspa la alternativa elegida.

		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerd o	Muy de acuerd o
1	Me siento una persona tan valiosa como las otras	1	2	3	4
2	Generalmente me inclino a pensar que soy un fracaso	1	2	3	4
3	Creo que tengo algunas cualidades buenas	1	2	3	4
4	Soy capaz de hacer las cosas tan bien como los demás	1	2	3	4
5	Creo que no tengo mucho de lo que estar orgulloso	1	2	3	4
6	Tengo una actitud positiva hacia mí mismo	1	2	3	4
7	En general me siento satisfecho connmigo mismo	1	2	3	4
8	Me gustaría tener más respeto por mí mismo	1	2	3	4
9	Realmente me siento inútil en algunas ocasiones	1	2	3	4
10	A veces pienso que no sirvo para nada	1	2	3	4

### Annex 3: Sociodemogràfic

**Nombre:**

**Fecha de nacimiento:**

**Curso escolar:**

**Genero:**

- Niña
- Niño
- No especifico

**País de nacimiento:**

**¿Con quién vives?**

- Marca la casilla si tus padres están divorciados

**¿Tienes hermanos/as?**

**Si es que si, especifica el número de hermanos/as:**

**Trabajo de mama:**

**Trabajo de papa:**

**¿Haces extraescolares? Si es que si, ¿Cuál o cuáles?**

- Si
- No

**¿Tienes alguna discapacidad? ¿Si es que si, cuál?**

- Si
- No

**¿Tienes alguna necesidad especial? ¿Si es que si, cuál?**

- Si
- No

**¿Qué sueles sacar más?**

- Excelente
- Notable
- Bien
- Suficiente
- Insuficiente

Annex 4: "*Del Revés - Las emociones básicas*"

<https://www.youtube.com/watch?v=-K-J2pW-kXw>

Annex 5

**Guia Headspace per a la meditació disponible a Netflix**

Sinopsis: "*Transformar la ràbia en una cosa positiva. Andy explica com un canvi d'enfocament pot ser una valuosa eina a l'hora de relacionar-se amb altres persones.*"

- Episodi 7: Com gestionar la ràbia

Annex 6: "*universidad canina*"

<https://www.youtube.com/watch?v=W2E9DBeOhVU>

Annex 7: *"Experimento comparte, de Shackleton para Acción Contra el Hambre"*

<https://www.youtube.com/watch?v=ajt9VYHaGO4>

Annex 8: *"El Puente Cortometraje Acerca de la Resolución de Conflictos"*

[https://www.youtube.com/watch?v=XQSd-fs\\_5DY](https://www.youtube.com/watch?v=XQSd-fs_5DY)

Annex 9: *"Estilos de comunicación (Escenas)"*

<https://www.youtube.com/watch?v=u4sQ9jwySz4>