



UNIVERSITAT DE VIC
UNIVERSITAT CENTRAL
DE CATALUNYA

EL TRACTAMENT DE LA INTEL·LIGÈNCIA EMOCIONAL A L'ÀREA D'EDUCACIÓ FÍSICA A CICLE SUPERIOR EN CINC ESCOLES DEL BERGUEDÀ.

TREBALL FINAL DE GRAU DE MESTRE D'EDUCACIÓ PRIMÀRIA

Marc Ortega Cáceres

Curs 2020-2021

Tutora: Silvia Jurado

Facultat d'Educació, Traducció i Ciències Humanes.

UVIC-UCC

Vic, maig de 2021

Resum

En aquest estudi s'analitza com a objectiu principal el tractament de la intel·ligència emocional a l'aula d'educació física a l'etapa de cicle superior. Tanmateix, aquest objectiu permet igualment focalitzar-nos en el desplegament de la motivació, l'autoestima i la impulsivitat com a indicadors emocionals.

Per aquest motiu, la investigació, no només es basa en el concepte genèric d'intel·ligència emocional i els seus principals models, sinó també en l'anàlisi de diversos estudis especialitzats en la matèria, així com també, en la realització d'un mètode de recollida de dades, el qüestionari. En la fase dels resultats, aquest treball comprova i evidencia que l'exercici de la motivació, l'autoestima i la impulsivitat a l'aula d'educació física a cicle superior són tractats de manera supèrflua en els cinc centres educatius berguedans analitzats. Atesos els resultats, el present treball proposa mesures de prospectiva per a la consideració i l'exercici dels tres indicadors emocionals mitjançant el disseny d'un decàleg per als especialistes de la matèria.

Paraules clau: intel·ligència emocional, motivació, autoestima, impulsivitat, educació física, cicle superior.

Abstract

The aim of this study is to analyze the treatment of the emotional intelligence in the Physical education classroom applied to the upper cycle of Primary Education in Spain. However, this aim allows us to focus on the deployment of motivation, self-esteem and impulsivity as emotional indicators. For this reason, this research is not only based on the general concept of emotion intelligence and its main models, but also on the analysis of specialized studies on the subject, as well as the design of a data collection method, the questionnaire. In the results section, this study proves and evidences that the practice of motivation, self-esteem and impulsivity in the upper cycle of Primary of the Physical education area are superficially handled in the five analysed educational centres. After the results section, there are some ameliorating actions for the purpose of a recommended consideration and practice of these three emotional indicators through the design of a decalogue meanted for the experts on the subject.

Keywords: emotional intelligence, motivation, self-esteem, impulsivity, physical education, upper cycle of Primary education.

ÍNDIX

Introducció	4
1. Marc Teòric.....	6
1.1 Què és la intel·ligència? Definició argumentada.....	6
1.2 Intel·ligències múltiples.....	7
1.3 La intel·ligència emocional	8
1.3.1 Què és una emoció i com es manifesta?	8
1.3.2 Definició d'intel·ligència emocional.....	12
1.4 Competències emocionals	13
1.5 Models d'intel·ligència emocional.....	14
1.5.1 Models d'habilitats	14
1.5.2 Model Salovey i Mayer	14
1.5.3 Models mixtes	15
1.6 Estudis relacionats amb l'educació emocional i l'educació física	19
1.6.1 Estudis referents a la temàtica	20
2. Marc Pràctic	24
2.1 Plantejament / Propòsit i justificació de la investigació.....	24
2.2 Objectius i hipòtesi	24
2.3 Metodologia.....	25
2.3.1 Tipus de metodologia emprada.....	25
2.4 Resultats d'investigació	27
2.4.1 La competència emocional	28
2.4.2 La motivació	28
2.4.3 L'autoestima	32
2.4.4 La impulsivitat.....	36
2.5 Discussió dels resultats obtinguts	39
3.1 Dificultats	43
3.2 Limitacions.....	43
3.3 Projeccions de futur.....	43
4. Conclusions	44
5. Referències bibliogràfiques	47



Introducció

El present estudi és el treball final del Grau de Mestre d'Educació Primària de la Universitat de Vic en el marc de la menció d'educació física. L'eix principal de la investigació és el tractament de la intel·ligència emocional a l'àrea d'educació física, concretament a cycle superior en cinc escoles del Berguedà.

El treball s'estructura en quatre grans blocs. En primer lloc, el marc teòric, el qual pretén dotar la investigació de les referències teòriques contextuals quant a les definicions d'intel·ligència com a base conceptual, un breu esment de les intel·ligències múltiples de Gardner, la definició d'intel·ligència emocional (IE), així com les competències que se'n deriven, l'estudi de tres models d'IE i, finalment, una anàlisi d'estudis especialistes de la implementació de l'educació emocional a l'aula d'educació física.

En segon lloc, el següent bloc consta de la part pràctica de la investigació, basant-se, d'una banda, en el plantejament i la justificació de la mateixa investigació i, d'altra banda, en l'objectiu principal de l'estudi i els objectius específics sobre els quals es dissenya i es desenvolupa la metodologia d'estudi emprada: el qüestionari. Tanmateix, aquest bloc també compta amb l'estudi comparatiu i la discussió dels resultats obtinguts en els cinc centres educatius de la comarca del Berguedà, pel que fa al tractament dels indicadors o competències emocionals de la motivació, la impulsivitat i l'autoestima de l'alumnat a l'àrea d'educació física. A més, engloba l'anàlisi de les limitacions i les dificultats en tots els estadis de l'estudi, així com la proposta de prospectiva amb el disseny d'un decàleg informatiu per a l'adquisició d'estratègies de treball dels indicadors emocionals a l'aula i consells pràctics formatius amb la finalitat d'incorporar el tractament de competències emocionals a l'àrea, atenent-nos als resultats observats.

En tercer lloc, el tercer bloc en el qual s'hi inclouen les conclusions com a recurs de síntesi del grau d'acompliment de l'objectiu general i específics, de les hipòtesis i de l'anàlisi de resultats que han sigut el pal de paller de l'estudi de recerca. No obstant això, inclouen també les conclusions personals que han motivat aquesta investigació, atès l'interès d'aprofundir en matèria de psicologia esportiva per al foment d'una pràctica completa, adaptada i realista de l'exercici físic a l'àrea d'educació física.

En quart lloc, el penúltim bloc, conté les referències bàsiques que s'han usat per a l'elaboració d'aquest treball i la investigació.



En darrer lloc, disposa d'un annex que conté una graella d'anàlisi dels estudis escollits, un qüestionari dissenyat per a l'estudi i, un decàleg (veure annex 3).



1. Marc Teòric

En el present marc teòric es fixa com a objectiu el tractament de la intel·ligència emocional a l'aula d'educació física. En aquest primer lloc, tractem la definició d'intel·ligència com a base referencial del nostre estudi. En segon lloc, prenem la teoria de les intel·ligències múltiples de Gardner en tant que punt inicial, focalitzant-nos en les capacitats inter i intrapersonal de les persones com a punts rellevants per a la intel·ligència emocional. En tercer lloc, estudiem les emocions i els estímuls emocionals per tal d'entendre'n l'impacte, el comportament, el processament cerebral i la manifestació somàtica, un cop els percebem. En quart lloc, definim la intel·ligència emocional, específicament els indicadors de gestió, d'adquisició i d'anàlisi gradual. En cinquè lloc, resumim les principals teories sobre els models d'intel·ligència emocional d'especialistes reconeguts, per tal de basar-nos en documentació autèntica i demostrada i, finalment, tractem i comparem cinc aplicacions i programacions de la matèria d'educació física, en les quals es considera la intel·ligència emocional com a disciplina transversal, però igualment cabdal, a l'aula.

1.1 Què és la intel·ligència? Definició argumentada

Quant a la definició d'intel·ligència com a habilitat de les persones, segons el DIEC (Diccionari de l'Institut d'Estudis Catalans) intel·ligència significa: "la capacitat major o menor de comprendre, d'aprendre, de resoldre situacions noves, etc". No obstant això, segons la Fundació Enciclopèdia, el GDLC (Gran diccionari de la llengua Catalana), intel·ligència significa: la "facultat o capacitat de l'home per a comprendre el món de les relacions i prendre'n consciència, per a resoldre situacions noves mitjançant unes respostes també noves o per a aprendre a fer-ho".

Segons Martin (2007), el terme intel·ligència parteix de la fusió de les paraules *logos* i *nous*. La primera d'elles, significa recollir, triar i correspon a desenvolupament d'un discurs amb argumentació. En canvi, la segona paraula té un significat diferent que es relaciona amb el pensament, la reflexió i la meditació.



A partir de les tres definicions, resulta convenient parafrasejar-les descrivint que la intel·ligència, no només atorga eines i recursos per entendre, processar i aprendre de les situacions relacionals entre humans i entre persones i conceptes, sinó també faculta els humans d'alternatives de resolució envers escenaris novedosos mentre aprèn d'aquestes noves situacions. Aquesta definició entrediu implícitament el paper de la intel·ligència emocional, però no hi queda suficientment recollida. Per aquest motiu, aquest apartat el trobarem especificat en aquest marc teòric més endavant.

1.2 Intel·ligències múltiples

Gardner (1983, citat a Goleman, 2011)¹ va publicar un estudi sobre la teoria de les intel·ligències múltiples per descriure les capacitats humanes que segons ell són diferents depenent de la intel·ligència que hi predomina. El mateix autor va establir vuit tipus d'intel·ligències per tal de crear una base sòlida per l'existència de la intel·ligència emocional relacionada amb la inter i intrapersonal. No obstant, Howard Gardner afirmava que la intel·ligència barrejava dues capacitats; per una banda, la de resoldre problemes i, per l'altra, la de crear productes culturals. Així doncs, el concepte com a tal està completament relacionat amb la creativitat. Cada una de les intel·ligències que exposaré a continuació representen una manera de conèixer el món, ja que cada individu té un perfil d'intel·ligència personal i propi. Els vuit tipus d'intel·ligències que va descriure l'autor a la seva teoria són els següents:

Intel·ligència lingüística	Implica un ús i un domini del llenguatge.
Intel·ligència espacial	És la capacitat de percebre la realitat i les relacions espacials per transformar-les.
Intel·ligència corporal cinestèsia	Implica un domini del cos per expressar idees i sentiments.
Intel·ligència lògic-matemàtica	És la capacitat que té en compte el domini de resoldre problemes abstractes.
Intel·ligència intrapersonal	Implica desenvolupar un autoconeixement a través de d'un anàlisi fet per nosaltres mateixos.

¹ Goleman (2011, p. 430).



Intel·ligència interpersonal	És la capacitat que ens permet relacionar-nos amb el què ens envolta. Com per exemple la comprensió o, la empatia.
Intel·ligència musical	Implica l'expressió i la percepció mitjançant la música.
Intel·ligència naturalista	És la capacitat de d'observar, analitzar i estudiar la natura.

Taula 1. Tipus d'intel·ligències. **Font:** Adaptada de Gardner 1983.

Un cop definits tots el tipus d'intel·ligències múltiples, cal especificar que al llarg del treball em centraré amb la inter i intrapersonal perquè tal i com indico en el següent apartat, són l'origen de la intel·ligència emocional.

1.3 La intel·ligència emocional

A continuació abordarem la definició d'intel·ligència emocional, terme que va sorgir per primera vegada l'any 1990 en escrits creats per Peter Salovey i John Mayer. En canvi, no va ser proclamat fins que Gardner va fusionar una definició conjunta del concepte d'intel·ligència interpersonal i el d'intel·ligència intrapersonal.

Tanmateix, prèviament, per tal d'abordar la definició d'intel·ligència emocional cal entendre el què és una emoció i com es manifesta.

1.3.1 Què és una emoció i com es manifesta?

Primerament, segons Goleman (2000) una emoció està relacionada amb els sentiments i pensaments, es refereix als estats biològics, psicològics i al seguit de tendències a l'acció que el caracteritzen. És a dir, segons el mateix autor les emocions són impulsos que ens fan actuar i són programes que impliquen una reacció automàtica amb els què en ha atribuït l'evolució. Tanmateix, Bisquerra (2000) defineix l'emoció com un estat complex que pertany a l'organisme i que es singularitza per un desassossec o una modificació que impulsa a una reacció sistemàtica.

