



FACULTAT
D'EDUCACIÓ, TRADUCCIÓ
I CIÈNCIES HUMANES

UVIC | UVIC-UCC

CORRELACIÓ ENTRE LA INTEL·LIGÈNCIA EMOCIONAL I
L'AUTOCONCEPTE EN ESTUDIANTS DE BATXILLERAT
D'UN INSTITUT DEL VALLÈS ORIENTAL

Marta Serra Plana

Treball de Final de Grau

Beatriz Olaya Guzman

Grau en Psicologia

Facultat d'Educació, Traducció i Ciències Humanes

Universitat de Vic, Universitat Central de Catalunya

Vic, 14 de maig de 2021

Agraïments

A la meva tutora Beatriz Olaya, per fer de guia i d'ajuda, moltes gràcies.

A l'institut Celestí Bellera per obrir les portes en plena pandèmia, i deixar passar els qüestionaris; i als estudiants de primer de batxillerat que són la mostra de l'estudi, per respondre els qüestionaris i ajudar a poder completar la part pràctica del treball.

A la meva germana, pare i mare, i al Jasper pel suport incondicional que m'han donat sempre, i ajudar-me quan ho he necessitat, moltes gràcies.

Resum:

Durant l'adolescència s'experimenten una sèrie de canvis psicosocials i cognitius que influeixen en la seva construcció de la identitat; i la intel·ligència emocional i l'autoconcepte són dos aspectes clau per aquesta construcció. L'objectiu d'aquest estudi és determinar si hi ha correlació entre la intel·ligència emocional i l'autoconcepte en adolescents estudiants de primer de batxillerat. També es pretén mostrar si hi ha diferències significatives pel que fa al gènere i a les diferents modalitats de batxillerat. La mostra va estar formada per un total de 119 participants estudiants de batxillerat d'un institut del Vallès Oriental. En general, les noies van mostrar nivells lleugerament més baixos que els nois en intel·ligència emocional i autoconcepte, tot i que aquestes diferències no van ser significatives. Es va trobar una correlació positiva i significativa entre l'autoconcepte i la intel·ligència emocional de 0,73. Aquesta correlació també va ser lleugerament més alta en els nois, i en el batxillerat científic.

Paraules clau: *correlació, intel·ligència emocional, autoconcepte, adolescents, gènere, modalitats de batxillerat,*

Abstract:

During adolescence, series of psychosocial and cognitive changes are experienced which influence the construction of identity; and emotional intelligence and self-concept are two of the key aspects of this construction. The aim of this study is to determine whether there is a correlation between emotional intelligence and self-concept in adolescents from the first year of Baccalaureate. It is also intended to show whether there are significant differences in terms of gender and the different modalities of Baccalaureate. The sample was made up of a total of 119 Baccalaureate students from a high school in the Vallès Oriental (Catalonia, Spain). Overall, the girls showed slightly lower levels than boys in emotional intelligence and self-concept, although these differences were not significant. A positive and significant correlation of 0,73 was found between self-concept and emotional intelligence. This correlation was also slightly higher in boys, and in science-technological baccalaureate.

Keywords: *correlation, emotional intelligence, self-concept, adolescents, gender, Baccalaureate modality*

Índex

1. Introducció	6
2. Marc teòric	7
2.1. La intel·ligència emocional	7
2.2. Funcionament de les emocions	10
2.3. L'autoconcepte	13
2.4. Literatura prèvia sobre la correlació amb els dos conceptes i distinció de gènere.....	16
2.5. Justificació de l'estudi	20
3. Objectius	21
3.1. Objectius generals.....	21
3.2. Objectius específics	21
3.3. Hipòtesis generals.....	22
3.4. Hipòtesis específiques.....	22
4. Metodologia	22
4.1. Disseny de l'estudi	22
4.2. Participants.....	22
4.3. Procediment	23
4.4. Variables d'estudi i instruments.....	23
4.5. Dades sociodemogràfiques	24
4.6. Consideracions ètiques	25
4.7. Anàlisi de dades.....	25
5. Resultats	25
5.1. Descripció de la mostra	25
5.2. Diferències en les puntuacions d'IE i AC segons el gènere	28
5.3 Diferències en les puntuacions d'IE i A segons la modalitat de batxillerat30	
5.4. Correlació entre les dades	31
6. Discussió	32
6.1. Discussió de resultats	32
6.2. Limitacions	34
6.3. Implicacions de la investigació	35
7. Conclusions	36

8. Referències bibliogràfiques	38
9. Annexos	42

1. Introducció

L'adolescència és un període de constants canvis i inestabilitats. És important que l'individu tingui recursos personals que permetin una adaptació psicosocial positiva al llarg d'aquesta etapa. És necessari que l'adolescent visqui en un context familiar i escolar que esmorteixi possibles conflictes propis d'aquesta etapa del desenvolupament, i enforteixi un autoconcepte més positiu i reorganitzat, una vegada assimilat l'impacte físic de la pubertat (Sureda, 1998).

Un desenvolupament psicosocial normatiu d'un adolescent consta del resultat de la interacció entre el desenvolupament obtingut en les etapes prèvies, factors biològics propis de l'adolescent, i la influència de múltiples determinants socials i culturals (Breinbauer i Maddaleno, 2005; Florenzano, 1996; Konrad, Frik i Uhlhaas, 2013). La tasca central d'aquesta etapa és la recerca de la identitat (Hazen, Shlozman, Beresin, 2008). Aconseguir definir aquesta identitat involucra diferents aspectes: l'acceptació del propi cos, del coneixement objectiu i l'acceptació de la pròpia personalitat, la identitat sexual, la identitat vocacional, i que el jove defineixi la seva ideologia personal incloent els seus valors (Breinbauer i Maddaleno, 2005; Muuss 1996).

El desenvolupament cognitiu d'aquesta etapa consta del sorgiment del pensament abstracte o formal. La presa de decisions involucra habilitats més complexes, essencials per la creativitat i el rendiment acadèmic d'un nivell superior (Gaete 2015).

Un dels canvis cognitius que experimenten els adolescents té a veure amb el desenvolupament de la intel·ligència emocional (IE). La IE es considera l'habilitat per percebre i expressar les emocions de manera acurada, per accedir i generar emocions quan aquestes faciliten pensaments, per entendre emocions o crear coneixement emocional i per regular les emocions per promoure creixement emocional i intel·lectual (Colman 2008). La IE té una importància especial en el creixement i desenvolupament dels adolescents, ajudant-los a desenvolupar processos cognitius adaptatius i promocionant la seva salut mental (Karibeeran i Mohanty, 2019). Tot i que la IA té un component genètic i heretat, una part important és apresada al llarg de la vida, en especial durant la infància i l'adolescència (Esnola, Revuelta, Ros i Sarasa, 2017). Això vol dir que es pot millorar i potenciar amb programes d'entrenament durant aquestes etapes.

Tant la capacitat que tenen els adolescents de catalogar les seves emocions com la capacitat de regular els seus estats d'ànim està relacionada amb les construccions durant el cicle vital pel desenvolupament positiu. Les relacions positives per donar suport a la importància de l'educació emocional, respondria a les necessitats socioemocionals que no s'estan tractant en l'educació obligatòria (Bisquerra Alzina, 2003).

L'autoconcepte (AC) positiu possibilita la relació social saludable i garanteix la projecció futura de la persona; afavoreix habilitats i estratègies que permeten sentiments de seguretat, de pertinença, de competència social en el seu context escolar i familiar, un llenguatge interior positiu, una bona opinió i acceptació del sí mateix; i per tant, un rendiment acadèmic òptim (Pacheco, León i Ortiz, 2013).

Tot i que la IE i l'AC en adolescents s'han estudiat de manera extensa per separat, els estudis que els han relacionat són més escassos. Aquells que ho han fet (com per ex., Cheung et al., 2015, Fernández-Berrocal i Extremera, 2006), indiquen una correlació positiva entre els dos, suggerint que l'AC seria aspecte clau del benestar emocional dels adolescents. Calen doncs estudis que puguin confirmar aquesta associació entre IE i AC en població adolescent.

Es tracta d'un estudi transversal quantitatiu, amb una mostra de 119 estudiants de primer de batxillerat d'entre 16 i 17 anys, d'un institut del Vallès Oriental. S'ha utilitzat el test TEIQ-SF per mesurar la intel·ligència emocional, i el SC1 per mesurar l'autoconcepte.

2. Marc teòric

2.1. La intel·ligència emocional

Els pioners del concepte d'intel·ligència emocional (IE) són Mayers i Salovey (1990), i l'any 1995 Goleman va publicar un llibre que es converteix en un best-seller sobre la IE.

Segons Mayers i Salovey (1990), la ment està dividida en tres parts: la cognició, incloent-hi la memòria, el raonament, el seny i el pensament abstracte; l'afecte i la motivació. La intel·ligència és definida pel grau de funcionament de

la part de la cognició. Engloba habilitats com el “poder per combinar i separar” conceptes, jutjar i raonar, i enganyar amb el pensament abstracte. Les emocions formarien part de la segona divisió mental, l’afecte. Hi contempla les emocions com a tal, els estats d’humor, les avaluacions i altres sentiments o estats, incloent-hi la fatiga o l’energia.

Segons Salovey i Mayer (1990):

“la intel·ligència emocional implica l’habilitat per percebre i valorar amb exactitud l’emoció; l’habilitat per accedir i/o generar sentiments quan aquests faciliten el pensament; l’habilitat per comprendre l’emoció i el coneixement emocional, i l’habilitat per regular emocions que promouen el creixement emocional i intel·lectual”.

Howard Gardner (1995) també va aportar el seu granet de sorra amb el seu llibre de *les intel·ligències múltiples: la teoria amb la pràctica*. Gardner explica la idea que el quocient intel·lectual no és l’únic que indica el grau d’intel·ligència ni la capacitat cognitiva, ja que es deixa de banda la intel·ligència interpersonal i la intrapersonal.

Dins de les diferents intel·ligències, Gardner (1995) va fer una aproximació a una intel·ligència social. Això va generar molta controvèrsia perquè es creien que aquesta intel·ligència ja estava explicada en les altres intel·ligències. Garner va decidir afegir-li el terme emocional, i anomenar-la així intel·ligència emocional (IE).

Tradicionalment la relació entre intel·ligència i emoció ara concebuda com incompatibles, es pensava que la manera de reaccionar intel·ligentment no podia relacionar-se amb emocionalment. Poc després es van començar a veure que a vegades quan la raó et domina, també es necessita deixar-se emportar per l’emoció, i viceversa. Del que tracta la IE és de trobar les respostes “adequades o correctes” pel que fa als sentiments, tot i que moltes vegades és difícil poder distingir la resposta correcta (Mayers i Salovey 1990).