En segon lloc, segons el DIEC (Diccionari de l'Institut d'Estudis Catalans) emoció significa: "Reacció afectiva (en general intensa), provocada per un factor extern o pel pensament, que es manifesta per una commoció orgànica més o menys visible".

En canvi, si analitzem l'arrel etimològica de la paraula *emoció* veurem que prové del verb *emotio*, *-ónis*, del llatí, derivat de *movere* que significa moure's.



A més, el prefix “e” significa *moviment vers*, és a dir, en tota emoció hi ha una tendència vers l’acció que està implícita.

Segons el mateix autor, les emocions ens permeten afrontar situacions, riscos o pèrdues que comporten certa dificultat, però que ens predisposa de maneres diferents a l’acció. Així doncs, si ens cenyim al que diu Goleman (2000) les nostres decisions i accions són fruit dels nostres sentiments i, també dels nostres pensaments.

Per altra banda hi ha múltiples investigacions sobre les emocions, però no hi ha hagut cap acord per demostrar quines són les emocions primàries i distingir-les. El que sí que és cert és que alguns investigadors com Goleman (1996) i Bisquerra (2000) han coincidit en què les emocions s’agrupen en positives, negatives, ambigües i estètiques. Fins i tot les han agrupat i categoritzat per famílies d’on segons ells se’n deriven la resta; les famílies principals establertes han estat les de la següent taula:

FAMÍLIA	
Emocions negatives	
Ira	Ràbia, enuig, odi, violència.
Tristesa	Pessimisme, pena, solitud, frustració, decepció.
Por	Angoixa, pànic, preocupació.
Ansietat	Desesperació, inquietud, preocupació, nerviosisme.
Vergonya	Timidesa, inseguretat, culpabilitat.
Aversió	Fàstic, disgust, menyspreu, ressentiment.
Emocions positives	
Alegria	Felicitat, diversió, eufòria. diversió, gratificació.



Amor	Acceptació, enamorament, confiança, empatia, acceptació, respecte.
Humor	Somriure, riure.
Felicitat	Tranquil·litat, pau, satisfacció.
Emocions ambigües	Emocions positives o negatives depenent de les situacions.
Emocions estètiques	Tenen lloc en manifestacions provinents de l'art.

Taula 2. Les emocions. **Font:** Adaptada de Goleman 1996 i Bisquerra 2000.

En relació a aquest tema tant important i que té tanta controvèrsia, la teoria de molts científics sobre la importància de la presència d'emocions generals es veu recolzada per l'investigador Ekman (2003). Ell mateix va realitzar un descobriment que establia quatre expressions facials concretes com l'alegria, la ira, la tristesa i la por, que eren capaces de ser reconegudes per diverses persones d'arreu del món, és a dir, de més d'una cultura. I, a partir d'aquí va demostrar que totes elles tenien la capacitat de reconèixer les idèntiques emocions bàsiques.

Miguel Candel (2011) en el seu llibre filosòfic ens explica que per Plató l'ànima estava dividida en tres parts (la racional, la irascible i, la irracional). En aquest llibre, Plató afirmava que totes i cadascuna d'aquestes parts representaven diversos aspectes en relació a les activitats psicològiques dels humans com per exemple les emocions, el coneixement i, fins i tot, els desitjos del propi cos. Per aquest motiu, per entendre el funcionament del cervell i les seves parts que fan gestionar les emocions d'una determinada manera o, d'una altra és important entendre que existeixen dues tipologies de ment. Per una banda hi ha la ment racional que és on el pensament, la raó i la comprensió en són els protagonistes. I, per altra banda, hi ha la ment emocional que és aquella que conté un coneixement que parteix dels impulsos. Les dues ments normalment actuen de manera conjunta per tal que hi hagi un equilibri on les emocions donin lloc a les operacions racionals i, la ment ajusti i seleccioni els impulsos que provenen de les emocions. No obstant això, quan apareixen les passions aquesta coordinació de les dues ments desapareix perquè la part emocional augmenta i és capaç d'envair la raó.



Un altre autor que sosté les teories de Plató és Goleman (2000), el qual detalla el funcionament del cervell davant d'un estímul – emocional o cognitiu – . Segons l'autor, el cervell humà es compon d'un tronc cerebral que comparteixen totes les espècies i s'ocupa de les funcions vitals bàsiques com ara la respiració, la digestió, el sistema nerviós, etc. Per tant, és una part primitiva² del cervell que ni pensa, ni reté ni aprèn; aquesta part també és anomenada cervell reptilià.

Els centres emocionals sorgeixen després del cervell primitiu i van manifestar-se per primera vegada amb la constitució del lòbul olfatori, el qual registra i processa les olors. Anys més tard el cervell va evolucionar fins a cobrir la totalitat del tronc cerebral amb un l'aparició d'un nou estrat que s'encarregava de fer arribar respostes reflexes prèviament procedents de les olors a través del sistema nerviós. Aquest últim donava indicacions i ordenava les accions que el cos havia d'executar. Evolutivament parlant, els centres emocionals van donar lloc al sistema límbic, l'encarregat de fer sorgir les emocions com a manifestacions del nostre cervell. Aquest sistema límbic va permetre l'aparició de l'aprenentatge i de la memòria, la qual cosa va permetre generar respostes més complexes defugint de la simplicitat. El pas dels anys va permetre donar lloc a una nova estructura cerebral anomenada neocòrtex, nucli del pensament i estrat que treballa les manifestacions a través de la planificació, la comprensió i, la coordinació. L'aparició d'aquest darrer estrat va permetre dividir el cervell entre una part emocional i, una altra d'emocional.

El centre del cervell emocional l'ocupa l'amígdala, un sistema d'emmagatzematge de significats, d'emocions i fins i tot de passions³. Aquesta part del cervell s'ocupa únicament d'aspectes emocionals i, estretament enllaçada amb la memòria i l'aprenentatge. Quant el paper rellevant de l'amígdala, el neurocientífic LeDoux conclou que “assumeix el control quan el cervell pensant, el neocòrtex encara no ha pres cap decisió” Goleman (2000:38). D'una banda, això es deu a la importància de les vies internes que connecten les parts del cervell; a través del tàlem percebem les senyals provinents de la vista i l'oïda, aquestes senyals circulen internament fins al neocòrtex, però tanmateix una altra petita via s'encarrega de fer arribar la informació de manera més ràpida a l'amígdala, atès que és localitzada en una zona propera al tàlem. A partir d'aquest procés l'hipocamp reconeixeria els fets i els impulsos que contindrien significat

² “Aquest és el cervell propi de l'Edat del Rèptils”. “D'aquest cervell primitiu – el tronc cerebral – van sorgir els centres emocionals que milions d'anys més tard van donar lloc al cervell pensant o neocòrtex”. (Goleman, 2000:31).

³ Un ésser sense amígdala “no té sentiments de por o de ràbia, renuncia a la necessitat de competir o cooperar, perd la sensació del lloc que ocupa dins l'ordre social i la seva emoció resta afeblida i absent” (Goleman, 2000, p.38).



emocional generat per l'amígdala. D'alta banda, el sistema emocional pot reaccionar prescindint del neocòrtex, ja que no sempre és necessària la cognició davant de certes reaccions o records que evoquen emocions.

A mode de conclusió, segons LeDoux "el funcionament de l'amígdala i la seva relació amb el neocòrtex constitueixen el nucli mateix de la intel·ligència emocional". Goleman (2000:38).

1.3.2 Definició d'intel·ligència emocional.

La definició d'aquest concepte ha estat abordada per molts experts, tot i que és inexistent un consens comú de definició, malgrat es coincideixi en principis i models.

D'entre els múltiples estudiosos en destaquem:

- Bar-On (1997:45), el qual descriu que la intel·ligència emocional engloba un seguit de "capacitats, competències i habilitats no cognitives que influeixen l'habilitat pròpia de tenir èxit en afrontar aspectes del mediambient".
- Un altre Goleman (1998) afirma que "la intel·ligència emocional és la capacitat de reconèixer els nostres propis sentiments, els dels altres, motivar-nos i saber portar adequadament les relacions amb els altres i nosaltres mateixos". A banda d'aquesta definició, l'autor senyala que és un tipus d'intel·lecte afíx a la intel·ligència acadèmica – la capacitat cognitiva que es mesura a través del coeficient intel·lectual (CI) –.
- Weisinger (1998) insisteix en que la intel·ligència emocional tracta de l'ús intel·ligent de les emocions.
- Mayer y Cobb (2000:273) afirmen que és "una habilitat de processar informació emocional que inclou la assimilació, la percepció, la comprensió i la direcció de les emocions", tenint en compte les habilitats de Mehrabian (1996) que són les següents: la primera d'elles, consisteix en captar les pròpies emocions i les dels altres. La segona tracta de posseir el control emocional de la mateixa persona i donar resposta mitjançant les emocions i comportaments adequats davant de diferents fets. La tercera inclou la contribució de les relacions respectuoses de les emocions. La quarta afirma que la feina ha de ser reconfortant emocionalment. I, la darrera habilitat consisteix en aconseguir una relació entre la feina i el temps de lleure..
- Gómez (2000) et al., basant-se en les anteriors definicions conclou que " la intel·ligència emocional és una manera d'interactuar amb el món, que té en



compte els sentiments, i engloba les habilitats tals com el control dels impulsos, la autoconsciència, la motivació, l'entusiasme, la perseverança i/o l'agilitat mental. Aquestes característiques configuren trets de caràcter com: l'autodisciplina, la compassió o l'altruisme, que resulten indispensables per una bona i creativa adaptació social”.

Així doncs, examinant i parafrasejant les definicions dels autors anteriors, concloem que la intel·ligència emocional és un conjunt de competències, capacitats i habilitats que posseïm els éssers humans per tal d'utilitzar la interpretació de les emocions com a manifestació per afrontar situacions, riscos o pèrdues.

1.4 Competències emocionals

Per al desenvolupament de la intel·ligència emocional és necessari el coneixement i exercici d'un seguit de competències primordials. Gómez et al, (2000:45) i Goleman (2011:431) les defineixen com a vuit:

Autoconeixença	Consisteix en entendre's a si mateix tenint en compte les destreses i les debilitats.
Autocontrolar-se	Habilitat que permet gestionar la impulsió sense la presència dels nervis, amb serenitat.
Automotivar-se	Capacitat per dur a terme una acció partint per iniciativa pròpia.
Empatitzar	Ser capaç d'entendre i comprendre a les altres persones.
Habilitats socials	Dot de socialitzar-se amb els/les altres mitjançant recursos comunicatius.



Actuar amb assertivitat	Habilitat per representar les idees d'un/a mateix/a sense ser respectuós/sa amb els/les altres.
Proactivar-se	Capacitat de prendre decisions davant d'ocasions o conflictes sent conscient de les seves accions.
Creativitat	Habilitat de comprendre, entendre o resoldre situacions amb enginy.

Taula 3. Competències emocionals. **Font:** Adaptada de Gómez (2000:45-46) i Goleman (2011:431-432).

No obstant això, per entendre el desenvolupament d'aquesta intel·ligència cal tenir en compte els experts que han establert diversos models relacionats amb la intel·ligència emocional. Aquests models han estat categoritzats segons són models d'habilitats, models mixtes o models que complementen a aquests.

1.5 Models d'intel·ligència emocional

1.5.1 Models d'habilitats

Els models d'habilitats són els protagonistes de la constitució de la intel·ligència emocional en habilitats de cognició dels glòbuls del neocòrtex, concretament, els prefrontals per poder processar les dades procedents de les emocions mitjançant els valors socials i l'ètica. Aquests models exclouen els trets dels factors de personalitat.

1.5.2 Model Salovey i Mayer

Dos autors que van treballar aquest model van ser Salovey i Mayer (1990); van crear el seu propi model relacionat amb aquest i el van anomenar model de Salovey i Mayer. En aquest inclouen habilitats com la percepció de les emocions, la comprensió d'aquestes, la facilitat de les emocions que predominen al pensament, la direcció emocional i les regles reflexives emocionals.