En la següent taula, Mayers i Salovey (1997) van representar les diferents categories i habilitats que inclou la IE:

I N T E L I G E N C I A E M O C I O N A L	4 REGULACIÓN REFLEXIVA DE LAS EMOCIONES PARA PROMOVER EL CRECIMIENTO EMOCIONAL E INTELECTUAL	HABILIDAD PARA ESTAR ABIERTOS A LOS SENTIMIENTOS TANTO PARA AQUÉLLOS QUE SON PLACENTEROS COMO DISPLACENTEROS	HABILIDAD PARA ATRAER O DISTANCIARSE REFLEXIVAMENTE DE UNA EMOCIÓN DEPENDIENDO DE SU INFORMACIÓN O UTILIDAD JUZGADA	HABILIDAD PARA MONITORIZAR REFLEXIVAMENTE LAS EMOCIONES EN RELACIÓN A UNO MISMO Y A OTROS, TALES COMO RECONOCER CÓMO DE CLARO, TÍPICOS, INFLUYENTES O RAZONABLES SON	HABILIDAD PARA REGULAR LAS EMOCIONES EN UNO MISMO Y EN OTROS, MITIGANDO LAS EMOCIONES NEGATIVAS E INTENSIFICANDO LAS PLACENTERAS, SIN REPRIMIR O EXAGERAR LA INFORMACIÓN QUE ELLAS TRANSMITEN
	3 COMPRENDER Y ANALIZAR LAS EMOCIONES; EMPLEANDO EL CONOCIMIENTO EMOCIONAL	HABILIDAD PARA ETIQUETAR EMOCIONES Y RECONOCER LAS RELACIONES ENTRE LAS PALABRAS Y LAS EMOCIONES MISMAS, TALES COMO LA RELACIÓN ENTRE GUSTAR Y AMAR	LA HABILIDAD PARA INTERPRETAR LOS SIGNIFICADOS QUE LAS EMOCIONES CONLLEVAN RESPECTO A LAS RELACIONES, TALES COMO QUE LA TRISTEZA A MENUDO ES PREDECIDA DE UNA PÉRDIDA	HABILIDAD PARA COMPRENDER SENTIMIENTOS COMPLEJOS: SENTIMIENTOS SIMULTÁNEOS DE AMOR Y ODIIO, O MEZCLADOS TALES COMO EL TEMOR COMO UNA COMBINACIÓN DE MIEDO Y SORPRESA	HABILIDAD PARA RECONOCER LAS EMOCIONES APROXIMADAMENTE LAS TRANSICIONES ENTRE EMOCIONES, TALES COMO LA TRANSICIÓN DE LA IRA A LA SATISFACCIÓN, O DESDE LA IRA A LA VERGÜENZA
	2 FACILITACIÓN EMOCIONAL DEL PENSAMIENTO	LAS EMOCIONES PRIORIZAN EL PENSAMIENTO AL DIRIGIR LA ATENCIÓN A LA INFORMACIÓN IMPORTANTE	LAS EMOCIONES SON TAN INTENSAS Y DISPONIBLES QUE PUEDEN SER GENERADAS COMO AYUDA DEL JUICIO Y DE LA MEMORIA SOBRE LOS SENTIMIENTOS	EL HUMOR CAMBIA LA PERSPECTIVA DEL INDIVIDUO DESDE EL OPTIMISMO AL PESIMISMO, FAVORECIENDO LA CONSIDERACIÓN DE MÚLTIPLES PUNTOS DE VISTA	LOS ESTADOS EMOCIONALES ESTIMULAN ABORDAR DIFERENCIALMENTE PROBLEMAS ESPECÍFICOS TALES COMO CUANDO LA FELICIDAD FACILITA EL RAZONAMIENTO INDUCTIVO Y LA CREATIVIDAD
	1 PERCEPCIÓN, VALORACIÓN Y EXPRESIÓN DE LA EMOCIÓN	LA HABILIDAD PARA IDENTIFICAR LA EMOCIÓN EN LOS ESTADOS FÍSICOS, SENTIMIENTOS Y PENSAMIENTOS DE UNO	LA HABILIDAD PARA IDENTIFICAR EMOCIONES EN OTROS, EN BOCETOS, EN OBRAS DE ARTE, A TRAVÉS DEL LENGUAJE, SONIDO, APARIENCIA Y CONDUCTA	HABILIDAD PARA EXPRESAR EMOCIONES ADECUADAMENTE Y EXPRESAR LAS NECESIDADES RELACIONADAS CON ESOS SENTIMIENTOS	HABILIDAD PARA DISCRIMINAR ENTRE EXPRESIONES PRECISAS O IMPRECISAS, U HONESTAS VERSUS DESHONESTAS, DE LAS EMOCIONES

1

Bar-On (1983) utilitza l'expressió "intel·ligència emocional i social" per referir-se a un conjunt d'habilitats personals, emocionals i socials que influeixen en l'adaptació i l'afrontament davant les demandes i pressions del medi. Aquesta intel·ligència influeix en l'èxit a la vida, a la salut, i en el benestar psicològic. El model de Bar-On (1997) s'estructura de la següent manera:

- *Component intrapersonal:* autoconsciència emocional, assertivitat, autoestima, autorealització, independència.
- *Component interpersonal:* empatia, relacions interpersonals, responsabilitat social.
- *Component d'adaptabilitat:* solució de problemes, prova de realitat, flexibilitat.
- *Gestió de l'estrès:* tolerància a l'estrès, control de la impulsivitat.
- *Estat d'ànim general:* felicitat, optimisme.

¹ Figura 1. Representació del model de quatre branques de Mayers i Salovey (1997). Font: Mestre, Guil, Brackett, Salovey (2008). Inteligencia emocional: definición, evaluación y aplicaciones desde el modelo de habilidades de Mayer y Salovey. A: Motivación y Emoción, Editores: F. Palmero, F. Martínez-Sánchez. Editorial: McGraw-Hill.

Les persones amb una alta IE tenen en compte els seus sentiments i els dels altres. Són conscients de les seves fortaleses i debilitats, reflexius i segurs de si mateixos. Per tant, entenem que la IE és una habilitat que implica tres processos (Berrocal Fernandez i Ramos, 2000): el primer és la percepció o capacitat de reconèixer conscientment les nostres emocions i identificar el que sentim, sent capaç de donar una etiqueta, un nom. El segon és la capacitat de comprensió, integrant el que sentim en els nostres pensaments, considerant la complexitat dels canvis emocionals. I per últim trobem la regulació, és el fet de conduir i gestionar eficaçment les emocions positives i negatives.

La IE és una de les habilitats de vida que s'haurien d'ensenyar en el sistema educatiu. Actualment es prepara els joves perquè sàpiguen moltes coses i puguin ser professors; però no tots ho seràn (Bisquerra-Alzina, 2009). En canvi no es prepara per a la vida, però tots volen viure en una societat lliure de conflictes (interpersonals, familiars, econòmics, atur, malaltia, etc.). Els dos últims capítols del llibre de Goleman (1995) són una crida als educadors perquè s'impliquin en la construcció de la IE (Bisquerra-Alzina, 2009).

2.2. Funcionament de les emocions

Per poder entendre la IE hem d'entendre les emocions com a tal. Les emocions són processos automàtics que es desperten quan rebem un estímul, respostes de l'organisme que s'inicien en el Sistema Nerviós Central (Bisquerra-Alzina, 2009).

Aquests estímuls s'interpreten al cervell, que segons Mc Lean (1969), està dividit en tres parts, i s'anomena el cervell triu o cervell tripartit. Una de les parts és el complex reptilià, que és el més antic i primari, l'encarregat de regular les conductes automàtiques; després, el sistema límbic o cervell mamífer, que bàsicament és el que controla les emocions, i també ens assegura la supervivència com a espècie, ja que duu a terme les funcions d'alimentació, aparellament, autodefensa i agressivitat; Per últim, el neocòrtex, la part racional, que és el que ens diferencia de la resta d'animals, el que controla els nostres impulsos i posa consciència a les nostres emocions (Mc Lean 1969).

D'emocions n'hi ha moltes, però diferenciem les bàsiques de les secundàries. Les emocions bàsiques (Izard, 1979; Plutchik, 1991) es poden combinar entre sí per formar altres emocions derivades o secundàries. Les emocions augmenten les possibilitats de supervivència. Plutchik et al, (1980) identifica vuit emocions bàsiques amb les seves característiques:

Emociones básicas según Plutchik

<i>Acontecimiento (estímulo)</i>	<i>Cognición inferida</i>	<i>Emoción</i>	<i>Conducta</i>	<i>Efecto</i>
Amenaza	Peligro	Miedo	Huir	Protección
Obstáculo	Enemigo	Ira	Atacar	Destrucción
Compañero/a potencial	Posesión	Alegría	Aparearse	Reproducción
Pérdida de la estima	Abandono	Tristeza	Reconciliación	Reintegración
Miembro del grupo	Amigo	Confianza	Compartir	Afiliación
Objeto horrible	Veneno	Asco	Apartar, vomitar	Rechazo
Nuevo territorio	¿Qué hay allí?	Anticipación	Examinar	Exploración
Objeto inesperado	¿Qué es?	Sorpresa	Vigilar, detener	Orientación

2

Davant un estímul, el nostre cervell primer interpreta i activa els processos necessaris per donar una resposta. El cervell determina si és emocionalment significatiu de manera inconscient (Bisquerra, 2009). Els canvis corporals compleixen la funció de preparar l'organisme en cas d'emergència, l'estímul origina uns impulsos que a través del tàlem arriben al neocòrtex (Cannon-Bard 1927, 1928). Al mateix temps, el tàlem envia impulsos perquè es produeixin canvis de comportament, i tant l'experiència emocional com les reaccions fisiològiques són esdeveniments simultanis que sorgeixen al tàlem (Cannon-Bard 1927 i més tard, MacLean 1949).

L'amígdala intervé en l'adquisició de la por condicionada a senyals que anticipen un perill o amenaça. En aquesta estructura arriba la informació sensorial de l'estímul condicionat i la de l'estímul incondicionat aversiu; de manera que el significat motivacional i emocional dels estímuls es reflecteix en les respostes vegetatives (LeDoux et al, 2000). A l'amígdala es produeixen les associacions o connexions prèvies entre els estímuls i les seves conseqüències

² Figura 2: Cuadre de les emocions bàsiques segons Plutchik (1980). Font: Bisquerra Alzina, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Ed. Síntesis.

negatives, que passen a utilitzar després en la presa de decisions en situacions semblants. Aquesta estructura processa el contingut emocional de les eleccions desavantajoses, generant respostes vegetatives, per això és possible que la valoració de la situació es faci sobre la base de la valoració emocional prèvia (Aguado et al, 2002). L'amígdala té un paper important en el desencadenament de respostes emocionals, intervenint de manera decisiva en el reconeixement, aprenentatge i resposta davant d'estímuls afectius (Aggleton, Young et al 2000; Sánchez-Navarro, Martínez-Selva i Román et al, 2005).

En una anàlisi quantitativa complet que incloïa la connectivitat de l'amígdala, es va trobar que l'amígdala està ricament interconnectada amb moltes àrees cerebrals (Young, Scannell, Burns i Blakemore, 1994), suggerint que a més del seu rol en la por (LeDoux, 2007), és totalment capaç d'integrar i modular processos emocionals múltiples (Pessoa, 2008; Barbas, 1995; Swanson, 2003). De fet, les nombroses connexions de l'amígdala formen una xarxa que dona suport a una gran varietat de comportaments emocionals relacionats amb la por, la recompensa i la motivació. L'amígdala també s'ha implicat en estats emocionals associats a conductes agressives, sexuals i d'ingesta (LeDoux, 2007).

A més, l'amígdala participa en la modulació emocional de les funcions cognitives, com la percepció, l'atenció, l'aprenentatge, la memòria, i la presa de decisions (Aggleton, 2000, Seymour i Dolan, 2008, LeDoux, 2007, Phelps, 2004, Swanson i Petrovich, 1998). La contribució de l'amígdala a la detecció d'esdeveniments emocionals i la producció de respostes adequades a aquests esdeveniments és la funció més investigada i millor entesa d'aquesta regió cerebral (Amunts et al., 2005).

Existeixen tècniques de regulació emocional per tal que l'amígdala no perjudiqui a l'hora de tenir un comportament no desitjat, influenciades per les estratègies que cada persona utilitza segons el procés en què es troba (selecció de la situació, modificació de la situació, desplegament de l'atenció, canvi cognitiu i modulació de la resposta), com es veu en el model de Gross de Regulació Emocional (1998, 2011).

La regulació emocional és un conjunt de processos (automàtics i controlats) amb què les persones tracten d'atendre, avaluar i redirigir el flux espontani de les nostres emocions d'acord amb les nostres necessitats, objectius

i demandes contextuais, amb la meta d'introduir un canvi en el sistema de generació d'emocions (Gross et al, 2011).

2.3. L'autoconcepte

Hi ha una gran falta de consens entre professionals per definir l'autoconcepte (AC). És un terme complex a causa de la diversitat dels sentits i particularitats que aquest concepte ha tingut al llarg de la història. L'AC també s'ha dit d'altres maneres (*el sí mismo*, autoestima, autoimatge, autoavaluació, autopercepció...), però els significats d'aquests termes entre si, no acaben de coincidir.

L'AC pot ser vist com l'avaluació que jutja a un mateix, circumscrit per dominis específics de l'ésser humà: l'aparença física, les amistats íntimes, l'acceptació social, el bon comportament, la competència escolar, competència laboral i ser competitiu en els esports (Harter, 1988).

Segons Nuñez y Gonzalez et al., (1994), l'AC no és heretat, sinó que és el resultat de l'acumulació d'autopercepcions obtingudes a partir d'experiències viscudes per l'individu amb la seva interacció amb l'entorn.

La importància de l'AC resideix en la seva rellevant aportació a la informació de la personalitat, té a veure amb la competència social, ja que influeix sobre la persona en com se sent, com pensa, com aprèn, com es valora, com es relaciona amb els altres i, en definitiva, com es comporta (Clemes i Bean, 1996; Clark, Clemes i Bean, 2000).

També, segons Vera i Zebadúa (2002), l'AC es considera una necessitat humana profunda i poderosa, bàsica per la vida sana amb un bon funcionament, i per l'autorealització. Està relacionat amb el benestar general. Els problemes psicològics com la depressió o els maltractes conjugals es relacionen amb un AC baix (Cazalla-Luna i Molero 2013).

L'AC també es pot dividir en diverses dimensions segons La-Rosa i Díaz-Loving et al., (1991):

- *Dimensió social*: aspecte central a la vida dels joves, regeix sobre les relacions humanes que entre ells mantenen amb els familiars, amics,

companys, mestres i altres persones les quals interactuen eventualment o sistemàticament.

- *Dimensió emocional*: tot allò que refereix a l'estat d'ànim, sentiments individuals i salut emocional.
- *Dimensió ocupacional*: és una dimensió generalitzada, on regeix sobre la persona com a estudiant en l'àmbit acadèmic, o en l'àmbit professional, treballadora...
- *Dimensió ètica*: trets de sentit comú per diferents cultures, com el fet de ser honest i no deshonest; recte i no corrupte; sincer i no mentider...

Esnola, Goñi i Madariaga (2008) distingeixen diferents dimensions que les esmentades anteriorment, referint les dimensions segons el tipus d'AC:

- *Dimensió d'AC físic*: la naturalesa multidimensional de l'AC físic està totalment acceptada, però quantes identitats la componen segueix sent un tema de discussió.
- *Dimensió d'AC personal*: és la idea que cada persona té de si mateixa, quant a ésser individual. Aquesta dimensió podria incloure com es veu la persona a ella mateixa relacionat amb l'ajust emocional o regulació de les emocions; fins a quin punt es considera la persona honrada o no; fins a quin punt la persona decideix sobre les decisions de la seva vida en funció del seu propi criteri; i com es veu la persona a si mateixa respecte a l'assoliment dels seus objectius de la vida.
- *L'estructura de l'AC social*: (Markus i Wurf, 1987) diferencien l'AC social per contextos, que fa referència a la percepció que cada persona té sobre les seves habilitats socials pel que fa a les interaccions socials amb els altres, i es calcula a partir de l'autoavaluació del comportament en diferents contextos socials.

Com es pot veure, l'AC és quelcom complex de definir, i en diferents ocasions es pot confondre amb altres termes. S'ha de fer una clara distinció d'aquests termes, però s'acaba relacionant entre si. D'alguns termes que es poden assimilar a l'AC, segons Loli-Pineda i López-Vega (2001) són:

- *Autoconeixement*: el jo forma part de l'estructura mental de les persones, que mostra unes necessitats, habilitats i aspiracions, que actuen conjuntament amb els estímuls ambientals conscientment. Tenir coneixement dels seus drets i obligacions, els seus sentiments de confiança i satisfacció permeten orientar la seva vida amb un control dels impulsos, mecanismes de defensa i seguretat personal, aconseguint una personalitat integrada i forta.
- *Autorealització*: concepte que implica compliment de metes i aspiracions en l'aprenentatge i l'actualització, en l'execució de tasques a la feina, en la llibertat per expressar els nostres sentiments, en l'acceptació i compliment de rols sexuals, en els èxits aconseguits per la seva actuació, en la seva capacitat per l'autocrítica, en la simpatia que reflecteixen els seus actes, en la defensa dels seus drets i obligacions, en l'estima i respecte que atorga als altres, de manera que la persona que pren consciència dels seus actes incrementa l'autorealització, elevat la seva autoestima.
- *Autorespecte*: reflecteix l'expressió i el maneig adequat dels seus sentiments i emocions, sense causar cap mal als altres, evitant el sentiment de culpa; situació que et fa sentir únic i diferent als altres.
- *Autoconfiança*: és l'expressió del jo mateix mostrant la conducta als altres, reconeixent l'expressió dels seus sentiments de llibertat.

El desenvolupament de les relacions interpersonals és un factor molt influenciat sobre les autopercepcions, fet que durant d'adolescència reprèn gran importància. L'aparença física és una de les variables que condicionen inicialment la interacció (quantitat i satisfacció) amb els subjectes del sexe oposat (García et al., 1991; Molero, Ortega-Álvarez, Valiente i Zagalaz, 2010; Reis, Nezlek i Wheeler, 1980; Reis), i la mateixa percepció i assignació d'atributs a altres (Dió, 1981; Eagly et al., 1991 Patzer, 1985; Zucherman i Driver, 1989; Zuckerman, Hodgins i Miyake, 1990).

L'AC es considera complex durant aquesta etapa perquè està plena de canvis, d'exigències, d'influències, d'estereotips... es demana als adolescents la

responsabilitat com a adults, sense poder obtenir els privilegis d'aquesta adulta (Cazalla-Luna i Molero, 2013).

2.4. Literatura prèvia sobre la correlació amb els dos conceptes i distinció de gènere

L'AC i l'autoestima es consideren una de les variables més importants pel benestar (García Pérez, Musitu Ocha, i Viega 2006). Si s'incrementa el benestar, la gestió emocional també es veu influenciada positivament. Pel que fa a les diferències de la IE entre gèneres, els estudis mostren que les dones tenen nivells més alts en atenció emocional (Fernández Berrocal i Ramos Díaz, 1999; Lasa, Salguero, Fernández Berrocal i Aritzeta, 2010; Sánchez Núñez, Fernández Berrocal, Montañés Rodríguez i Latorre Postigo, 2008). En canvi, hi ha estudis que mostren que els homes tendeixen a tenir nivells més alts en AC, relacionat amb l'aparença física i els esports de competició, i la competència acadèmica, i en canvi les dones mostren nivells d'amistat íntima més elevats, com informa Harter (1999).

La distinció entre gèneres durant l'adolescència tant per la naturalesa de la relació sexual com les normes socials que comporta, possibiliten relacions amb un significat personal crític (Cazalla-Luna i Molero, 2013). El resultat de la pròpia identitat, la imatge, l'autorespecte i la conducta, depenen directament de si es segueixen les normes socials, i per tant influeix el seu AC.

Calero et al., (2018) esmenten que pel sexe femení tant la claredat en percebre les seves emocions com la recuperació del seu valor com a persona, són aspectes molt importants. En canvi, pels homes pren més importància el fet de recuperar-se dels estats d'ànim negatius. Per tant com afirmaven Gartzia et al. (2012) i Sánchez Núñez et al. (2008), cada gènere obeeix el rol que li toca. Les dones experimenten una instrucció emocional provinent del nucli familiar, pot reflectir-se amb la seva capacitat per discriminar i etiquetar emocions. D'altra banda, els homes els influeix la seva socialització i eviten expressar emocions, augmentant la regulació dels estats d'ànim negatius (Sánchez Núñez et al. 2008).

En un estudi realitzat per Herrera et al., (2020) en estudiants preadolescents, van trobar diferències significatives de gènere en l'AC i IE. Les

noies van obtenir puntuacions més elevades en AC acadèmic, però més baixes en autoestima, on destacaven els nois. Pel que fa a l'IE, les noies destaquen en l'escala interpersonal, i els nois en control de l'estrès i adaptabilitat.

Amescua i Pichardo (2000) van realitzar una investigació on van examinar les diferències de gènere en l'AC en adolescents, trobant que els homes presentaven una AC global més positiu, i les dones destacaven en la dimensió familiar.

Matalinares-Calver et al. (2005), va fer un estudi amb adolescents de 15-17 anys, on comparaven els resultats de l'AC entre gèneres trobant que no hi havia diferències en la variable general, coincidint amb el treball de Rodriguez (1982). En el mateix estudi per Matalinares-Calver et al. (2005), analitzant la IE entre gèneres van trobar que els homes presentaven resultats menors que les dones, en el quocient emocional interpersonal, mostrant que les dones tenen més habilitats per les relacions interpersonals, estableixen i mantenen relacions mútues satisfactòries emocionalment properes i íntimes. A diferència dels homes, són les dones les que tendeixen a ser més empàtiques.

Els dos conceptes es poden interrelacionar amb diferents variables, on tant la IE com l'AC es veuen identificats. Garaigordobil (2005), fa una distinció de diferents variables que poden influenciar la IE i l'AC.

Conducta antisocial

- Existeixen correlacions inverses de conducta antisocial amb un AC positiu. Els adolescents amb alt AC manifesten poques conductes antisocials (Calvo, González i Martorll, 2001).
- Els adolescents amb baixa autoestima tenen més conductes amenaçants i intimidatòries cap als altres (o'Moore i Kirkham, 2001; Rigby i Slee, 1993), i presenten majors nivells de conductes delictives (Weist, Paskewitz, Jackson i Jones, 1998).
- Pel que fa a la conducta agressiva, Mash et al. (2001) estudien les característiques de subjectes agressius (considerats problemàtics, protagonistes de baralles, habitualment castigats sense motiu), confirmant que tenen un baix AC.

Conductes de retraïment social

- Les conductes de retraïment social de l'aïllament amb els altres i de timidesa presenten relacions negatives amb l'AC-autoestima, i es posa en manifest que els adolescents amb un alt AC-autoestima mostren poques conductes de retraïment social (Lawrence i Bennett 1992; Neto, 1992).
- El baix nivell de conductes d'ansietat-timidesa i de retraïment són variables predictores de l'AC global. A més, moltes conductes socials d'ansietat-timidesa de retraïment prediuen un alt AC negatiu (Garaigordobil et al. 2003).

Adaptació social

- Els subjectes amb un alt AC tenen una bona adaptació social, realitzant moltes conductes psicosocials, d'ajuda i de respecte social. Les investigacions evidencien que els adolescents que presenten moltes conductes psicosocials tenen un baix AC negatiu, alt AC positiu i alt autoconcepte-autoestima (Calvo et al. 2001), alt AC acadèmic, social i familiar (Gutiérrez i Clemente, 1993) i alta autoestima (Rigby i Slee 1993).
- Els adolescents que mostren consideració amb els altres tenen un alt AC social i els que realitzen moltes conductes altruistes tenen un alt AC social, acadèmic i global (Garaigordobil et al, 2003)
- Existeixen relacions significatives entre un alt AC i un major nivell de conductes de defensa a una víctima agredida (Salmivalli, 1998) i més conductes de respecte social (Yelsman i Yelsman, 1998).

3

En un estudi previ de Ferrando et al. (2011), per veure si la IE es correlacionava amb el rendiment acadèmic, controlant els efectes del quocient

³ Font: Garaigordobil et al. (2005)

intel·lectual, personalitat i AC, van trobar que no hi havia correlació amb el rendiment acadèmic, però van trobar una correlació moderada amb els trets de la IE, com l'ansietat, l'extraversió, i l'AC.