En primer lloc, quan es refereixen a la percepció de les emocions expliquen que és una capacitat per reconèixer les emocions d'un mateix i les dels altres mitjançant les expressions procedents de la cara o del cos.



En segon lloc, quan parlen de la comprensió de les emocions indiquen que és un destresa per solucionar els conflictes tot distingint les emocions que són semblants.

En tercer lloc, en quant a la facilitat de les emocions que predominen al pensament és un tipus d'habilitat que serveix per vincular les emocions amb altres percepcions per exemple la olor per tal de donar lloc al raonament. Altrament, en aquesta habilitat fan referència a la felicitat que segons els autors permet un raonament inductiu i creatiu.

En quart lloc, la direcció emocional és una capacitat que serveix per entendre els aspectes que suposen els actes socials procedents de les emocions i la administració d'aquestes pel mateix subjecte o pels que l'envolten.

En cinquè i darrer lloc, quan el autors es refereixen l'habilitat de les regles reflexives de les emocions com a incitació d'estar predisposat als sentiments.

1.5.3 Models mixtes

Goleman (1995) i Bar-On (1997) són els autors dels anomenats models mixtes que es basen en els trets més significatius de la personalitat com ara el domini dels impulsos, la gestió motivacional, de la frustració o de l'angoixa.

D'una banda, Goleman (1995) va publicar el seu model d'intel·ligència emocional en què contemplava la presència d'un coeficient emocional (CE) que complementaria el tradicional coeficient intel·lectual (CI). El psicòleg posa en relleu els cinc elements indicadors d'intel·ligència emocional i no només els classifica, sinó també els defineix per evidenciar les capacitats o habilitats que els exercita:

Elements indicadors	Definició
<i>Consciència de l'individu</i>	Capacitat de conèixer-se a un mateix internament
<i>L'Autoregulació</i>	Capacitat de gestionar i regular els estadis interns personals
<i>El factor motivacional</i>	Estadi emocional que ajuda a assolir objectius i reptes



<i>Empatia</i>	Capacitat de saber i poder entendre els altres a través de records emocionals
<i>Habilitats socials</i>	Capacitat d'induir respostes (desitjades) en els altres, sense exercir control sobre ningú

Taula 4. Els models mixtes de Goleman. **Font:** Adaptada de García i Giménez (2010:46).

La motivació, un dels elements anteriors dels quals fa referència Goleman, autores com Iglesias, Cárdenas i Alarcón (2007) expliquen que el feedback és un factor molt important per motivar als infants un cop estan participant en les tasques proposades. Sanz (2003), va establir diversos tipus de feedbacks; el primer d'ells, el descriptiu en què el mestre dona informació detallada sobre els detalls de l'execució del moviment executat. El segon, l'explicatiu, mitjançant el qual dona informació sobre els possibles causants de l'error en l'execució. El tercer, l'avaluatiu, el qual incorpora una estimació qualitativa sobre l'execució sempre complementada amb una justificació. El penúltim feedback és el prescriptiu que afegeix informació sobre com s'han de fer les següents execucions. En darrer lloc Sanz (2003) va esmentar el feedback interrogatiu, el qual parteix de realitzar una pregunta a l'Infant relacionada amb l'acció que ha realitzat per intentar que reflexioni sobre la seva execució.

D'altra banda, Bar-On (1988) proposava un altre model mixt igualment basat en cinc indicadors d'intel·ligència emocional per a l'exercici i domini necessari de les habilitats, dels quals també se'n detalla la definició. Cada un d'ells es desenvolupen a continuació a través de la següent taula:

Element Intrapersonals	Definició
<i>Comprendre les emocions d'un mateix</i>	Capacitat per entendre, distingir, diferenciar els sentiments i emocions propis.
<i>Ser assertiu</i>	Capacitat per mostrar sentiments sense ofendre a la gent que ens envolta tot defensant-los sense ser tenir una voluntat de destrucció.



<i>Tenir el concepte d'un mateix</i>	Consisteix en entendre's, acceptar-se i respectar-se a un mateix, tenint en compte les pròpies debilitats i forteses.
<i>Realitzar-se un mateix</i>	Destresa per executar allò que volem i desitgem.
<i>Ser independent</i>	Habilitat d'un individu per dirigir-se i estar segur d'ell/a mateix/a en relació als seus actes i pensaments per prendre decisions.

Taula 5. Els models mixtes de Bar-On. Font: Adaptada de García i Giménez-Mas (2010:46).

L'indicador d'autoconcepte, tal i com senyala Monrós (2013) va lligat al concepte de l'autoestima perquè es treballa conjuntament. L'autoestima segons Alcántara (2001) és l'actitud cap a un/a mateix/a, entesa com una manera de comportar-se o actuar amb si mateix. L'autor proporciona una sèrie de consells destinats al professorat per a treballar-la a les aules, aquests són els següents: no desprestigiar a l'alumne/a, tenir una imatge molt transparent sobre els valors i les qualitats dels infants, no realitzar cap judici sense fer una observació i reflexió prèviament. I, per últim, estar atent a les bones conductes que els nens i les nenes tenen per fer que se'n adonin. No obstant, Feldman (2008), va generar un altre seguit de tècniques per tal de desenvolupar l'autoestima a les escoles. Algunes d'aquestes tècniques són: reconèixer la presència de molts talents, observar els infants, crear activitats en què tots i totes tinguin èxit, promoure la responsabilitat, establir normes clares, lliurar la possibilitat de veure l'error com un aspecte positiu, usar els feedbacks i ajudar als infants a establir metes.

En segon lloc, tal i com es pot observar a continuació, l'element interpersonal està compost per diversos factors com són el de l'empatia, les relacions interpersonal i, pel ser responsable socialment.

Element Interpersonal	Definició
<i>L'empatia</i>	Destresa per entendre i comprendre a les altres persones.
<i>Relacions interpersonals</i>	Habilitat per establir i mantenir relacions gratificants per un apropament emocional.



<i>Ser responsable socialment</i>	Capacitat de cooperar, ajudar i contribuir amb les altres persones que formen part de la societat.
-----------------------------------	--

Taula 6. Els models mixtes de Bar-On. **Font:** Adaptada de García i Giménez-Mas (2010:47).

Tanmateix, l'element dels estat d'ànim no es pot entendre sense el factor de ser feliç i, el de ser optimista.

Element d'estats d'ànim	Definició
<i>Ser feliç</i>	Habilitat per sentir satisfacció per la nostra vida.
<i>Tenir optimisme</i>	<i>Capacitat per captar els matisos positius de la vida.</i>

Taula 7. Els models mixtes de Bar-On. **Font:** Adaptada de García i Giménez-Mas (2010:46).

Seguint la mateixa línia, l'element d'adaptabilitat, per existir necessita altres components dins seu com són el de resoldre problemes, el de la prova de la realitat i la flexibilitat. A la següent taula, es defineix cada component esmentat.

Element d'adaptabilitat	Definició
<i>Resoldre problemes</i>	Habilitat per reconèixer i determinar els conflictes per tal de trobar solucions i usar-les.
<i>Prova de la realitat</i>	Capacitat per prendre consciència del que provem i del que realment és.
<i>Ser flexible</i>	Destresa per executar o cenyir-se adequadament a les pròpies emocions, pensaments y comportaments en diversos escenaris.

Taula 8. Els models mixtes de Bar-On. **Font:** Adaptada de García i Giménez-Mas (2010:46).



Finalment, els dos autors van establir l'element del maneig de l'estrès. Aquest no pren cap mena de significat sense comptar amb la tolerància a l'estrès i sense la presència del control de la impulsivitat.

Element gestió de l'estrès	Definició
<i>Ser tolerant a l'estrés</i>	Habilitat per resistir a situacions adverses on hi predominen les emocions fortes.
<i>Controlar la impulsivitat</i>	Capacitat per gestionar i controlar les emocions.

Taula 9. Els models mixtes de Bar-On. **Font:** Adaptada de García i Giménez-Mas (2010:46).

La impulsivitat, segons el Manual de diagnòstic de l'Acadèmia Americana de Psiquiatria (2006) es pot detectar si un infant respon de manera ràpida sense haver escoltat el què es demanava, si li costa escoltar als altres, si interromp a qui xerra o, li costa esperar el seu torn.

1.6 Estudis relacionats amb l'educació emocional i l'educació física

En el següent apartat desgranem cinc estudis correlacionats en termes d'educació emocional a l'aula d'educació física. Els analitzem mitjançant una comparativa quant als objectius, la metodologia, els resultats, les limitacions i les perspectives possibles per tal de contextualitzar i comprovar el grau de desplegament i adquisició de les competències emocionals i, per tant, d'implementació de l'educació emocional a l'aula com a disciplina transversal.

Els estudis seleccionats són temporalment actuals i diversos quant als subjectes d'estudi i les etapes educatives en què es troben. En ordre de més general a més precís en clau d'exercici de competències emocionals; en primer lloc, Ruiz, Lorenzo i García (2013) tracta l'educació emocional de manera generalista. En segon lloc i en canvi, Moreno, Gómez i Cervelló (2010), es posa com a fita comprovar els beneficis de l'educació física per tal d'aconseguir un alumnat més autònom i motivat. En tercer lloc, García, Gutiérrez i González (2012), els quals realitzen una anàlisi del model educatiu esportiu per a la potenciació de la competència social i ciutadana. En quart lloc, Carriedo



(2014), el qual es basa en l'impacte positiu que l'educació física aporta a l'alumnat amb TDAH. En darrer lloc, Baquero i Tinocco (2018), els quals aboguen per l'ús de jocs cooperatius a l'aula per exercitar la intel·ligència emocional tenint present l'adaptabilitat.

1.6.1 Estudis referents a la temàtica

En primer lloc, en termes d'objectius didàctics, d'una banda, Ruiz et al. (2013) proposen una anàlisi d'una prova pilot en què es treballa l'educació emocional - a grans termes - i que es destina a alumnes de cicle mitjà d'Educació Primària. En canvi, d'altra banda, Moreno et al. (2010) es fixa com a objectiu treballar dues competències emocionals concretes, en aquest cas, l'autonomia i la motivació i realitza un treball a l'aula d'Educació Secundària. En una línia més pragmàtica, García et al. (2012) proposen un estudi de model existent d'ensenyament esportiu en clau del desenvolupament d'una altra competència emocional: la social i ciutadana i es basa en l'alumnat de cicle superior d'Educació Primària.

En el marc de la diversitat a l'aula, Carriedo (2014) estudia l'efectivitat de l'educació física com a disciplina beneficiosa per a l'alumnat amb TDAH i comprova en quin grau els és positiva amb l'alumnat diagnosticat d'aquest trastorn a l'etapa d'Educació Primària.

Per últim, i no menys important, considerem l'estudi de Baquero et al. (2018), el qual duu a terme una proposta d'unitat didàctica que es basa en la cooperació a l'aula, mitjançant jocs cooperatius, per tal de fomentar la intel·ligència emocional focalitzant-se en el component de l'adaptabilitat en l'alumnat de cicle inicial amb dèficit al test de Baron EQ-i.YV (Emotional Quotient Inventory).

En segon lloc, quant a la metodologia emprada a l'aula, Ruiz et al. (2013) planifiquen i duen a terme un seguit d'activitats en què l'alumnat actua com a element receptor i regulador d'inputs amb el foment la relaxació i el control de la respiració de l'alumnat a través d'unes pistes auditives que proposa Lantieri (2012) Intel·ligència emocional infantil i juvenil. Contràriament a aquesta metodologia, Moreno et al. (2010), presenta l'activitat del joc tradicional del canari, organitzat per estadis i sis sessions d'implementació. En aquesta activitat l'alumnat adopta un rol plenament actiu i havent rebut consignes prèvies sobre la durada, el funcionament, les regles i les divisions en grups de l'activitat; l'alumnat treballa l'autonomia duent el control absolut de l'activitat en les darreres sessions, mentre la motivació va in crescendo a partir del protagonisme que experimenta al llarg de la durada de l'activitat.



La metodologia de García et al. (2012) també es caracteritza per un alumnat actiu i es desenvolupa temporalment en divuit sessions i es basa en una unitat didàctica que estudia el model d'ensenyament esportiu per estudiar el grau de desenvolupament de l'empatia, l'assertivitat i les relacions socials a l'aula d'educació física. Cal tenir en compte que és un projecte ambiciós en què l'alumnat s'ha de mostrar plenament actiu per tal de realitzar, en primer lloc, l'estudi sincrònic al qual fa objecte i, en segon lloc, igualment generar les competències emocionals anteriorment especificades.

La majoria d'autors tractats fomenten un rol participatiu i actiu de l'alumnat, però cap programa una unitat didàctica, les activitats de la qual siguin absolutament totes de cooperació, excepte la de Baquero et al. (2018), el qual compta amb una metodologia basada en jocs cooperatius dins l'aula per aconseguir un alumnat excessivament actiu que reguli el component de l'adaptabilitat adequadament.

D'un caire plenament diferent a la resta és l'article de Carriedo (2014) en comparació a la resta, si bé competeix a la disciplina d'educació física, es tracta d'un estudi teòric amb dades empíriques, l'autor del qual es nodreix d'articles científics relacionats amb el TDAH i els avantatges que aporta l'exercici físic per al desenvolupament personal de l'alumnat que el pateix.

En tercer lloc, resulta convenient analitzar els resultats en clau de verificació dels propòsits que es fixa cada autor. És imperatiu realitzar una comprovació per tal de demostrar-ne l'efectivitat i el compliment dels objectius didàctics i de les metodologies emprades per a cadascun dels estudis. Per aquest motiu és pertinent comentar que, en el cas de Ruiz et al. (2013) es contrasta que el 88 % de l'alumnat de cicle mitjà generava un sentiment de motivació i de felicitat a l'hora de realitzar les activitats físiques proposades en l'estudi, després d'haver-se relaxat cuidant la respiració envers el 12% que no assolía deixar de banda les preocupacions - personals i del dia a dia de l'aula - i semblaven més tristos. Pel que fa a Moreno et al. (2010) va observar diverses reaccions gradualment diferents, davant la presa de decisions i d'elecció de tasques i activitats sota els efectes de l'autonomia i la motivació depenen del moment i de la situació en què es trobava l'alumnat. Els resultats demostrables de García et al. (2012) conclouen que atorgant tècniques per incentivar la millora de les habilitats socials de l'alumnat, s'assistia a un increment en positiu de la d'actitud de l'alumnat respecte a la participació en activitats esportives a l'aula, és a dir, els autors resolen que detecten una disminució considerable de la passivitat. A banda, cal afegir i incidir que la millora més significativa s'aprecia en les alumnes i en tot aquell alumnat que generalment mostra



mancances en habilitats socials. Tanmateix, de manera inversemblant, es detecta una disminució de l'empatia entre iguals a l'hora de realitzar les activitats que proposa la unitat didàctica, probablement atenent a la generació de competitivitat sana i esportiva que produeix la mateixa pràctica de l'exercici; els envaïa l'esperit competitiu de valor autosuperar-se. Baquero et al. (2018), duu a la pràctica la seva investigació i els resultats obtinguts són clarament rellevants quant a dades de profit i estudis sobre la matèria; l'autor comprova i contrasta que l'exercici físic reduiria els símptomes del TDAH en l'alumnat que presenti un diagnòstic precoç, és a dir, al qual se li hagi detectat el trastorn en edat infantil. Baquero afegeix que els beneficis de l'exercici físic són un impacte positiu per al desenvolupament neurocognitiu d'aquest alumnat.

En darrer lloc Carriedo (2014) observa que, en general, l'alumnat presenta un nivell baix envers situacions adverses en què s'hagi de comprovar el grau d'adaptabilitat. Atesa aquesta problemàtica, comprova altres indicadors com la gestió de l'estrès d'aquesta mateixos subjectes i conclou que, malgrat tenir dificultats d'adaptabilitat, no manifesten estrès com a conseqüència. Tanmateix, un petit índex d'alumnat sí que denota dificultats per la resolució de problemes a l'aula i d'adaptar-se a les adversitats que aquests plantegen, la qual cosa els gradua com a subjectes amb dificultats d'adaptabilitat i mancances d'eines i tècniques de gestió emocional.

Finalment, a mode de conclusió sobre l'estudi comparatiu dels articles, en primer lloc, concloem que Ruiz et al. (2013) no s'adiuen al desplegament complet de les habilitats emocionals de l'alumnat; del títol de la investigació denota o s'interpreta l'exercici de les competències emocionals i, per tant, el desplegament de la intel·ligència emocional a l'aula, però en realitat es basen en el control de la respiració per tal de generar autocontrol i felicitat abans de l'execució d'activitats. En canvi, l'estudi de Moreno et al. (2010) sí que es basa plenament en la generació de l'autonomia i la motivació a l'aula d'Educació Física, tal com indica el títol. Els autors concebeixen les activitats atorgant un rol plenament protagonista i actiu a l'alumnat i els canvis són realment notoris. Tanmateix, hem de ser crítics amb la investigació i subratllar-ne les mancances, tal com no explicar detallada i acuradament les activitats a l'alumnat i, malgrat siguin activitats grupals, i no vetllar pel progrés emocional de manera individual tenint en compte que l'adquisició i regulació de les competències emocionals són molt diferents a nivell personal. En tercer lloc, i en la línia de limitacions, quant a l'estudi d'investigació de García et al. (2012), en destaquem o considerem modificar el model que proposen els autors, d'una banda, per un excés de sessions per assolir els objectius i, d'altra banda,



per restar importància a la competitivitat en les activitats en sí, arran dels resultats que detallàvem de l'estudi. És indispensable que l'alumnat no la consideri com una finalitat, sinó com un component més de l'exercici físic i l'exigència personal. Per tant, atenent que en l'estudi disminuïa la passivitat de l'alumnat, però en termes empàtics, no s'hi notava una millora considerable, caldria igualment revisar el programa per polir aquesta imperfecció.

En una línia totalment contrària als anteriors articles, però en harmonia amb els resultats observats, el model de Carriedo (2014) confirma unes dades prou rellevants per ser considerades com a prospectives. L'autor no només comprova que l'exercici físic és adjuvant per a l'alumnat amb TDAH, sinó també incita a realitzar estudis de detecció en edat precoç per facilitar el dia a dia d'aquest tipus d'alumnat. En darrer lloc i en harmonia amb l'anterior estudi, concloem que la investigació de Baquero et al. (2018), demostra suficients dades significatives quant als índex d'adaptabilitat i gestió de l'estrès i encomanàriem seguir provant les activitats cooperatives que els autors proposen per atendre a la problemàtica de la manca d'adaptabilitat, però contràriament, en l'autocontrol mostrat en matèria d'estrès que presenta l'alumnat.



2. Marc Pràctic

2.1 Plantejament / Propòsit i justificació de la investigació

Fent la revisió temàtica, tots els estudis es centren en la intel·ligència emocional de manera global, però no se centren en els diversos factors que la componen. Per aquest motiu, extraient la dificultat de trobar aquests conceptes en l'àmbit de l'educació física i, en els diversos estudis realitzats, el present estudi analitzarà la competència emocional centrada en l'autoestima, la motivació i la impulsivitat. Aquests conceptes han estat extrets dels diversos models d'intel·ligència emocional, concretament, dels models mixtes de Goleman (1995) i Bar-On (1998). Així com també, de les competències emocionals de Gómez (2000:45-46) i Goleman (2011:431-432). A més, he decidit que són els més rellevants després de realitzar les pràctiques III del Grau de Mestre d'Educació Primària on he pogut observar com la mestra dominava el terreny i els gestionava. A banda, considero que els tres aspectes són fàcils d'avaluar, estan molt presents a les aules i, els altres que plantegen els autors encara els falta una mica més d'investigació.

2.2 Objectius i hipòtesi

Per tal de detallar la finalitat de l'estudi, es concreten els següents objectius per guiar la recerca:

- Objectiu principal (OP): Avaluar el tractament de la intel·ligència emocional a l'àrea d'educació física a cicle superior en cinc escoles del Berguedà.

- Objectius específics (OE):
 - OE1. Valorar la influència de la motivació a l'àrea d'educació física amb l'alumnat de cicle superior.

 - OE2. Determinar la incidència de la impulsivitat dels alumnes de cicle superior en l'educació física.



- OE3. Identificar el paper de la autoestima a les sessions d'educació física en alumnes de cicle superior.

- Objectius metodològics (OM):
 - OM1. Dissenyar un instrument que permeti avaluar el coneixement i l'aplicació de la intel·ligència emocional per part dels mestres a les aules d'educació física.

Per últim, les hipòtesis plantejades prèviament a la investigació són:

- La majoria de mestres saben el que és la intel·ligència emocional.
- La competició, aspecte positiu per motivar a l'alumnat.
- L'alumnat que participa en extraescolars té una millor autoestima.
- Els i les mestres actualment utilitzen estratègies per treballar la impulsivitat.

2.3 Metodologia

En el present apartat es presenta la metodologia emprada per la realització d'aquest treball. A continuació es descriu la tipologia de metodologia amb la qual s'emmarca aquest estudi. Es defineix el tipus d'investigació realitzada i les seves característiques, finalment, es mencionarà l'instrument usat. En aquest estudi s'ha emprat una metodologia mixta, per aquesta raó es portarà a terme una breu introducció sobre les característiques d'aquesta metodologia, i seguidament es presentarà de manera diferenciada el mètode i l'instrument utilitzat.

2.3.1 Tipus de metodologia emprada

Tashakkori i Teddlie (2003) resumeixen el disseny de la metodologia mixta com un disseny d'investigació que inclou el recull i l'anàlisi de dades quantitatives i qualitatives. Per entendre la metodologia mixta ens remetem a un quadre visual de Velázquez et al. (2006) on explica les diferències entre les dues metodologies; la quantitativa i la



qualitativa. Així doncs, segons la informació lliurada per l'autor, la metodologia mixta és aquella en què la recollida d'informació pot ser extensiva o intensiva. Tanmateix, la mostra pot ser estadística o intencionada i raonada, per altra banda, les tècniques usades poden ser enquestes, qüestionaris, registres, entrevistes o observacions, entre altres. No obstant, el focus de la investigació es pot centrar en la relació entre factors o, en percepcions, sentiments i opinions. Altrament, l'anàlisi emprat pot ser deductiu i estadístic o, inductiu on es generin idees. A més, el disseny pot estar preestablert, lineal, tancat, obert i flexible. En quant a l'investigador en la metodologia mixta pot mantenir la objectivitat o es reconeix com a part del procés. Finalment, el paradigma amb el qual s'emmarca aquesta metodologia pot ser positivista, interpretatiu i sociocrític.

La construcció de l'instrument d'avaluació ha desencadenat que una part de la investigació sigui quantitativa perquè compta amb determinades preguntes de resposta tancada. No obstant, hi ha la presència de preguntes que demanen una explicació i justificació de l'elecció, per tant, entrariem dins el paradigma de la metodologia qualitativa basada en la interpretació.

El qüestionari com a mètode: s'han fet servir tres qüestionaris. Segons Casas, et al. (2003:528), el qüestionari és un instrument freqüentment emprat en la investigació, un document que fa una recopilació ordenada dels indicadors de les variables que formen part de l'objectiu d'aquest mètode. S'han utilitzat tres qüestionaris que s'han adaptat en un document per tal de poder investigar les preguntes amb un cert ordre depenent del component emocional que es tractava. El primer qüestionari tracta d'un test de motivació, concretament el test *Ampet*. El segon qüestionari està relacionat amb l'autoestima, es van seleccionar preguntes del test de Rosenberg (2000). I, per últim, el tercer que s'ha utilitzat per extreure'n preguntes ha estat el test d'impulsivitat de Barrat.