Ferrer (2012), assenyala que en la construcció del jo és essencial el paper de la IE. És especialment important per l'AC que les persones siguin capaces de sentir i expressar les emocions adequadament, de poder regular-les i tenir una comprensió dels estats emocionals. En el seu estudi amb estudiants universitaris, Ferrer (2012) explica com cada una de les escales de la IE afecta directament a l'AC, i per tant, la importància de poder reconèixer les emocions i expressar-les adequadament, tenint una regulació i comprensió dels estats emocionals. L'autora concreta que les dades confirmen que la IE és essencial per construir l'AC.

Matalinares-Calver et al. (2005), van trobar correlació entre el component social de l'AC, i el subcomponent de la felicitat de la IE, mostrant que ambdós elements són clarament compatibles. El component social fa referència a la xarxa social del subjecte i de la seva felicitat o dificultat per mantenir-la i ampliar-la, a les qualitats com ser amigable i alegre. Aquest component de felicitat refereix també, al fet de sentir-se satisfet amb la vida, de si mateix i expressar sentiments positius. També es va trobar relació positiva entre el component de felicitat de la IE i l'AC acadèmic, ja que al mantenir als adolescents una actitud positiva, tot i l'adversitat i els sentiments negatius, mantenen també la percepció positiva del seu rendiment acadèmic i el seu rol com a estudiants (Matalinares-Calver et al., 2005).

Pel que fa al comportament social, una major IE s'ha relacionat amb una millor percepció de competència social i un menor ús d'estratègies interpersonals negatives (Brackett, Rivers, Shiffman, Lerner i Salovey, 2006; Lopes et al., 2004), una major qualitat de les relacions socials (Extremera i Fernández-Berrocal, 2004), o millors relacions familiars i de parella (Brackett et al., 2005). També, les persones amb una IE elevada són percebudes pels altres com més agradables, empàtiques i sociables (Lopes, Salovey, Cote i Beers, 2005).

Pel que fa a l'ajustament personal, la IE s'ha associat de forma significativa amb variables com el nivell d'autoestima (Brackett et al., 2006), el benestar (Brackett i Mayer, 2003) o una depressió baixa (Extremera, FernándezBerrocal, Ruiz-Aranda i Cabello, 2006). Les persones emocionalment

intel·ligents obtenen una major capacitat per percebre, comprendre i regular les seves emocions, repercutint de forma positiva en el seu benestar personal. A més, també són capaços de captar aquestes emocions en els altres afavorint les seves relacions socials, familiars i íntimes (Salguero et al., 2011).

2.5. Justificació de l'estudi

L'adolescència és una etapa evolutiva de canvis; l'individu realitza la transició de la infància a l'adulthood a través de l'adolescència, i tots els canvis i vivències que experimenta creen la seva identitat adulta. Tot i que hi ha molts estudis sobre els adolescents i les diferents etapes que poder passar, no es coneix tant la correlació entre IE i AC. Per aquest motiu són necessaris estudis que determinin aquesta associació en la població adolescent.

Com s'esmenta en el marc teòric, la IE és l'habilitat per entendre i gestionar les emocions, tant individuals com alienes. Durant l'adolescència la persona passa per una etapa més egoista, basada en el "jo" que fa que sigui més difícil posar atenció a les emocions dels altres, i poder ajudar-los quan cal. El fet de tenir una gran habilitat per gestionar les emocions i per tant tenir una IE alta beneficia el nostre benestar. Si es beneficia el benestar de l'adolescent, fa que aquest tingui una visió pròpia més adequada, més realista, i per tant un bon AC. Com tot estudi, tant la IE com l'AC són dos termes que es poden veure influenciats per altres variables, ja que els éssers humans vivim en un món sistèmic i rebem influències de molts estímuls.

Aquest estudi es focalitza en una mostra adolescent, ja que els joves es troben en una etapa de molts canvis, i mentre estan acabant de construir la seva identitat, acaben de formar la seva IE, i tenen una idea més aproximada del seu AC. També interessa mostrar les diferències de gènere relacionades amb l'AC i la IE. L'AC mostra diferents parts de la perspectiva d'un mateix, i per tant es relaciona amb l'autoestima. En general, les dones tenen més pressió social per la seva aparença física, més pressions per obtenir un alt rendiment acadèmic, i per tant el seu AC tendeix a ser més baix. En canvi sembla que els homes estarien menys afectats per aquestes pressions. Aquestes diferències es podrien

explicar per variables socials (per ex., el sistema patriarcal, el sostre de vidre, la bretxa salarial...)

Pel que fa a la IE, les dones tendeixen a ser més sensibles i empàtiques que als homes. Això també forma part de la personalitat de cada gènere. Wylie (1979) assenyalava que les autopercepcions durant el període de l'adolescència estan basades en els estereotips sexuals socialment determinats. Els homes s'identifiquen amb els rols que impliquen competència i agressivitat, mentre les dones es descriuen com a afectives, expressives i preocupades per les relacions socials.

3. Objectius

3.1. Objectius generals

Conèixer quina és la correlació que hi ha entre la IE i l'AC en els adolescents estudiants de Batxillerat d'un institut del Vallès Oriental.

3.2. Objectius específics

- Descriure el nivell del tret d'IE i d'AC en una mostra d'estudiants de batxillerat.
- Comprovar si es troben diferències del tret d'IE i d'AC pel que fa a la modalitat del batxillerat.
- Comprovar si es troben diferències del tret d'IE i d'AC pel que fa al gènere.
- Determinar el nivell de correlació entre la IE i l'AC en estudiants de primer de batxillerat.
- Determinar si el nivell de correlació entre IE i AC és diferent segons el gènere.
- Determinar si el nivell de correlació entre IE i AC és diferent segons la modalitat de batxillerat

3.3. Hipòtesis generals

Segons la literatura prèvia, s'espera trobar correlació positiva i significativa entre la IE i l'AC en adolescents estudiants de batxillerat

3.4. Hipòtesis específiques

- S'espera que el gènere femení puntuï més alt en l'escala d'IE que el gènere masculí.
- S'espera que el gènere femení puntuï més baix en AC que el gènere masculí
- S'espera trobar puntuacions més altes en l'escala d'IE i AC en aquells estudiants de batxillerat de la modalitat artístic

4. Metodologia

4.1. Disseny de l'estudi

L'estudi segueix un disseny observacional i transversal. Es tracta d'un estudi quantitatiu d'acord amb els qüestionaris escollits i les dades utilitzades. Es treballa amb un sol grup una única vegada, que respondran els qüestionaris.

4.2. Participants

La població a qui va dirigit l'estudi són estudiants de batxillerat d'entre 16-17 anys. Es va contactar amb tres centres educatius, però a causa de la situació pandèmica de la COVID-19, només es va poder realitzar a un dels tres centres contactats, amb una mostra de cinc línies de batxillerat i un total de 119 estudiants.

El centre on s'ha realitzat és l'Institut Celestí Bellera, ubicat al barri de Can Bassa de Granollers, Comarca del Vallès Oriental. En aquest institut s'hi realitzen el batxillerat científic, tecnològic, social, humanístic, i artístic. Pel que fa al batxillerat artístic hi ha dues línies, l'artístic plàstic i l'artístic escènic. La majoria

d'estudiants dels altres batxillerats són de Granollers o dels afores, però en el batxillerat artístic es troben estudiants de tota la comarca, inclòs de les comarques properes. S'ha escollit només els estudiants de primer de batxillerat, a causa de les característiques de representativitat, idoneïtat i accessibilitat.

4.3. Procediment

Es va contactar amb l'institut i es va obtenir el consentiment per part del director, acceptant la participació de 119 alumnes. En dos dies es va anar a l'institut a passar els qüestionaris: el primer dia es va passar a tres classes, i el segon dia a dues classes més. Els estudiants van contestar en format paper. L'avaluació va consistir a omplir un quadernet que contenia el consentiment informat i el full d'informació (una còpia per la investigadora i una còpia pels participants), preguntes sobre dades demogràfiques bàsiques i els qüestionaris d'IE i d'AC. A cada estudiant se li va assignar un número d'identificació.

La investigadora va estar present durant l'avaluació; primer va explicar el significat de les dues variables a analitzar, tan IE com AC, i per què és interessant estudiar la seva correlació en adolescents. Si els participants tenien algun dubte, la investigadora el podia resoldre *in situ*. La recollida de dades va tenir una duració aproximada de 20-25 minuts.

4.4. Variables d'estudi i instruments

Intel·ligència emocional

El qüestionari utilitzat per mesurar la intel·ligència emocional és la versió reduïda del qüestionari TEIQue-SF (Cooper et al., 2010). Per aquest estudi, es va fer servir l'adaptació espanyola (Laborde et al., 2016). Aquest qüestionari consta de quatre factors: el benestar, l'autocontrol, l'emocionalitat i la sociabilitat. És un qüestionari amb un total de 30 preguntes, amb una resposta d'escala tipus Likert que va de l'1 al 7 (1 indicant "completamente en desacuerdo" i 7 "completamente de acuerdo"). El qüestionari es pot trobar als Annexos. Per

obtenir la puntuació total es va sumar la puntuació de tots els ítems i es va calcular la mitjana de les puntuacions que podien anar de l'1 al 7, amb puntuacions més baixes indicant el nivell més baix d'IE. Els següents ítems inversos es van recodificar per poder calcular la puntuació total: 2, 4, 5, 7, 8, 10, 12, 13, 14, 16, 18, 22, 25, 25, 26 i 28.

Aquest qüestionari és el més utilitzat en població europea i asiàtica, i la validesa s'ha confirmat en població alemanya (Neri-Uribe i Juárez-García, 2016). En un estudi amb població mexicana, es va fer servir el PANAS (Positive and Negative Affect) que reflecteix la validació de les propietats psicomètriques del qüestionari Neri-Uribe i Juárez-García, (2016).

Autoconcepte

El qüestionari utilitzat per mesurar l'AC és el qüestionari SC1 una adaptació de forma simplificada del qüestionari de Coopersmith per Jos García-Castro et al. (1989). Aquest qüestionari consta de vint-i-cinc preguntes amb resposta verdadera o falsa, i es pot trobar als Annexos. El resultat del qüestionari consta d'un total de 25 punts, comptant amb positiu les respostes verdaderes 4, 6, 8, 9, 14, 19, 20, 24; i contant un punt per les respostes falses 1, 2, 3, 5, 7, 10, 11, 12, 13, 15, 16, 17, 18, 21, 22, 23, 25. La puntuació total podia anar de 0 a 25, amb puntuacions més altes indicant millor AC.

4.5. Dades sociodemogràfiques

Els participants van proporcionar informació sobre les següents dades sociodemogràfiques:

- Edat
- Gènere (masculí, femení i no binari)
- Curs
- Modalitat de batxillerat (social-humanístic, científic-tecnològic, artístic plàstic o artístic-escènic)
- Educació dels pares/tutors (progenitor 1 i progenitor 2, segons estudis primaris, estudis secundaris, o estudis universitaris)
- Estat civil dels pares/tutors (casats, divorciats, vidu/a, altres).

4.6. Consideracions ètiques

S'ha tingut en compte els aspectes ètics en tot moment al llarg de la investigació. Es va crear un full d'informació i es va obtenir el consentiment signat per tots els participants. Com són estudiants de batxillerat d'entre 16-17 anys, poden firmar ells mateixos el consentiment. Aquest document es troba als Annexos, i consta de l'explicació de la investigació, i dels drets dels participants, com la confidencialitat, l'anonimat, la llibertat d'abandonament sense expressió de causa o motiu, i la voluntarietat.

4.7. Anàlisi de dades

Per descriure la mostra d'estudi, es van calcular percentatges i freqüències, mitjanes i desviacions estàndard.

A continuació es van calcular les diferències de mitjanes entre nois i noies amb relació a les puntuacions d'IE i AC, i es va calcular la significació amb la prova *t*-test per mostres independents. Per veure les diferències en les puntuacions d'IE i AC segons les quatre modalitats de batxillerat, es va fer servir l'ANOVA d'un factor.