Disseny: En referència al test *Ampet* s'han seleccionat quatre preguntes i s'han adaptat tres, pel que fa al de Rosenberg s'ha escollit una pregunta tot adaptant-la a l'àmbit educatiu. A més, de Barrat se'n han adaptat dues i se n'han incorporat de noves. (Veure qüestionari complet, annex 1).



Participants: han participat un total de cinc mestres. Concretament el qüestionari l'han respost tres mestres provinents d'escoles públiques (un home i dues dones), una d'escola rural i una altra dona d'escola concertada.

Intervenció: el qüestionaris van ser contestats durant la penúltima setmana del mes de març de l'any 2021. Vaig deixar una setmana aproximadament de marge perquè poguessin respondre'l. Els contactes els vaig aconseguir a través de la mestra de l'escola on he realitzar les darreres pràctiques del grau i vam comunicar-nos per correu electrònic.

Procés i tractament de dades

El qüestionari va ser dissenyat mitjançant google drive, específicament amb el google forms i va ser enviat les i el especialista per correu electrònic. Tanmateix, les respostes es van obtenir directament, una per una i, el mateix google foms les va recollir amb un full de càlcul.

2.4 Resultats d'investigació

En aquest apartat es pot observar la valoració dels mestres d'educació física de cinc escoles del Berguedà sobre la intel·ligència emocional i tres components d'aquesta que són: la motivació, l'autoestima i, la impulsivitat. Aquest qüestionari, tal com he esmentat anteriorment, ha estat realitzat a tres dones i un home. Concretament, a una escola rural, tres públiques i, una concertada.

Per començar, el qüestionari, s'ha demanat l'edat dels participants, així com també els anys d'experiència en l'àrea, el curs o cursos amb els quals treballen i les escoles. Pel que fa a les seves edats, van des dels 36, 41, 45 fins els 48 anys. En quant als anys d'experiència, les respostes han estat molt diverses; des de 7 anys a 15 o 19 fins a 25. La majoria dels/les mestres treballen amb tots els/les infants de primària menys un que treballa a cicle mitjà i cicle superior.

A partir d'aquí, el qüestionari, ha estat organitzat en diversos blocs; la competència emocional es troba al primer, la motivació al segon, l'autoestima al tercer i, la impulsivitat al quart.



2.4.1 La competència emocional

En el primer bloc, es tracta la competència emocional de manera global. Per aquest motiu les preguntes han estat les següents:

La primera d'elles demana si saben definir aquest concepte on tots i totes diuen que sí, i la defineixen de diverses maneres. El mestre de l'escola pública respon que té relació amb l'estat d'ànim dels alumnes, procurar ser proper, i arribar a guanyar-te la seva confiança, cosa que no sempre és fàcil. Les altre tres mestres d'institucions educatives públiques responen d'aquesta manera: una d'elles diu que és l'habilitat social que té una persona, el saber estar bé en grup. L'altra afirma que és la capacitat que té cada persona per gestionar les seves emocions i entendre les dels altres (empatia). I, la última explica que és la capacitat d'expressar, entendre i gestionar les emocions. A més, afegix que aquestes ens ajuden en el procés d'ensenyament – aprenentatge. Per últim, la mestra de l'escola concertada detalla que és la capacitat d'expressar les pròpies emocions i entendre les dels altres.

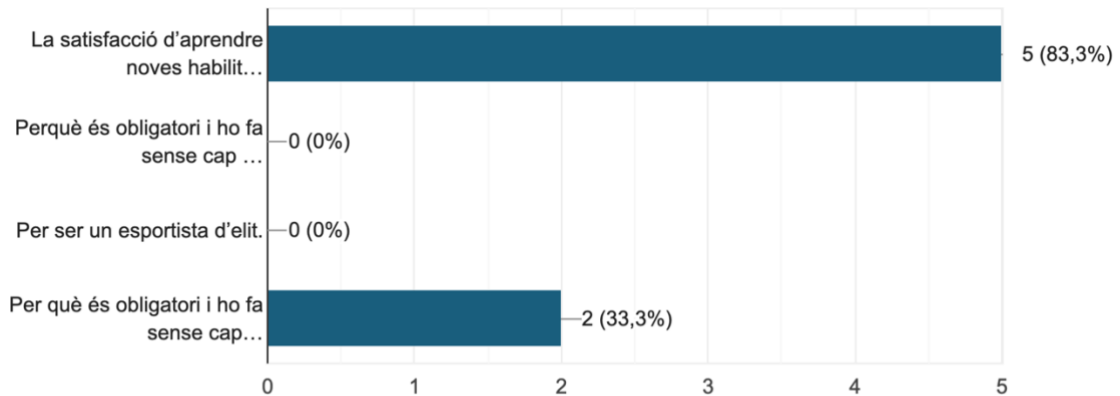
La segona pregunta d'aquest bloc és si utilitzen aquest concepte en les seves sessions. Les respostes aquí són molt clares, tots i totes l'utilitzen tot i que alguna ha contestat que no de manera directa, altres que la utilitzen de manera implícita o explícita.

Un cop han contestat les preguntes del primer bloc, el segon tracta de la motivació on hi ha sis preguntes relacionades amb aquest component.

2.4.2 La motivació

La primera pregunta d'aquest bloc ha estat de selecció múltiple, d'escollir les dues respostes més freqüents tot i que tres participants del qüestionari només n'han triat una. Aquesta pregunta ha estat la següent: per quin motiu l'alumnat participa a les sessions d'educació física?.

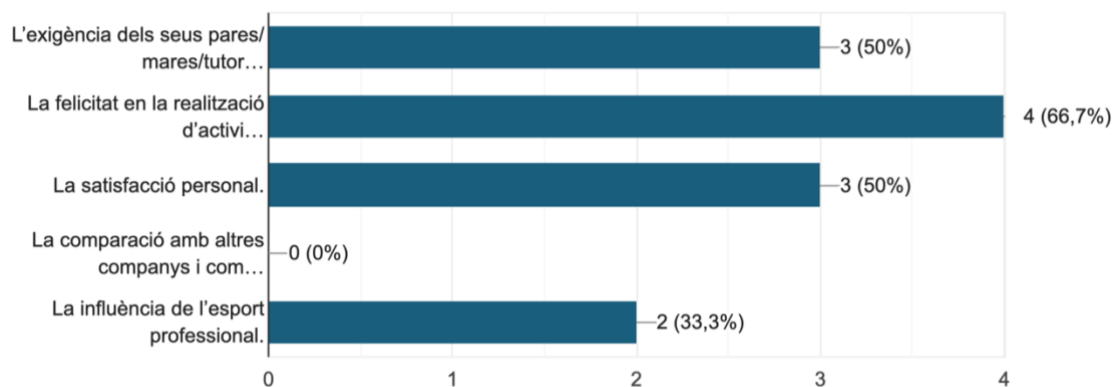
Cap dels mestres ha seleccionat que el seu alumnat ho fa per ser un esportista d'elit. La majoria ha dit que ho fa per la satisfacció d'aprendre noves habilitats, estratègies de joc i esport. I, que una petita part d'alumnes ho fa perquè és obligatori i sense cap al·licient.



Gràfic 1. Factors pels quals els alumnes participen a les sessions. **Font:** Elaboració pròpia.

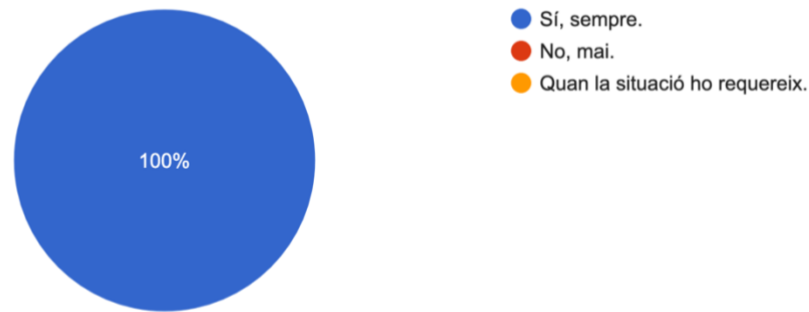
La segona pregunta d'aquest bloc ha tornat a ser de resposta múltiple en què es demanava quins factors intervenen per tal que els i les estudiants puguin ser bons esportistes.

Tal i com es pot veure a continuació un mestre ha escollit més de dues opcions. Però els resultats han estat els següents: quatre especialistes han respòs que el factor que més intervé és la felicitat en la realització d'activitat física. En un empat de dues respostes, tres mestres han dit que ho fan per l'exigència dels pares/mares/tutors. I, per la satisfacció personal. Per últim, dos mestres han contestat que ho fan per la influència de l'esport professional.



Gràfic 2. Factors per ser bons esportistes. **Font:** Elaboració pròpia.

La tercera pregunta del bloc de la motivació ha estat si utilitzen els feedbacks constantment per motivar els infants. Així doncs, tal com mostra el gràfic, el 100% dels/les participants han respost que sí.



Gràfic 3. Utilització de feedbacks. **Font:** Elaboració pròpia.

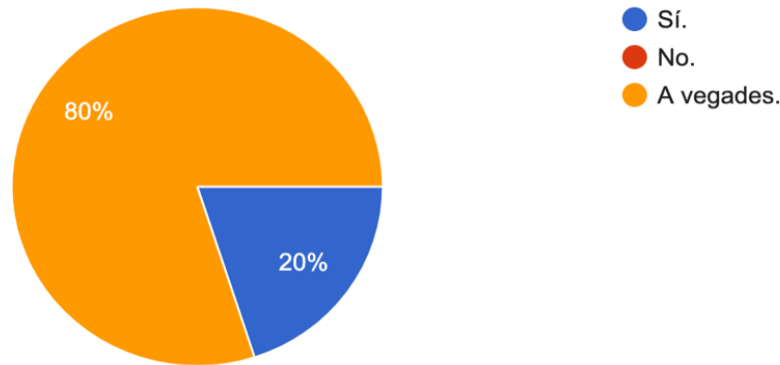
L'antepenúltima pregunta del bloc ha estat si creuen que la competició és un aspecte rellevant a l'hora de motivar a l'alumnat. I, si l'utilitzen.

Les respostes han estat força variades; un 40% ha explicat que sí que creu que és un aspecte molt important, però que no l'utilitza. De la mateixa manera, amb el mateix percentatge (40%) ha respost que no considera que és un factor rellevant perquè genera molts conflictes i per aquest motiu no el fa servir. En canvi, un 20% dels participants han expressat que sí que és un aspecte molt important i l'utilitzen.



Gràfic 4. La competició com aspecte rellevant. **Font:** Elaboració pròpia.

La penúltima pregunta del segon bloc és si els infants es motiven uns als altres quan la motivació decau sense la implicació dels mestres. Un 80% d'especialistes han respost que a vegades, mentre el 20% ha contestat que sí.



Gràfic 5. Ítem motivació. **Font:** Elaboració pròpia.

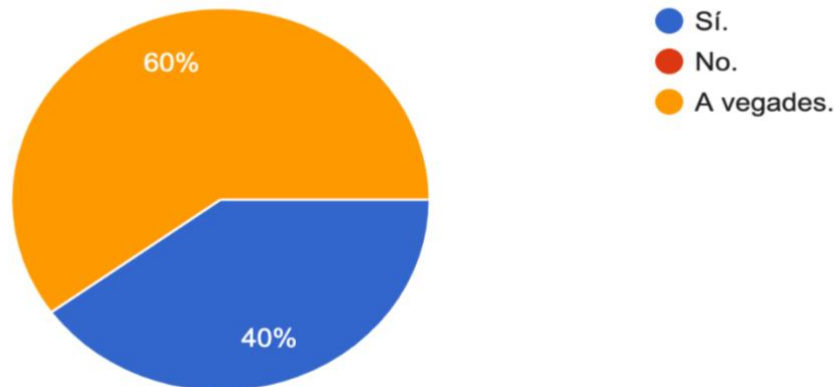
Finalment, a la pregunta número sis se'ls ha demanat quines estratègies utilitzen per treballar la motivació a les sessions d'educació física.