Per últim, es va calcular el coeficient de correlació de Pearson entre la puntuació d'IE i AC en la mostra total, i en nois i noies per separat. Tots els anàlisis estadístics es van realitzar amb el programa SPSS versió 27. La significació estadística es va considerar quan els *p* valors eren <0.05.

5. Resultats

5.1. Descripció de la mostra

La Taula 1 mostra les variables sociodemogràfiques de la mostra i les puntuacions mitjanes de les escales d'IE i AC. El 66,4% de la mostra eren noies, i el 64,7% van informar que els seus pares estaven casats. Pel que fa als estudis dels progenitors, la majoria tenia estudis secundaris o universitaris.

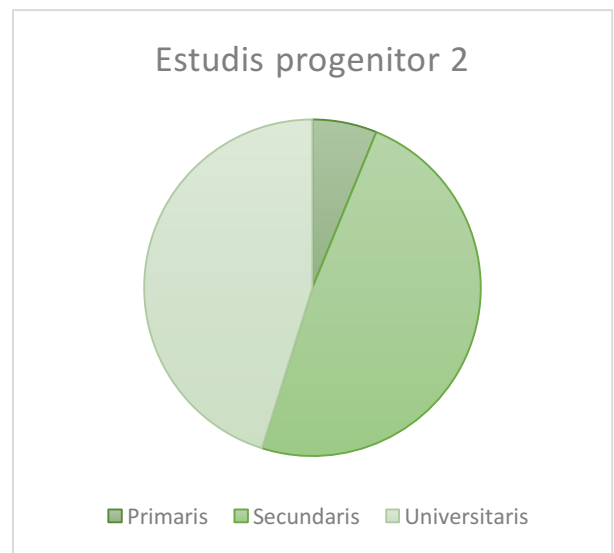
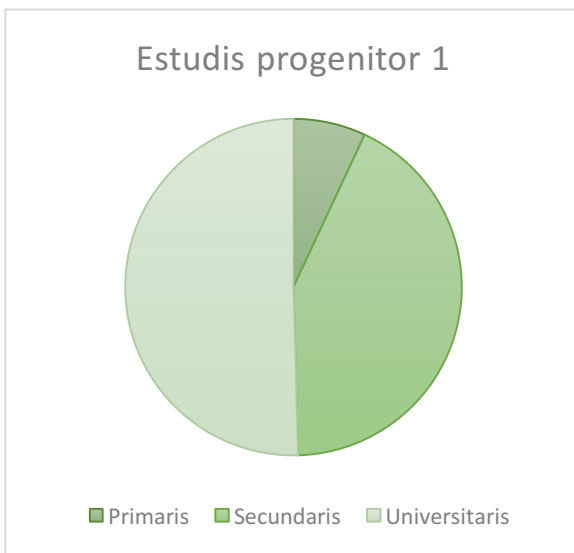
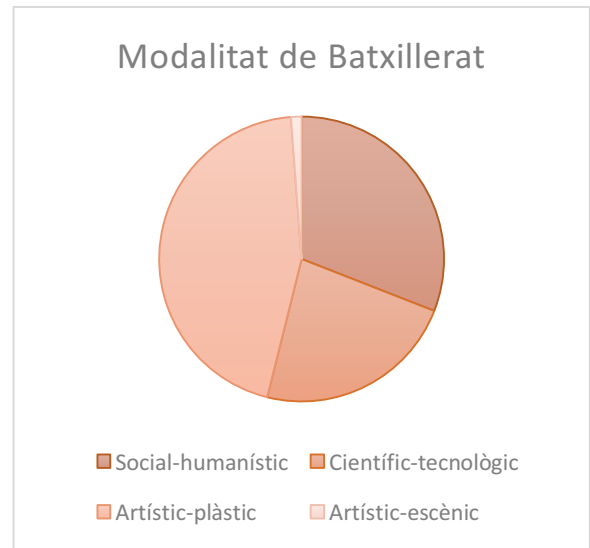
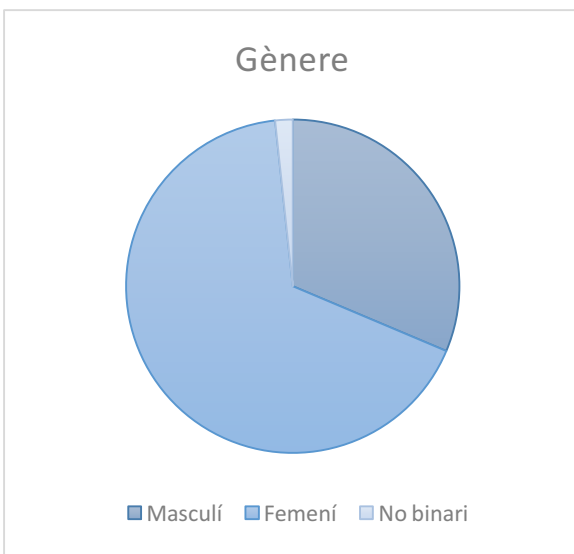
La puntuació mitjana de l'escala d'IE (que va de l'1 al 7), va ser de 4,7 (0,67), i la puntuació mitjana de l'escala d'AC (mínim 0 i màxim 25) va ser de 13,97 (4.36).

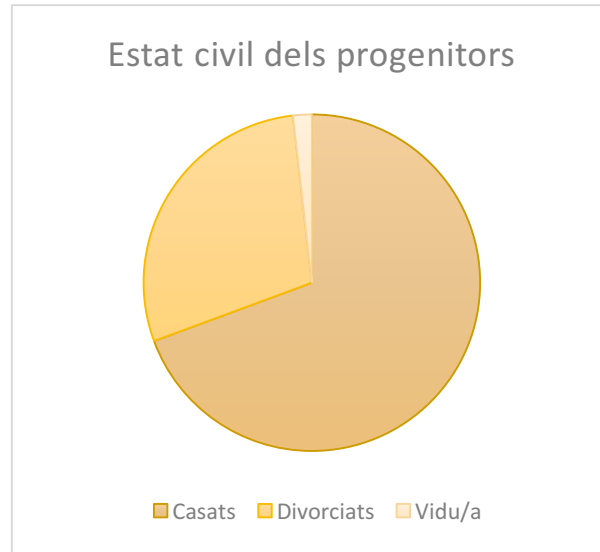
Taula 1. Descriptiva de la mostra

	Mostra total (N=119)
Edat, mitjana (SD)	16,24 (,427)
Gènere, n (%)	
Masculí	37 (31,1%)
Femení	79 (66,39%)
No binari	2 (1,68%)
Modalitat de batxillerat, n (%)	
Social-Humanístic	31 (25,05%)
Científic-Tecnològic	23 (19,33%)
Artístic-Plàstic	45 (37,81%)
Artístic-Escènic	20 (16,81%)
Estudis progenitor 1, n (%)	
Primaris	8 (6,7%)
Secundaris	49 (41,2%)
Universitaris	58 (48,7%)
Estudis progenitor 2, n (%)	
Primaris	7 (5,9%)
Secundaris	55 (46,2)
Universitaris	51 (42,9%)
Estat civil progenitors, n (%)	
Casats	77 (64,71%)
Divorciats	32 (26,9%)

	Vidu/a	2 (1,68%)
	Altres	5 (4,2%)
Puntuació total IE, mitjana (SD)		4,7226 (,68936)
Puntuació total AC, mitjana (SD)		13,9664 (4,35877)

Els següents gràfics mostren la distribució de les variables sociodemogràfiques:





5.2. Diferències en les puntuacions d'IE i AC segons el gènere

A continuació es pot veure un Box-plot sobre el nivell del tret d'IE i d'AC segons el gènere masculí i gènere femení. Queda representat com el nivell d'AC dels homes és més elevat (Figura 1), i alhora té menys dispersió de les dades, hi ha menys diferència. En canvi, el nivell de les dones és més baix i hi ha dades més disperses.

Pel que fa a la IE (Figura 2) es pot veure que els resultats s'assemblen més, i hi ha el mateix factor de la dispersió entre gèneres. La mitjana masculina és més elevada, però en aquest cas no hi ha tanta diferència.

La prova t-test de comparació de mitjanes ha estat no significativa tant per l'AC com per la IE.

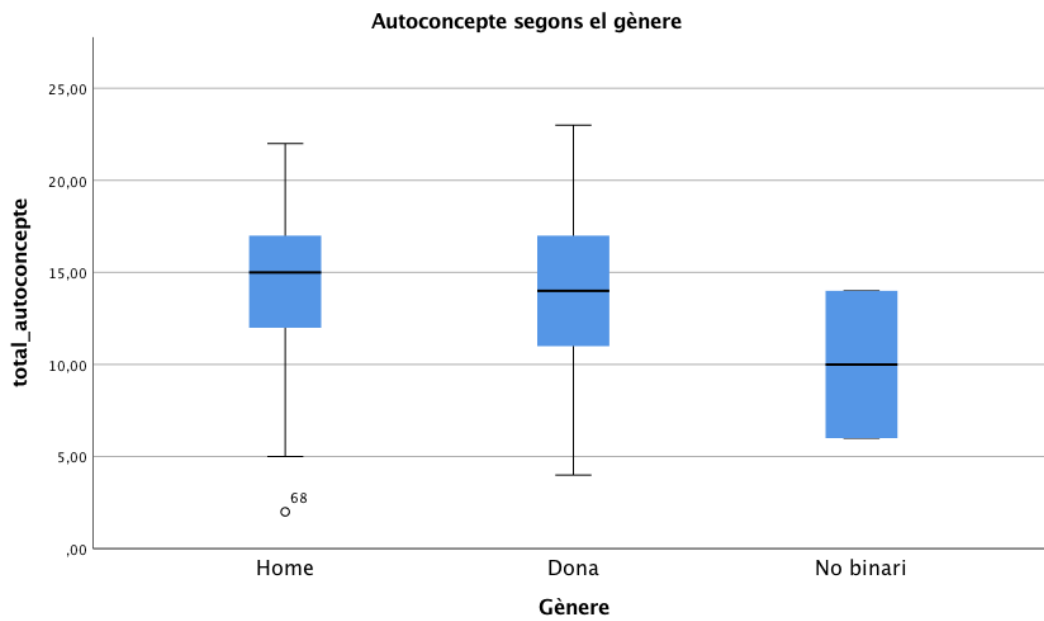


Figura 1. Nivell d'AC en homes, dones i no binaris

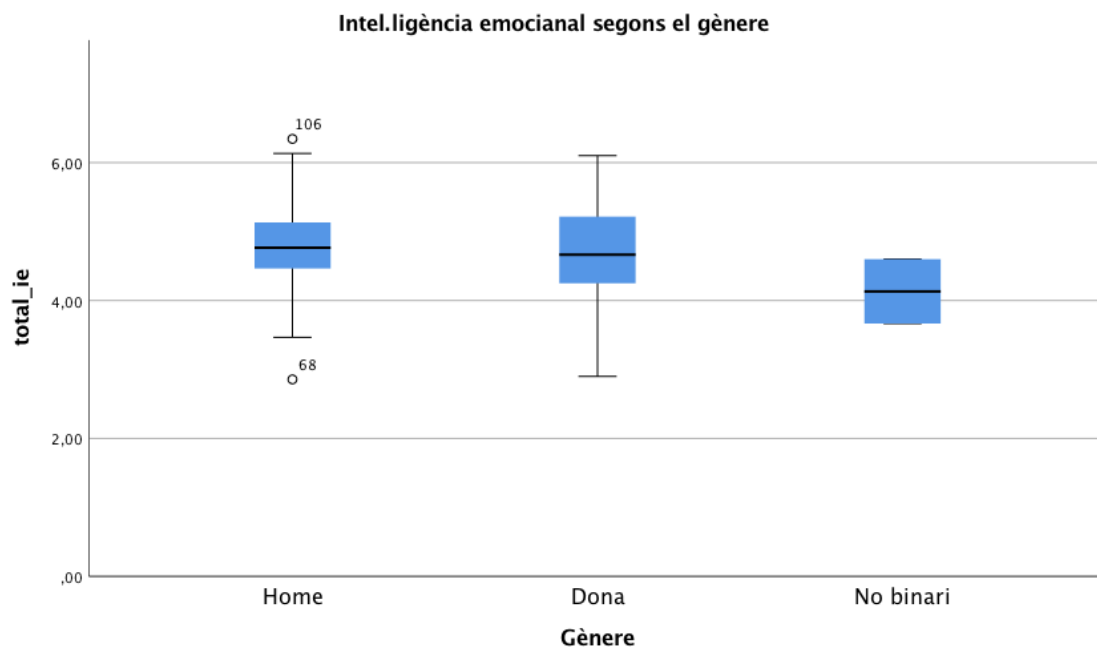


Figura 2. Nivell d'IE en homes, dones i no binari

5.3 Diferències en les puntuacions d'IE i A segons la modalitat de batxillerat

A continuació es mostra un Box-plot sobre el nivell del tret d'AC (Figura 3) i d'IE (Figura 4) segons la modalitat de batxillerat. Es pot veure que la diferència entre batxillerats no és molt notable, i la prova ANOVA per comparar mitjanes segons la modalitat de batxillerat ha estat no significativa.