Les seves respostes han estat les següents:

- 1- Intento interactuar molt amb els alumnes, sovint prenent part activament en les activitats que realitzem, donant feedbacks molt sovint, fent demostracions, explicacions, anècdotes, procurant que les sessions siguin dinàmiques, variades i, en la mesura del possible, que l'alumnat no sàpiga gairebé mai què faran en la següent sessió.
- 2- Valorar-los molt l'esforç i generar-los reptes contínuament.
- 3- Primer de tot dono exemple, també poso exemples reals que passen a les sessions tant de la mateixa classe com d'una altra de l'escola, i contínuament animo a fer les activitats proposades.
- 4- Treballar jocs i propostes que parteixin de l'interès del infants o amb una finalitat (trobadra amb altres escoles, etc). En aules multinivell, com les meves, és important treballar a partir del joc o formes jugades on tots els alumnes poden participar.
- 5- Reforç visual. Explicacions clares i motivadores. Llenguatge divertit, sessions adequades al seu nivell etc.

2.4.3 L'autoestima

La primera d'elles ha estat si l'alumnat a les classes d'educació física se sent apreciat pels companys i companyes. Tal com s'observa al gràfic un 60% ha respost que l'utilitza a vegades, de la mateixa manera que un 40% sí que l'utilitza.



Gràfic 6. Estimació per part dels altres. **Font:** Elaboració pròpia.

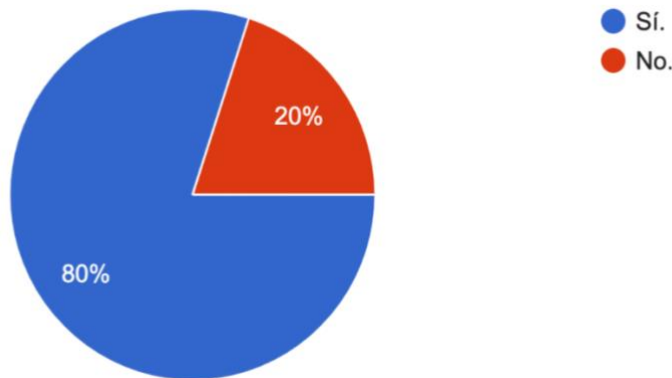
La segona pregunta complementa a la primera perquè els demana que si han respost l'opció de no o, a vegades, expliquin que fan per tal que els infants se sentin apreciats.

Les cinc respostes han sigut les següents:

- 1- Puntualment hi ha algun/a alumne/a que pel motiu que sigui pot ser rebutjat en alguna activitat. Quan això succeeix intento parlar amb el company/a o si n'hi ha més d'un i fer-los veure que no estan actuant correctament.
- 2- Corregir a l'alumne que ha fet un despreu o fer alguna valoració positiva d'aquest alumne per part del professor.
- 3- Bàsicament animo a fer les activitats surtin millor o pitjor. També m'agrada dir que no tothom és bo per fer-ho tot, que es pot tenir més facilitat per alguna activitat o per alguna altra com també passa amb les diferents àrees educatives. Sempre surten millor les activitats si un se sent segur i apreciat pels companys.
- 4- Evidentment hi ha dies de tots, però es respecten molt. Les diferències motrius en aules multinivell són evidents només pel sol fer de la diferència maduració o desenvolupament de l'infant i no és problema per ells.
- 5- Fer-lo protagonista d'alguna de les dinàmiques, donar-li càrrecs o col·laboracions especials. Motivar-lo amb constància amb reforços positius ...

La tercera pregunta del bloc ha estat si els nens i nenes són conscients de les qualitats esportives que tenen adquirides i n'estan orgullosos/es.

La major part dels participants han respost que sí, mentre que el 20% ha respost que no.



Gràfic 7. Conscienciació de les qualitats esportives. **Font:** Elaboració pròpia.

La quarta pregunta relacionada amb l'autoestima ha sigut que diguessin quin és el seu posicionament davant d'un nen/a que no vol realitzar una activitat determinada perquè no confia en ell/a mateixa i creu que ho farà malament.

Altrament, hi ha hagut cinc respostes diferents que són:

1- Mai obligo a un/a alumne/a a fer una activitat que li genera por o angoixa, tot i que procuraré fer-li veure el meu punt de vista i el per què d'aquella activitat. Si tot i així no aconsegueixo convèncer-lo, doncs no passa res.

2- Encoratjar-lo i animar-lo molt, valorar-li l'esforç i intentar contagiar-li un ambient positiu.

3- Sempre intento que ho acabi fent, ja sigui amb la meva ajuda o amb l'ajuda d'algun altre infant que se'n surt millor.

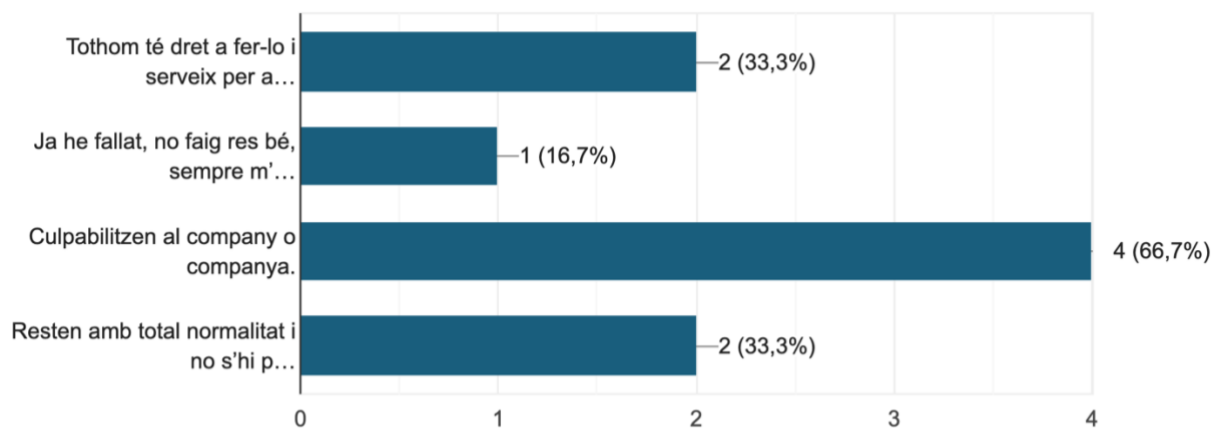
4- La tasca com a docent és acompanyar-lo. Normalment a través de la conversa perquè s'expressi i entendre les seves angoixes. A partir d'aquí anar-lo animant a provar-ho, primer amb ajuda i mica en mica anirà guanyant confiança. En tot cas, no forçar-lo ja que sinó pot frustrar-se i no bloquejar-se.

5- Explicar-li les opcions que té i les repercussions o conseqüències d'aquestes.

Pel que fa a la pregunta número cinc, se'ls ha demanat que pensen els infants quan cometen un error. A més, a la pregunta han hagut de seleccionar dues opcions i, un mestre ha seleccionat una opció menys.

El resultat tal i com es pot observar en el següent gràfic és que quatre mestres han respost que els infants quan cometen un error culpabilitzen al company o companya. Dos mestres han contestat que els nens i nenes resten amb total normalitat i no s'hi paren a pensar. Així com també, dos mestres han seleccionat que la posició optada per l'alumnat és que tothom té dret a fer-lo i serveix per aprendre. De la mateixa manera,

només un mestre ha dit que quan els més petits/es cometen un error es diuen que han fallat i que no fan res bé.

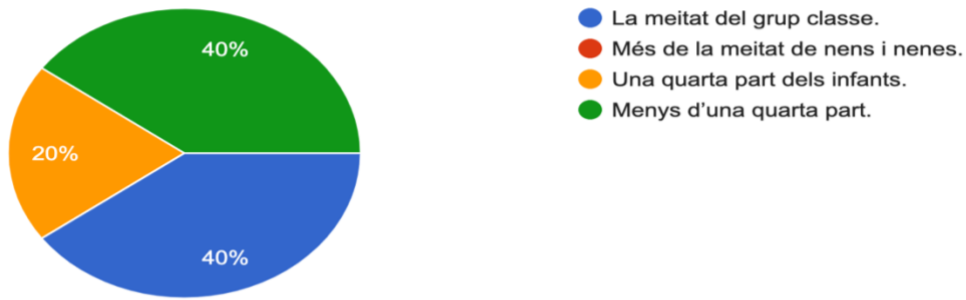


Gràfic 8. Visió de l'error. **Font:** Elaboració pròpia.

La pregunta sis del bloc tres demana a les mestres i al mestre quants alumnes participen en activitats extraescolars d'esports o clubs.

Les respostes tal com s'observa al gràfic circular han estat les següents:

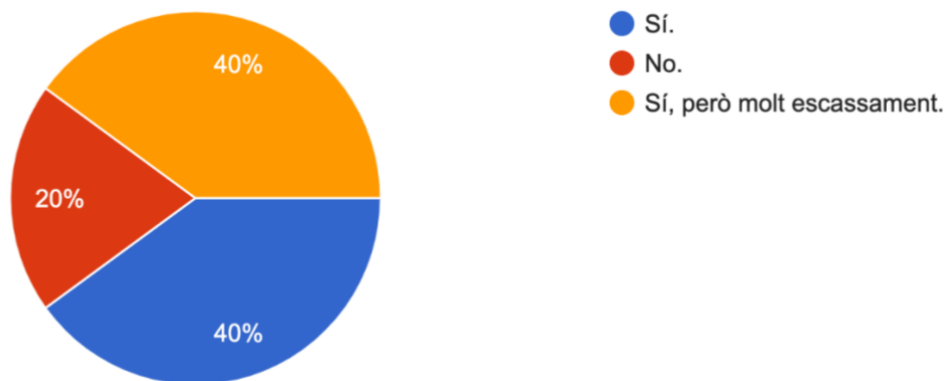
Per una banda, el 40% de participants han respost que menys d'una quarta part, de la mateixa manera, un altre 40% ha contestat que la meitat del grup classe participa en activitats esportives extraescolars. I, una part molt petita dels mestres, concretament, un 20% han respost que només participen una quarta part dels infants.



Gràfic 9. Participació en activitats extraescolars. **Font:** Elaboració pròpia.

Seguidament, la pregunta número set ha estat relacionada amb la anterior perquè la complementa demanant als mestres si l'alumnat que participa en extraescolars es veu reforçat amb el concepte de l'autoestima.

Les respostes han tornat a estar molt renyides, un 40% han respost que sí, al mateix moment que un 40% han dit que s, però molt escassament. La resta, el 20% ha respost que no.



Gràfic 10. Autoestima i activitats extraescolars. **Font:** Elaboració pròpia.

Pel que fa referència a la darrera pregunta d'aquest bloc ha estat una altra vegada relacionada amb les dues anteriors. En aquest cas, si han respost a la pregunta número set amb un sí o, amb algun matís, han hagut d'explicar com es veu reforçada l'autoestima de l'infant.

Els participants han respost amb els següents raonaments:

- 1- No hi trobo relació entre activitats extraescolars i reforç d'autoestima.
- 2- Son alumnes actius amb més experiències viscudes i amb més aprenentatges fets.

3- A vegades aquest reforç de l'autoestima és positiu perquè veus que se senten segurs a l'hora de participar en les activitats, tot i que, moltes vegades alguns infants pel fet de fer una extraescolar esportiva es creuen superiors als altres i això no és positiu per ningú.

4- No se si es refereix concretament si es reforça l'autoestima en l'activitat extraescolar o si es reforça des de l'escola que facin extraescolars. En tot cas, els infants que fan extraescolars de caire esportiu en gaudeixen.

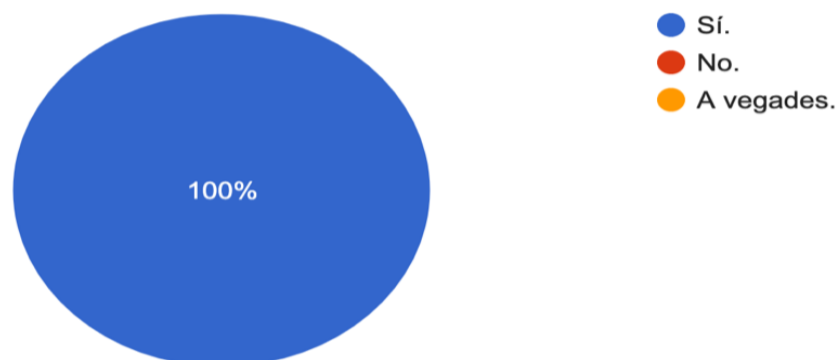
5- Se senten més hàbils i n'estan orgullosos d'aquesta pràctica.

Finalment, l'últim bloc del qüestionari fa referència a la impulsivitat on s'han destinat set preguntes per abordar-lo.

2.4.4 La impulsivitat

La primera d'elles ha estat si dediquen temps per explicar acuradament l'activitat i obren un torn de paraula per a que els nens i les nenes exposin els seus dubtes.

La totalitat dels participants d'aquest qüestionari tal i com queda reflectit en el següent han respost que sí que ho fan.



Gràfic 11. Explicació de les activitats. **Font:** Elaboració pròpia.

La segona pregunta del bloc ha estat quina és l'actuació dels i les mestres quan un/a alumne/a no escolta una activitat, fa un error en aquesta i s'enfada.

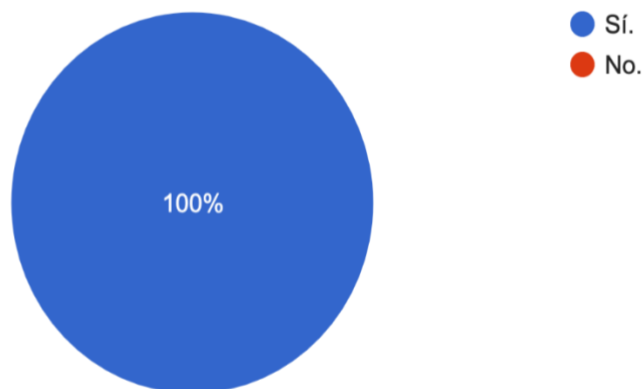
El 60% dels mestres han contestat que els hi expliquen una altra vegada i els hi diuen que han d'estar més atents/es. Al mateix moment, que l'altre 40% dels especialistes han afirmat que aturen el joc/activitat i fan que els altres alumnes li expliquin el joc per tal que vegi que ha d'estar més atent/a.



Gràfic 12. Actuació dels mestres davant l'error. **Font:** Elaboració pròpia.

Seguidament, s'ha demanat al mestre i, a les mestres si porten a terme activitats on es necessita una estratègia de grup per tal que els infants pensin i reflexionin sobre què i com ho han de realitzar.

El 100% han respost que si que utilitzen activitats amb aquesta tipologia.



Gràfic 13. Activitats estratègies. **Font:** Elaboració pròpia.



La següent pregunta ha anat molt lligada a la anterior ja que si la pregunta d'abans és afirmativa, han hagut d'explicar si l'alumnat s'implica i genera una estratègia grupal tot cooperant amb el seu equip o, individual.

Pel que fa a les respostes n'hi ha hagut de molt diverses:

- 1- Tot depen de l'activitat. L'estratègia sol ser grupal, però en la majoria d'ocasions acaba sent individual.
- 2- En general si que s'impliquen força.
- 3- Els alumnes estan molt acostumats a parlar i organitzar-se abans de començar un joc. S'hi impliquen moltíssim.
- 4- Solen elaborar l'estratègia de forma col·lectiva, però en els infants més grans són els que acostumen a tenir més recursos per pensar-la.
- 5- Tot depèn del nivell de la dinàmica o l'edat del grup classe. no obstant, sovint la organització prèvia a la sessió la fan de manera cooperativa.

En referència a la pregunta número cinc, aquesta pretén extreure informació sobre com aturen una situació d'impulsivitat generada per perdre en una activitat competitiva. Les respostes dels especialistes han estat:

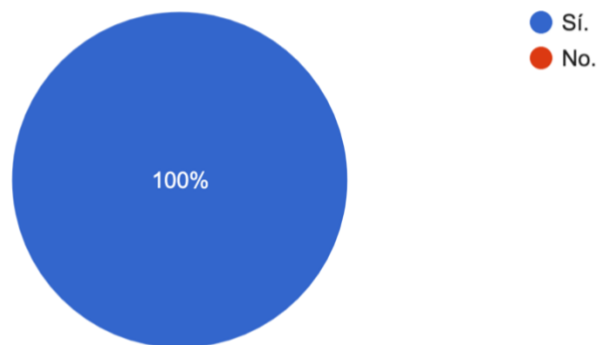
- 1- Normalment aparto l'infant del grup, hi parlo (a vegades no es pot parlar), i faig que estigui uns minuts assegut mirant com els altres fan l'activitat o li dic que vagi a beure aigua. L'objectiu és calmar l'infant.
- 2- Intento tallar-ho de seguida que es produeix i en parlem tots junts, procurant arribar a un acord.
- 3- Sóc molt seriosa i en faig una valoració negativa i si cal comparativa amb altres alumnes i situacions semblants que ho solucionen diferent.
- 4- Depèn de l'infant. Cada infant té unes necessitats o altres per gestionar i acompanyar-lo en el procés de reflexió o gestió d'emocions. Es poden fer actuacions grupals, individuals, en el moment, al cap d'una estona perquè necessiti primer baixar l'estat de ràbia...
- 5- Intervenció curta , ràpida i més tard un cop passada la tempesta parlant amb l'alumne de manera tranquil·la i reflexiva.

Per anar acabant el bloc, la penúltima qüestió que se'ls ha demanat als mestres ha estat per les estratègies que fan servir per tal que els i les alumnes controlin la seva impulsivitat.

Hi ha hagut respostes molt àmplies com per exemple:

- 1- Si veig que alguna activitat comporta que més d'un alumne s'irriti, l'aturo, la torno a explicar, parlem de les diferents accions que comporten algunes enrabiades, hi tornem a jugar i, si no funciona canvio d'activitat.
- 2- Amb feedbacks positius i parlant molt amb aquests alumnes. Amb el temps, vas coneixent-los més i saps millor com és cada alumne i de quina manera poder ajudar-lo.
- 3- No permetre-ho... i explicar que l'actitud també és nota, que també la valoro i és molt important.
- 4- Depèn de l'infant. Cada infant té unes necessitats o altres per gestionar i acompanyar-lo en el procés de reflexió o gestió d'emocions. Es poden fer actuacions grupals, individuals, en el moment, al cap d'una estona perquè necessiti primer baixar l'estat de ràbia... El que sí que s'actua al moment si hi ha una situació d'agressió verbal o física contenint l'acció i posterior gestió.
- 5- Tècnica de la respiració, marxar a voltar o passejar 1 minut. Sobretot treballar molt l'empatia

Finalment, s'ha demanat als i a les especialistes si creuen que la impulsivitat s'ha de treballar més freqüentment a l'escola. Tots i totes amb un 100% han respost que sí.



Gràfic 14. La impulsivitat, aspecte a treballar. **Font:** Elaboració pròpia.

2.5 Discussió dels resultats obtinguts

En el present apartat es fa un tancament de la investigació realitzada ja que es pot observar la comparació de la part teòrica amb l'exposició dels resultats obtinguts. Per aquest motiu, a continuació apareix la informació més destacada que s'ha adquirit per tal de fer la comparativa posteriorment.



- El 90% del cos de mestres no és capaç d'elaborar una definició clara i precisa del concepte d'intel·ligència emocional, però el 100% dels i les participants responen que sí que l'utilitzen a les seves classes.
- El 0% dels i les mestres diuen que l'alumnat participa a les sessions d'educació física per ser un/a esportista d'elit. En canvi, una quarta part aproximadament ha respost que l'alumnat hi participa perquè és obligatori i ho fa sense cap mena d'al·licient. Tanmateix, la majoria de mestres ha afirmat que ho fan per la satisfacció d'aprendre coses noves.
- El 100% de les persones que han respost el qüestionari han afirmat que usen feedbacks constantment per motivar els infants, per tant, seguint les paraules de Gardner (1983), treballen la intel·ligència interpersonal.
- Pel que fa a la competició, el 40% ha respost que sí que és un aspecte rellevant per motivar a l'alumna, però que no l'utilitzen, un altre 40% ha remarcar que no és un aspecte important ni l'utilitzen perquè genera molts conflictes. I, finalment, un 20% creuen que sí que és un aspecte molt rellevant i que l'utilitzen.
D'aquesta manera, qui no utilitza la competició per tal d'evitar els conflictes no té en compte les emocions ambigües; definides per Bisquerra (2000), com aquelles emocions positives o negatives que depenen de cada situació. Per aquest motiu, no treballa la intel·ligència emocional en la seva totalitat perquè no analitza els conflictes per tal de gestionar les possibles emocions o comportaments que se'n puguin derivar.
- En quant a les tècniques que utilitzen per treballar la motivació, reafirmen amb un 100% que utilitzen els feedbacks perquè animen constantment a fer les activitats proposades o interactuen amb els infants posant exemples. No obstant, no diferencien ni especifiquen quina tipologia de feedbacks utilitzen ja que segons Sanz (2003), existeixen cinc tipus de feedbacks; el descriptiu, l'explicatiu, l'avaluatiu, el prescriptiu i, per últim, l'interrogatiu.



- En quant a l'autoestima, un dels components que forma part dels models mixtes de Bar-On (1980) que consisteix en entendre's, acceptar-se i respectar-se a un mateix, tenint en compte les pròpies debilitats i fortaleces. Un 60% ha dit que només a vegades els nens i les nenes se senten apreciats/es per la resta de companys i companyes. I que un 20% de l'alumnat no està orgullós de les seves qualitats esportives. A l'hora de tractar aquest component a l'aula, els mestres el

tenen molt clar perquè el tracten mitjançant reforços positius ja sigui encoratjant-los a fer l'activitat, acompanyant-les/los, motivant-los, valorant l'esforç que fan, interactuant amb els companys que fan que no se sentin apreciats o, corregint-los.

- El 80% dels i les mestres creuen que els infants que participen en activitats extraescolars es veuen reforçats amb el concepte d'autoestima. Això es relaciona amb dues de les competències emocionals establertes per Gómez

(2000) i Goleman (2011) que són: l'empatia i les habilitats socials. I, es reafirma amb les respostes de només dues mestres que expliquen que els i les alumnes que fa extraescolars amb grup són actius, amb més experiències viscudes i més aprenentatges fets. I, que molts d'ells/es se senten segurs a l'hora de participar en les activitats.

- Un 100% dels mestres asseguren que dediquen temps per explicar acuradament les activitats i obren un torn de paraula per a que els nens i les nenes exposin els seus dubtes. Segons el Manual de diagnòstic de l'Acadèmia Americana de Psiquiatria (2006), això és imprescindible per tal de observar si l'alumnat té dificultat a l'hora de gestionar els seus impulsos. En conseqüència, quan un/a alumne/a no ha escoltat l'activitat, fa un error en aquesta i s'enfada un 60% dels

especialistes li expliquen l'activitat una altra vegada i li diuen que ha d'estar més atent/a. Per tant, no promouen en la seva totalitat les relacions socials i la comprensió, actuen amb assertivitat. Fet que podria desencadenar amb una disminució de les competències emocionals de l'autocontrol, l'automotivació o



l'empatia de l'alumnat elements extrets dels models d'intel·ligència emocional de Goleman (1995) i Bar-On (1997).

- El 100% dels participants del qüestionari creuen que s'ha de treballar més freqüentment la impulsivitat a l'escola. La majoria d'ells/es la tracten tenint en compte les emocions negatives de: la ira, la por, la tristesa, la ansietat, la vergonya o l'aversion que poden ser les desencadenats d'aquesta situació. Ho fan a partir de feedbacks positius, la conversa, acompanyant els infants amb el procés de reflexió o gestió d'emocions, actuacions grupals o individuals i treballant l'empatia. No obstant, la impulsivitat tal i com es pot observar en l'anterior apartat, l'Acadèmia Americana de Psiquiatria (2006), es detectable quan un infant té dificultats a l'hora d'escoltar una conversa, d'entendre el que es diu, interromp a qui xerra o li costa esperar el seu torn. Per tant, a les classes d'Educació Física s'haurien de promoure les activitats d'estratègia, reflexió, relaxació i on l'alumnat no estigui molta estona esperant el seu torn.