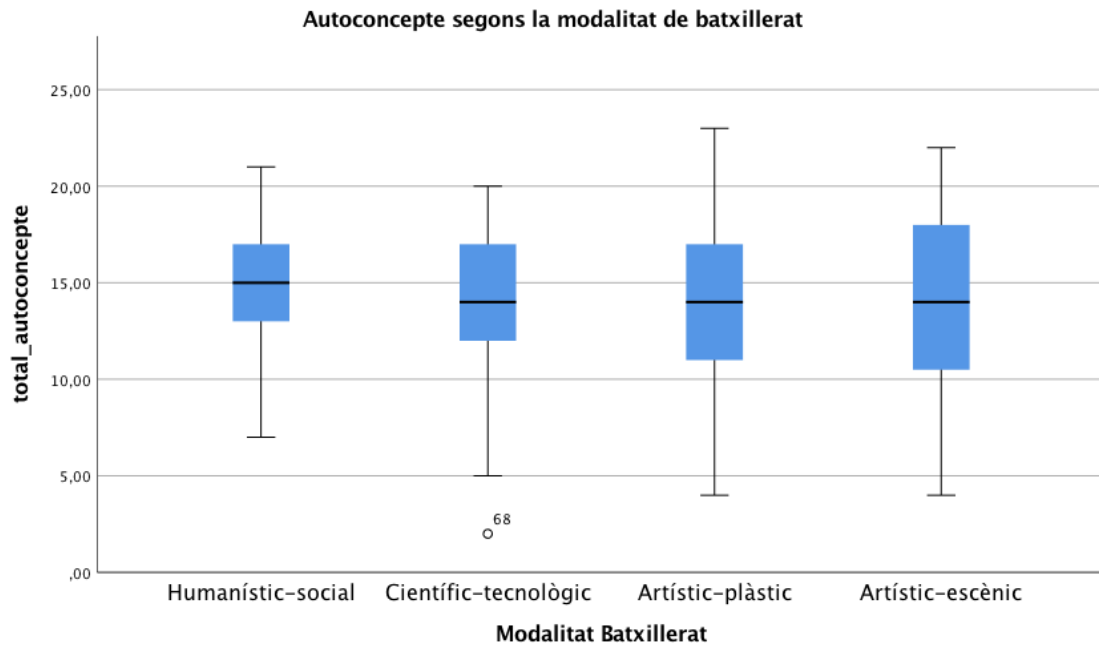


Figura 3. Nivells d'AC segons la modalitat de batxillerat

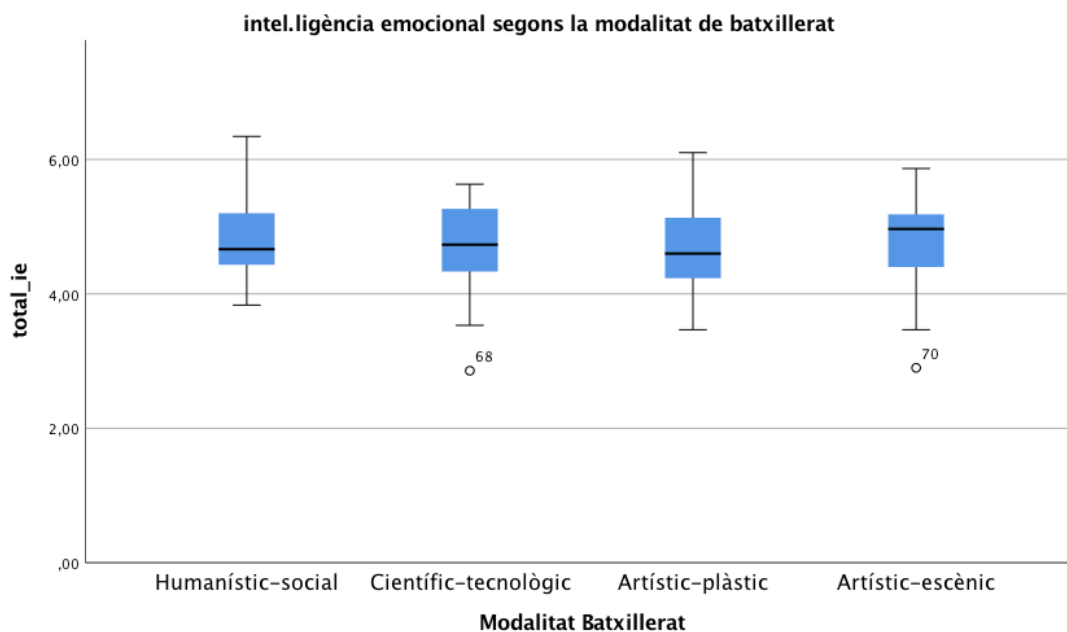


Figura 4. Nivells d'IE segons la modalitat del batxillerat

5.4. Correlació entre les dades

Analitzant la correlació entre les variables IE i AC, trobem que hi ha una correlació significativa (bilateral) de 0.73 ($p < 0,001$) (vegeu Taula 2)

La correlació entre IE i AC en els dos gèneres no canvia gaire en comparació a la correlació de mostra total, tot i que en els nois s'hi troba una correlació lleugerament més alta que en les dones (0,74 vs. 0,72).

Pel que fa a la modalitat de batxillerat, es pot trobar una diferència més elevada amb el batxillerat social-humanístic, que mostra una correlació més baixa de 0,578 (Taula 3). També és important ressaltar la correlació del batxillerat científic-tecnològic, que mostra una correlació més alta a la resta, amb un 0,797. Els altres dos batxillerats tenen una correlació pròxima a la mostra total.

Taula 2. Correlacions entre IE i AC en la mostra total i segons el gènere

	Mostra total (N=119)	Nois (n=37)	Noies (n=79)
Correlació IE-A	0,733 ($p < 0,001$)	0,737 ($p < 0,001$)	0,718 ($p < 0,001$)

Nota= la mostra total inclou nois, noies i no binaris

Taula 3. Correlació entre IE i AC en la mostra total i segons la modalitat del batxillerat

	Mostra total (N=119)	Batxillerat social-humanístic (n=31)	Batxillerat científic-tecnològic (n=23)	Batxillerat artístic-plàstic (n=45)	Batxillerat artístic-escènic (n=20)
Correlació IE-A	0,733 ($p < 0,001$)	0,578 ($p < 0,001$)	0,797 ($p < 0,001$)	0,760 ($p < 0,001$)	0,769 ($p < 0,001$)

6. Discussió

6.1. Discussió de resultats

L'objectiu principal d'aquest estudi era conèixer la correlació entre la IE i l'AC en adolescents estudiants de Batxillerat d'un institut del Vallès Oriental.

Segons el barem de classificació de l'AC (Laborde et al., 2016) podríem afirmar que en la mostra estudiada un 75,63% dels participants es trobarien entre el nivell molt alt, alt o mitjà. D'aquesta manera es pot veure que un gran percentatge de la mostra estudiada tenen un AC positiu, una percepció de sí mateixos que els encamina a la seva pròpia acceptació i autosatisfacció. Pel que fa a la IE, no trobem barem de classificació, però el podríem dividir entre molt alt, alt, baix o molt baix; i els resultats mostren que un 63% dels participants es troben en un nivell alt o molt alt. Una alta IE repercuteix de forma positiva el seu benestar dels joves, i aquests són capaços de captar emocions en els altres afavorint les seves relacions socials i familiars (Salguero et al., 2011). Amb aquests resultats doncs, cal ressaltar que els adolescents de la mostra estudiada tenen un nivell de tret de IE i AC en general bastant positiu.

Els resultats obtinguts amb les dades recollides demostren que hi ha correlació de 0,73 entre els dos termes estudiats, la IE i l'AC, complint amb l'objectiu principal. La hipòtesi principal d'aquest estudi era que s'esperava trobar correlació positiva entre la IE i AC. Segons els resultats obtinguts en aquest estudi, aquesta hipòtesi es compliria. Això concorda amb els estudis previs que han demostrat que la IE i l'AC estan fortament relacionades, com a l'estudi de Ferrer (2012), on també va trobar una correlació significativa i positiva entre IE i AC, com es plantejava a la hipòtesi d'aquesta investigació. L'explicació a aquesta associació positiva també s'explica en l'estudi de Matalinares-Calver et al. (2005), on van trobar una correlació positiva entre el component social de l'AC, i el subcomponent de la felicitat de la IE, mostrant que ambdós elements són clarament compatibles. En els estudis de Cheung et al., (2015), Fernández-Berrocal i Extremera (2006), també indiquen una correlació positiva entre IE-AC, suggerint que l'AC seria un aspecte clau pel benestar emocional dels adolescents. De manera similar, Ferrando et al. (2011) van trobar una correlació moderada entre IE i trets de l'AC.

Una de les hipòtesis plantejades era que les dones mostrarien uns nivells d'IE més elevats que els homes, però uns nivells més baixos en AC. Els resultats semblen indicar que les dones tenen un nivell del tret d'IE i d'AC més baix que els homes, tot i que aquesta diferència no va ser significativa. Pel que fa a la IE, les dones tenen una mitjana de 4,71 i els homes una mitjana de 4,8 (sobre una puntuació màxima de 7). A diferència dels nostres resultats, els estudis previs indiquen que les dones tenen nivells més alts en atenció emocional (Fernández Berrocal i Ramos Díaz, 1999; Lasa, Salguero, Fernández Berrocal i Aritzeta, 2010; Sánchez Núñez, Fernández Berrocal, Montañés Rodríguez i Latorre Postigo, 2008). Altres estudis reporten que les dones mostren nivells d'amistat íntima més elevats (Harter 1999). Com s'ha comentat, no es van trobar diferències significatives en les puntuacions d'IE i d'AC en nois i noies. També s'ha de tenir en compte que el nombre de dones que han participat en l'estudi va ser de 79, i en canvi, els homes participants només han estat 37. Potser si la mostra hagués sigut més equitativa, els resultats haurien estat diferents.

Pel que fa a l'AC, la mitjana masculina és de 14,37 i la mitjana femenina és de 13,92 (sobre una puntuació màxima de 25). De nou, les noies han obtingut una puntuació més baixa en AC que els nois. Com s'ha pogut veure a l'apartat 2.4. de l'estudi, Harter (1999) en els seus estudis mostrava que els homes tendeixen a tenir nivells més alts en AC relacionat amb l'aparença física i els esports de competició. Herrera et al. (2020), en el seu estudi també van trobar que els homes tenien un AC més alt que les dones, específicament en autoestima, ja que en AC acadèmic destacaven les dones. En la mateixa línia, Amescua i Pichardo (2000) van examinar les diferències de gènere i va trobar-se que els homes presentaven un AC global més positiu. Matalinares-Calver et al. (2005) en canvi, no va trobar diferències significatives per sexes sobre l'AC, coincidint amb el treball de Rodríguez (1982). Tot i que s'observa que les noies puntuen més baix en AC que els nois, les diferències no van ser significatives. De nou, caldria augmentar la mida de la mostra per poder comprovar si aleshores, els resultats podrien canviar.

Pel que fa a les puntuacions obtingudes amb relació a les diferents modalitats de batxillerat, podem veure que la mitjana d'IE del batxillerat social-humanístic és de 4,8; del batxillerat científic-tecnològic de 4,72; de l'artístic plàstic de 4,66; i de l'artístic escènic de 4,75. Les mitjanes de les puntuacions de

l'AC del batxillerat social-humanístic és de 14,71; del batxillerat científic-tecnològic de 13,44; de l'artístic plàstic de 13,69; i de l'artístic escènic de 14,05. Amb aquestes puntuacions podem veure que la mitjana entre els diferents tipus de batxillerat no canvia gaire, només en 15 dècimes, i per tant, la hipòtesi que els estudiants del batxillerat artístic obtindrien una puntuació més alta, queda descartada, ja que no es compleix. A més, les diferències no van ser significatives.

Finalment, cal destacar que les correlacions entre IE i AC en nois i noies és semblant, tot i que lleugerament superior en els nois. Els nois acostumen a tenir més capacitat per regular els seus estats d'ànim negatius per tenir un millor ajustament de la imatge (Calero et al., 2018). Les dones en canvi acostumen a tenir un rol social més gran per mostrar sentiments negatius. Per tant, això podria indicar per què els nois semblen tenir una correlació lleugerament més positiva que les noies, recordant però, la limitació de la mostra obtinguda. Pel que fa a la modalitat de batxillerat, cal destacar que la correlació entre IE i AC és menor en els estudiants de batxillerat humanístic i més elevada en el batxillerat científic-tecnològic. Això es podria relacionar amb la teoria de les intel·ligències múltiples de Gardner (1995), ja que l'AC té una part de rendiment acadèmic, i potser el batxillerat científic-tecnològic ressalta més pel que fa a la correlació entre IE i AC.

6.2. Limitacions

Els resultats d'aquest estudi s'han d'interpretar tenint en compte una sèrie de limitacions. Les característiques de la mostra no han sigut del tot equitatives pel que fa al gènere, la mostra femenina ha estat molt més elevada que la masculina, ja que els alumnes de primer de batxillerat de l'institut Celestí Bellera són més dones que homes. La influència en la pandèmia mundial també és notable, ja que potser s'hauria aconseguit més dades a altres instituts, que no van deixar fer l'estudi a causa de no poder entrar a les instal·lacions. A part, els resultats es poden haver vist influenciats per l'estat emocional dels adolescents, ja que estan vivint una situació única, complexa i esgotadora. També és important el tipus d'investigació que s'ha dut a terme, que tracta d'un estudi

transversal, i les dades es poden veure determinades per les propietats del moment. L'accessibilitat a les dades pot haver limitat la representativitat, la idoneïtat i l'accessibilitat. Seria interessant poder fer l'estudi amb una escala més gran i poder investigar a altres contextos socioculturals. També seria necessari augmentar la mostra i fer servir un disseny de mostreig que garanteixi la representativitat de les dades.

Una altra limitació és el temps de recollida de dades. En tractar-se de classes d'un institut, el temps que poden destinar a respondre voluntàriament els dos qüestionaris, no eren massa llargs, per tant l'elecció dels instruments a utilitzar han hagut d'estar la versió reduïda. La recollida de dades es va fer durant la primera setmana del mes de març, i és quan els estudiants estan fent els exàmens de finals de trimestre, i per tant encara tenien menys temps per poder respondre.

6.3. Implicacions de la investigació

Aquest estudi pretén mostrar la correlació entre la IE i l'AC, i remarcar la importància d'aquesta interrelació en una etapa concreta, l'adolescència. Tot i les limitacions exposades anteriorment, també cal remarcar la petita aportació de l'estudi en el món de la psicologia, demostrant doncs, la correlació entre la IE i l'AC.

La IE és un concepte que no es treballa molt des de l'àmbit escolar. Gardner l'any 1995 va fer la distinció dels vuit tipus d'intel·ligències múltiples: la lògica-matemàtica, la lingüística-verbal, la corporal-cinestèsica, l'espacial, la musical, la naturalista, la intrapersonal i la interpersonal (que aquestes dues últimes juntes conformarien la IE). A l'escola, majoritàriament es treballa les intel·ligències lingüística-verbal i la lògica-matemàtica, i en algunes assignatures es pot treballar també la musical, espacial, corporal-cinestèsica i naturalista. Durant els anys d'educació la intel·ligència intrapersonal i interpersonal queda més apartada, però en canvi, en la vida personal cada individu passem per molts moments o etapes que, si haguéssim treballat més aquestes intel·ligències, hauríem tingut millors tècniques o habilitats per poder afrontar-les. Bisquerra-

Alzina (2009) fa una crida al sistema educatiu, remarcant la importància d'ensenyar l'habilitat de la IE dins l'escola. Tothom vol una vida personal lliure de conflictes, però ningú els prepara per no tenir-ne. Goleman (1995) en els capítols finals del seu llibre sobre la IE, fa una crida als educadors per implicar-los en la construcció de la IE.

Amb aquest estudi es pretén mostrar la importància de la IE, ja que entendre les emocions dels altres i saber gestionar les pròpies, és una habilitat molt important pel desenvolupament de les persones, i durant l'adolescència encara més.

Com la IE i l'AC estan correlacionats, queda sobreentès que si es treballa una variable, l'altre també es veurà afectada. Per tant, si des de l'escola es donés més importància als dos conceptes, els adolescents tindrien una millor IE i AC. També seria interessant transportar aquesta investigació als infants, ja que si es treballés des de la infància, a l'adolescència ja es veuria una diferència representativa, i faria que finalment tinguin un AC més positiu i una alta IE.

Seria interessant també poder extreure els resultats per tal de crear un programa que es pogués fer a l'escola, on es treballessin les dues variables, per tal de millorar tant la IE com l'AC, creant un espai de treball per les emocions i de presa de consciència personal.

Per últim, calen estudis similars longitudinals a escala més gran per demostrar aquesta correlació i la importància de treballar amb els dos conceptes des de l'escola. Potser amb els estudis suficients, es podria arribar a exigir una educació més emocional i d'autoconeixement personal, poder fomentar els diferents tipus d'intel·ligència i finalment millorar el benestar dels joves.

7. Conclusions

L'objectiu principal d'aquest estudi era comprovar si les variable IE i AC estaven correlacionades en una mostra d'adolescents estudiants de primer de batxillerat d'un institut del Vallès Oriental.

Com s'esmentava en els objectius específics del treball, s'ha descrit a la mostra estudiada; s'han comprovat les diferències del tret d'IE i d'AC segons la modalitat del batxillerat i segons el gènere; s'ha determinat el nivell de correlació

entre la IE i l'AC en la mostra d'estudiants; i s'ha determinat si hi ha diferències entre gèneres i modalitats en el nivell de correlació d'IE i AC.

Segons la literatura prèvia, s'ha trobat altres estudis amb correlació positiva i significativa entre IE i AC en adolescents. Les hipòtesis específiques no s'han complert totes, ja que no s'ha trobat que el gènere femení puntuï més alt en IE que el masculí, ni el batxillerat artístic ha obtingut puntuacions més elevades en AC i IE (només en IE i molt poc significatives), però el gènere femení sí que ha puntuat més baix en AC que el masculí, per tant només s'ha complert una hipòtesi específica.

Aquest estudi s'ha dut a terme amb les circumstàncies excepcionals de l'estat d'alarma a causa de la covid-19. Un punt important a ressaltar és el moment emocional que es troben els adolescents actualment. La pandèmia mundial no és només una crisi sanitària, pels adolescents, ha sigut una crisi molt més àmplia. Han viscut un moment molt angoixant per part de l'escola, el fet de seguir aprenent des de casa, no poder relacionar-se en els seus primers llocs d'oci, no poder celebrar els aniversaris amb moltes persones... ara és quan menys estona passarien a casa, i per la situació actual és quan han estat més temps.

Per tant, com emocionalment es troben en un punt delicat i únic, els resultats de l'estudi poden veure's modificats o alterats per aquesta causa. Potser no mostren la realitat dels adolescents en general, però alhora mostren la realitat del moment actual en què es troben els adolescents.

Com veiem en els resultats, en ambdós variables es pot veure com les dones han extret una puntuació més a la baixa en comparació amb els homes. És per això, que seria important per aquests adolescents fer un treball en l'àmbit d'autoconeixement i a escala emocional; per tots els gèneres, però específicament per les dones. Com diu Bisquerra-Alzina (2009) quan fa la crida als educadors a educar IE a l'escola, o com esmenta també Goleman (1995) en el seu llibre sobre la IE, és important que es pugui treballar des d'on els infants i els adolescents estan acostumats a treballar, a l'escola. Aquest estudi ha mostrat que l'AC i IE en adolescents estan correlacionats positivament, i en conseqüència, el nivell de tret d'IE sigui baix o alt, tendeix a assimilar-se al nivell de tret d'AC.

8. Referències bibliogràfiques

Bisquerra Alzina, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Ed. Síntesis.

Calero, A., Barreyro, J., I Injoke-Ricle, I. (2018). Emotional intelligence and self-perception in adolescents. *Europe'S Journal Of Psychology*, 14(3), 632-643. doi: 10.5964/ejop.v14i3.1506

Carvajal Santana, R. (2018). *Viabilidad del modelo del cerebro triuno en educación*. Areté. Revista Digital del Doctorado en Educación de la Universidad Central de Venezuela. Julio – diciembre, 2018, 4 (8), 11 – 35.

Cazalla-Luna, N., I Molero, D. (2013). Revisión teórica sobre el autoconcepto y su importancia en la adolescencia. *Revista Electrónica De Investigación Y Docencia (REID)*,, 43-64.

Chilán López, N.A. (2019). *Caracterización del autoconcepto y motivaciones para el inicio del consumo de sustancias psicoactivas en adolescentes del sector Sagrado Corazón del cantón Pedro Carbo*. (Treball de Final de Grau, Universitat de Guayaquil). Recuperat de:
<http://repositorio.ug.edu.ec/bitstream/redug/39117/1/CHIL%C3%81N%20L%C3%93PEZ%20NARCISA.pdf>

Cooper, A., I Petrides, K. V. (2010). A Psychometric Analysis of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire-Short Form (TEIQue-SF) Using Item Response Theory. *Journal of Personality Assessment*, 92, 449-457.

Ferrando, M., Prieto, M., Almeida, L., Ferrándiz, C., Bermejo, R., I López-Pina,

- J. et al. (2011). Trait Emotional Intelligence and Academic Performance: Controlling for the Effects of IQ, Personality, and Self-Concept. *Journal Of Psychoeducational Assessment*, 29(2), 150-159. doi: 10.1177/0734282910374707
- Salvador Ferrer, C. (2012). Influence of Emotional Intelligence in Self-Concept. *International Journal Of Learning And Development*, 2(1). doi: 10.5296/ijld.v2i1.1256
- Gaete, V. (2015). Desarrollo psicosocial del adolescente. *Revista Chilena De Pediatría*, 86, 436-443. doi: 10.1016/j.rchipe.2015.07.005
- Galindo, A. (2004). *Inteligencia emocional para jóvenes*. Madrid: Pearson Educación.
- García, J. (1989). Cuestionarios de Coopersmith y Brookover et al. Adaptados por José Luis García Castro. Plan de acción tutorial programa de desarrollo del autoconcepto. Recursos para la atención a la diversidad: Materiales para la Práctica Orientadora. Recuperat de: en: http://www.juntadeandalucia.es/averroes/ambezar/files/07documentos/Cuestionarios/Cuestionario_Autoconcepto_para_ESO.pdf.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence: Why it can matter more than IQ*. New York: Toronto
- Herrera, L., Al-Lal, M., I Mohamed, L. (2020). Academic Achievement, Self-Concept, Personality and Emotional Intelligence in Primary Education. Analysis by Gender and Cultural Group. *Frontiers In Psychology*, 10. doi: 10.3389/fpsyg.2019.03075
- La Rosa, J., I Díaz-Loving, R. (1991). Evaluación del autoconcepto: una escala multidimensional. *Revista Latinoamericana De Psicología*, 23, 15-33.
- Laborde, S., Guillén, F., I Watson, M. (2017). Trait emotional intelligence

questionnaire full-form and short-form versions: Links with sport participation frequency and duration and type of sport practiced. *Personality And Individual Differences*, 108, 5-9. doi: 10.1016/j.paid.2016.11.061

Laborde, S., Allen, M. I Guillén, F. (2016). Construct and concurrent validity of the short- and long-form versions of the trait emotional intelligence questionnaire. *Personality & Individual Differences*, 101, 232-235

Loli Pineda, A., I López Vega, E. (2001). Inventario de autoestima para adultos ALPEL Forma-AD. *Revista De Investigación En Psicología*, 4.