Un cop presentats els resultats de la investigació i relacionant-los amb el marc teòric, podem observar que la intel·ligència emocional la majoria dels/les participants no la tenen ben entesa, que treballen algunes de les competències emocionals descrites, però que hi manca una formació íntegra de l'aspecte emocional a les aules.



3. Prospectiva

En aquest apartat es fa referència a les dificultats i les limitacions de l'estudi, així com també, a les projeccions de futur que pot tenir una investigació d'aquesta tipologia per als i les mestres d'educació física.

3.1 Dificultats

En aquest punt es comenten les dificultats que han marcat o han anat sorgint al llarg de la investigació. La primera d'elles, ha estat la pandèmia generada per la Covid-19 ja que inicialment havia previst fer entrevistes a diversos mestres de la matèria de manera presencial, per tal d'aprofundir en la temàtica, però no ha estat possible, per aquest motiu he usat la tècnica de recollida de dades del qüestionari. Tanmateix, l'altra dificultat considerable ha estat la manca d'informació sobre la intel·ligència emocional en general i, específicament en l'àrea d'educació física. Cal afegir que hi ha molta informació difusa respecte aquesta temàtica.

3.2 Limitacions

En relació amb les limitacions, s'indiquen el temps i la mostra com els elements a destacar. Per aspectes temporals, l'estudi s'ha limitat a cinc escoles, a cicle superior i, a tres aspectes emocionals a investigar. A l'inici, la intenció era poder analitzar més components emocionals en diversos centres educatius i cicles per poder-los comparar, però es necessitava un volum de temps molt elevat.

3.3 Projeccions de futur

De forma inicial, un cop realitzada la meua investigació, el que he fet ha estat preparar un decàleg (veure annex 3) per als/les mestres especialistes de la matèria per tal que tinguin uns ítems o estratègies amb els quals treballar la motivació, la impulsivitat i, l'autoestima. A partir del decàleg, proposaria realitzar un curs de formació destinat al professorat per poder entendre de forma més òptima la intel·ligència emocional de manera àmplia, però també prestant atenció a tots els aspectes que formen part d'aquesta. Així com també, dotar als mateixos i mateixes mestres de recursos i estratègies per treballar-la i promoure-la en les seves sessions. Tanmateix, crearia una unitat de programació basada en treballar els aspectes emocionals.



4. Conclusions

Aquest apartat inclou una síntesi de les aportacions primordials del treball acompanyades de la valoració dels objectius i la ratificació o la contradicció de les hipòtesis plantejades a l'inici.

Fixant-nos amb la informació exposada, obtinguda i constatada, podem corroborar que el concepte d'intel·ligència emocional és molt ampli en el què s'ha d'aprofundir. Per ser més concisos, els i les mestres de les escoles del Berguedà analitzades tenen en compte aquest concepte i el treballen en la seva àrea, però de forma desigual ja que hi predomina una manca d'informació general sobre els elements que la componen o quines són les competències emocionals existents. Al mateix moment, la voluntat de voler treballar aquest aspecte tant important fa que es comencin a plantejar i construir estratègies pròpies per tractar aquest tema tant essencial com és la gestió de les emocions. Així doncs, tots/es ells treballen la motivació de forma íntegra, però sense tenir en compte els estudis que indiquen que qualsevol feedback per motivar a l'infant no és vàlid, sempre s'ha de pensar la finalitat que ha de tenir per tal d'escollir quina de les cinc tipologies existents emprar. Pel que fa a l'autoestima component dels models mixtes, el professorat té menys estratègies per tractar-la, però ho fa de manera més decidida i concreta fet que pot suposar una alta capacitat empàtica o de bagatge entorn a aquesta. A més, la impulsivitat és com el tema tabú dels estudis i dels mestres, tothom ressalta la necessitat de treballar-la, però poques persones saben la manera, molts dels articles analitzats l'associen al TDAH, però cap és capaç de tractar-la de manera aïllada a aquest trastorn de l'aprenentatge. El que sí que cal remarcar tal i com diuen els estudis és que la impulsivitat disminueix realitzant activitat física. Així doncs si posem la mirada als estudis analitzats anteriorment, som capaços d'adonar-nos que el concepte de motivació i de les relacions socials són abordats per múltiples estudiosos, però en contrapartida, els conceptes d'autoestima i impulsivitat han estat poc estudiats.

Si posem atenció als objectius inicials, podem corroborar el següent:

En referència a l'objectiu principal (OP), s'ha assolit en la seva totalitat ja que a través dels qüestionaris, de la informació obtinguda dels autors i dels estudis s'ha avaluat el tractament de la intel·ligència emocional a l'àrea d'educació física a cicle superior en



cinc escoles berguedanes. Tanmateix s'ha proposat tècniques i estratègies que poden ser útils a l'hora de treballar la motivació, l'autoestima i la impulsivitat.

- En relació al primer objectiu específic (OE1), valorar la influència de la motivació a l'àrea d'educació física amb l'alumnat de cicle superior, es pot considerar aconseguit, ja que s'ha tractat i avaluat a través del qüestionari creat. Quan la motivació decau la majoria dels nens i nenes (80%) a vegades es motiven uns als altres, així com també, el professorat per tal de tractar aquest tema emprant feedbacks, reforços positius i, fins i tot, la competició.
- Pel que fa al segon objectiu específic (OE2), determinar la incidència de la impulsivitat dels alumnes de cicle superior en educació física, s'ha assolit de manera general ja que els/les mestres especialistes en el qüestionari han respost amb la seva totalitat que és un aspecte molt rellevant que s'ha de treballar a l'escola.
- En referència al tercer l'objectiu específic (OE3), identificar el paper de la autoestima a les sessions d'educació física en alumnes de cicle superior, s'ha aconseguit perquè a mitjançant l'instrument de recollida de dades escollit s'han obtingut les estratègies que emprava el professorat per treballar-la a l'aula, així com també, que la majoria de l'alumnat a vegades se sent apreciat pels seus companys i companyes en el moment de realitzar activitat física, però una petita part (20%) no es sent apreciat. A més, una gran part de mestres han afirmat que el concepte d'autoestima es veu reforçat a l'alumnat que participa en activitats esportives extraescolars, en canvi, una mínima part dels participants del qüestionari han respost que no.

En darrer lloc, l'objectiu metodològic (OM1), dissenyar un instrument que permeti avaluar el coneixement i l'aplicació de la intel·ligència emocional per part dels mestres a les aules d'educació física, es van escollir tres qüestionaris (*Ampet, Rosenberg i Barat*) usant les preguntes de cada temàtica més interessants per dissenyar un qüestionari propi per dur a terme aquest estudi.



En relació a les hipòtesis:

- La primera queda totalment refutada ja que la majoria de mestres no saben definir el que és la intel·ligència emocional i els seus components de manera específica. Si no que tenen un concepte molt global d'aquesta.
- La segona queda validada, però amb matisos perquè una gran part dels participants (60%) ha respost que la competició sí que és un aspecte important per treballar la motivació. En canvi, la resta (40%) ha afirmat que no és important.
- La tercera queda validada perquè la majoria dels/les especialistes (80%) ha respost que l'alumnat que participa en extraescolars es veu reforçat amb el concepte de l'autoestima.
- La quarta queda validada ja que la totalitat de la mostra del qüestionari ha explicat quines estratègies fan servir i els van millor per treballar la impulsivitat.

Un cop s'han valorat els objectius i les hipòtesis formulades, per finalitzar l'estudi vull incorporar una contribució personal que uneixi la investigació plantejada amb els aprenentatges obtinguts al llarg de la formació del Grau de Mestre d'Educació Primària en la menció d'educació física a la Universitat de Vic.

El present treball és la final del grau universitari, però no de les etapes de formació educatives relacionades amb l'esport. La temàtica d'aquest treball va estar escollida fruit de la meva inquietud per la psicologia esportiva, tractada en el treball de recerca de Batxillerat. Altrament, vaig plantejar-me realitzar una investigació relacionada amb les emocions després de cursar l'assignatura de psicologia de l'educació i després de la meva estada en els diversos centres de pràctiques.



5. Referències bibliogràfiques

Balaguer, I., Castillo, I., i Duda, J.L. (2003). *La Escala de Motivación Deportiva: una nueva medida de la motivación intrínseca, motivación extrínseca y no-motivación*. Dykinson, S.L.

Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence. *Psicothema*, 18, 13-25.

Barratt, E. i Slaughter, L. (1998). Defining, measuring, and predicting impulsive aggression. *Behavioral Sciences & the Law*, 16(3), 285-302.

Baquero, J., i Tinoco, C. (2018) *Propuesta didáctica para el fortalecimiento de la inteligencia emocional en su componente de adaptabilidad en la clase de Educación Física en el grado de transición B de la jornada tarde del colegio Magdalena Ortega de Nariño (IED)* (Treball de Fi de Grau). Universidad Libre de Colombia.

Bisquerra, R. (2008). *Educación emocional y bienestar*. Wolters Kluwer Educacion.

Candel, M. (2011). *La república o el estado*. Espasa Calpe.

Carriedo, A. (2014). Beneficios de la Educación Física en alumnos diagnosticados con Trastorno por Déficit de atención con Hiperactividad (TDAH). *Journal of Sport and Health Research*. 6,(1), 47-60.

Cobb, D., i Mayer, D. (2000). Emotional Intelligence: What the Research Says. *Educational Leadership*, 58(3), 14-18.

Feldman, J. (2008). *Autoestima. ¿Cómo desarrollarla?*. Narcea.

García, L.M., Gutiérrez, D., González, S., i Valero, A. (2012). Cambios en la empatía, la asertividad y las relaciones sociales por la aplicación del modelo de instrucción educación deportiva. *Revista de Psicología del Deporte*. 21(2), 321-330



- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada: Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Paidós.
- Gardner, H. (2019). *Las inteligencias múltiples: La teoría en la práctica*. Paidós Iberica.
- García., M i Giménez, Sara. (2010). La intel·ligència emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador, *Espiral*, 3(6), 43-52.
- Goleman, D. (1998). *La práctica de la intel·ligència emocional*. Kairós.
- Goleman, D. (2000). *Intel·ligència Emocional*. Kairós.
- Goleman, D. (2011). *Educar con intel·ligència emocional*. Debolsillo.
- Iglesias, D., Cárdenas, D., i Alarcón, F. (2007). La comunicación durante la intervención didáctica del entrenador. Consideraciones para el desarrollo del conocimiento táctico y la mejora en la toma de decisiones en baloncesto. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 7, 43-50.
- Martín, J., Núñez, J., Navarro, J., i Grijalvo, F. (2007). The Rosenberg Self-Esteem Scale. *The Spanish Journal of Psychology*, 10(2), 458–467.
- Monrós, S. (2023). *Cómo educar la autoestima en educación infantil* (Treball de Fi de Grau). Universitat Internacional de la Rioja.
- Moreno, J.A., Gómez, A., i Cervelló, E. (2010). Un estudio del efecto de la cesión de autonomía en la motivación sobre las clases de Educación Física. *European Journal of Human Movement*, 24, 15-27.
- Ruiz, G., Lorenzo, L., i García, A. (2013). El trabajo con la inteligencia emocional en las clases de Educación Física: valoración de una experiencia piloto en Educación Primaria. *Journal of sport and Health research*, 5(2), 203-210.



Sanz, D. (2003). *Análisis y optimización de la conducta del entrenador de tenis en silla de ruedas de alta competición durante el proceso de entrenamiento* (Tesi doctoral). Universidad de Extremadura.

Salovey, P., i Mayer, J, (1990). Emotional Intelligence: Imagination, Cognition, and personality.

Servera, M. (2004). *El trastorn per dèficit d'atenció amb hiperactivitat (TDAH) en la infància: l'estudi IMAT*. Anuari de l'Educació de les Illes Balears.

Weisinger, H. (1998). *La intel·ligència emocional en el trabajo*. Vergara.