Matalinares Calvet, M., Arenas I., C., Dioses Chocano, A., Muratta Escobedo, R., Pareja Fernández, C., I Díaz Acosta, G. et al. (2014). Inteligencia emocional y autoconcepto en colegiales de Lima Metropolitana. *Revista De Investigación En Psicología*, 8(2), 41. doi: 10.15381/rinvp.v8i2.4047

Mestre Navas, J.M. I Fernández Berrocal, P. (Coords). (2007). *Manual de inteligencia emocional*. Madrid: Pirámide.

Neri-Uribe, J., I Juárez-García, A. (2016). Análisis de las propiedades psicométricas del cuestionario: rasgo inteligencia emocional versión corta en estudiantes mexicanos. *Rev Univ Ind Santander Salud*. Doi: 48(4): 2016 02-24.

Patin, A., I Hurlmann, R. (2011). Modulating amygdala responses to emotion: Evidence from pharmacological fMRI. *Neuropsychologia*, 49(4), 706-717. doi: 10.1016/j.neuropsychologia.2010.10.004

Petrides, K. (2009). Psychometric Properties of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue). *Assessing Emotional Intelligence*, 85-101. doi: 10.1007/978-0-387-88370-0_5

Potard, C. (2017). Self-Esteem Inventory (Coopersmith). *Encyclopedia Of*

Personality And Individual Differences, 1-3. doi: 10.1007/978-3-319-28099-8_81-1

- Salaguero, J., Fernández-Berrocal, P., Ruiz-Aranda, D., Castillo, R., I Palomera, R. (2011). Inteligencia emocional y ajuste psicosocial en la adolescencia: El papel de la percepción emocional. *European Journal Of Education And Psychology*, 3, 143-152.
- Serrano, A. (2017). *Inteligència Emocional en Educació Primària*. (Treball de Final de Grau no publicat). Universidad de Sevilla.
- Sommaruga, M., Casu, G., Giaquinto, F., I Gremigni, P. (2017). Self-perceived provision of patient centered care by healthcare professionals: The role of emotional intelligence and general self-efficacy. *Patient Education And Counseling*, 100(5), 974-980. doi: 10.1016/j.pec.2016.12.002
- Sosa Baltasar, D.M. (2014). Relación entre autoconcepte e intel·ligència emocional: eficàcia de un programa de intervenció en estudiants adolescents (Tesis doctoral, Universitat d'Extremadura). Recuperat de: http://dehesa.unex.es/bitstream/10662/1678/1/TDUEx_2014_Sosa_Baltasar.pdf
- Sureda García, I. (1998). *Autoconcepto y adolescencia*. Palma [de Mallorca]: Universitat de les Illes Balears, Servei de Publicacions i Intercanvi Científic.
- Zampetakis, L. (2011). Chapter 11 The Measurement of Trait Emotional Intelligence with TEIQue-SF: An Analysis Based on Unfolding Item Response Theory Models. *What Have We Learned? Ten Years On*, 289-315. doi: 10.1108/s1746-9791(2011)0000007016

9. Annexos

Full d'informació als participants:

- **Títol del projecte:** Quina correlació hi ha entre la intel·ligència emocional i l'autoconcepte en els adolescents de 16-18 anys, estudiants de batxillerat d'una ciutat del Vallès Oriental?
- **Nom i cognoms de l'investigador:** Marta Serra Plana
- **Centre al qual pertany:** Universitat de Vic, Universitat Central de Catalunya
- **Nom de la institució:** Institut _____(Vallès Oriental)
- **Descripció:**
 - Els objectius de l'estudi són conèixer quina és la correlació que hi ha entre la intel·ligència emocional i l'autoconcepte en els adolescents estudiants de Batxillerat d'alguns centres del Vallès Oriental
 - La participació consisteix: L'investigador explicarà l'estudi en qüestió als participants, i aquells que en vulguin participar, hauran de respondre a dos qüestionaris que se'ls proporcionarà als participants; un primer qüestionari relacionat amb la intel·ligència emocional, i un segon qüestionari relacionat amb l'autoconcepte. Els beneficis de l'estudi són que es podrà veure la importància dels dos conceptes, quina és la rellevància que hi tenen pels adolescents i quina correlació hi pot haver entre els dos conceptes.
 - Els participants tindran el dret de retirar-se en qualsevol moment de l'estudi, sense expressió de causa o motiu i sense cap conseqüència. Qualsevol dubte serà resolt abans d'acceptar la participació i tindran el dret de conèixer els resultats.
 - Hi haurà un codi pels dos qüestionaris per poder fer les correlacions entre ambdós, però això no perjudicarà l'anonimat.
- **Garantia de protecció de dades:**
 - Les dades estaran protegides segons la Llei orgànica 3/2018, de 5 de desembre, de protecció de dades personals i garantia dels drets digitals i al Reglament general (UE) 2016/679, de 27 d'abril de 2016, de protecció de dades (RGPD).
 - Es farà un ús completament anònim de les dades emmagatzemades, i es podrà accedir als drets ARCO.

Document de consentiment informat:

• **Dades**

- **Títol del projecte:** Quina correlació hi ha entre la intel·ligència emocional i l'autoconcepte en els adolescents de 16-18 anys, estudiants de batxillerat d'una ciutat del Vallès Oriental?
- **Centre:** _____
- **Dades del participant:** (nom i cognoms i número de document d'identitat) _____
- **Persona que proporciona la informació i full de consentiment:**
Marta Serra Plana

• **Declaració:**

1. Declaro que he llegit el Full d'informació al participant sobre l'estudi esmentat.
2. Se m'ha fet el lliurament d'una còpia del Full d'informació al participant i una còpia d'aquest Consentiment informat, datat i signat. Se m'han explicat les característiques i l'objectiu d'aquest estudi, així com els possibles beneficis i riscos.
3. He tingut el temps i l'oportunitat de realitzar preguntes i aclarir dubtes. Totes les preguntes han estat respostes satisfactòriament.
4. Se m'ha assegurat que es mantindrà la confidencialitat de les meves dades personals, d'acord amb la Llei orgànica 3/2018, de 5 de desembre, de protecció de dades personals i garantia dels drets digitals i el Reglament general (UE) 2016/679, de 27 d'abril de 2016, de protecció de dades (RGPD).
5. El consentiment l'atorgo de manera voluntària i sé que em puc retirar en qualsevol moment d'una part o de la totalitat de l'estudi, sense expressió de causa o motiu, i sense que això comporti cap conseqüència.

Signatura per duplicat (una còpia per a la persona i una còpia per l'investigador)

Data:

Signatura del participant

Data:

Signatura de l'investigador

Codi:	Edat:
Gènere:	Curs:
Modalitat de batxillerat:	
Marca amb una X l'opció més aproximada: Educació dels pares/tutors: Progenitor 1: Primaris: Secundaris: Universitaris: Progenitor 2: Primaris: Secundaris: Universitaris:	
Estat civil dels pares/tutors: Casats: Divorciats: Vidu/a: Altres:	

Instrucciones: Marca cada una de las frases del modo siguiente:

→ Si la frase describe cómo eres tu o sientes con frecuencia, marca con una aspa (X) en la columna de Verdadero (V).

→ Si la frase no describe cómo eres tu o sientes generalmente, marca con una aspa (X) en la columna de falso (F).

→ No existen respuestas correctas o incorrectas. Por favor. Contesta TODOS los apartados con sinceridad.

Afirmaciones	V	F
1. A menudo me gustaría ser diferente de cómo soy		
2. Me resulta muy difícil hablar delante de la clase		
3. Hay muchas cosas cerca de mi mismo/a que me gustaría cambiar si pudiera		
4. Puedo concentrar mi atención sin demasiado esfuerzo		
5. A menudo me siento a disgusto en casa		
6. A los demás les resulta divertido estar conmigo		
7. Me cuesta bastante familiarizarme con algo nuevo		
8. Soy popular entre los chicos/as de mi edad		
9. Mis padres generalmente tienen en cuenta mis sentimientos		
10. Suelo ceder con facilidad		
11. Mis padres esperan mucho de mi		
12. Es complicado ser como soy		
13. Las cosas están bastante desorganizadas en mi vida		
14. Generalmente los compañeros/as siguen mis ideas		

15. Tengo una baja opinión de mi mismo/a		
16. Muchas veces me gustaría abandonar mi casa		
17. A menudo me siento disgustado en la escuela		
18. No soy tan atractivo/a como otras personas		
19. Si tengo algo que decir, generalmente lo digo		
20. Mis padres me comprenden		
21. La mayoría de las personas son más apreciadas que yo		
22. Generalmente siento como si mis padres estuvieran siempre encima de mi		
23. A menudo me desanimo en la escuela		
24. Normalmente las cosas no me preocupan		
25. No se puede confiar en mi		

García, J. (1989). Cuestionarios de Coopersmith y Brookover et al. Adaptados por José Luis García Castro. Plan de acción tutorial programa de desarrollo del autoconcepto. Recursos para la atención a la diversidad: Materiales para la Práctica Orientadora. Recuperado:
en: http://www.juntadeandalucia.es/averroes/ambezar/files/07documentos/Cuestionarios/Cuestionario_Autoconcepto_para_ESO.pdf.

Cuestionario de Inteligencia Emocional

Instrucciones: por favor, responda cada una de las afirmaciones expuestas más abajo poniendo un círculo alrededor del número que mejor refleja su grado de acuerdo o desacuerdo con cada afirmación. Lea cada afirmación y escoja la respuesta que se corresponda mejor con su manera más frecuente de ser, pensar, o actuar. NO piense demasiado sobre el significado exacto de la afirmación. Responda con sinceridad. NO hay respuestas correctas o incorrectas. Hay siete posibles respuestas a cada afirmación, variando desde “Completamente en Desacuerdo” (nº 1) hasta “Completamente de Acuerdo” (nº 7).

1.....2.....3.....4.....5.....6.....7

Completamente en
Desacuerdo

Completamente de
Acuerdo

1. No tengo dificultad para expresar mis emociones con palabras	1	2	3	4	5	6	7
2. A menudo me resulta difícil ver las cosas desde el punto de vista de otra persona	1	2	3	4	5	6	7
3. En general soy una persona con alta motivación	1	2	3	4	5	6	7
4. Me cuesta controlar mis emociones	1	2	3	4	5	6	7
5. En general no encuentro la vida agradable.	1	2	3	4	5	6	7
6. Puedo relacionarme fácilmente con la gente	1	2	3	4	5	6	7
7. Tiendo a cambiar de opinión frecuentemente	1	2	3	4	5	6	7
8. Muchas veces no consigo tener claro qué emoción estoy sintiendo.	1	2	3	4	5	6	7
9. Creo que poseo buenas cualidades	1	2	3	4	5	6	7
10. En muchas ocasiones me resulta difícil defender mis derechos	1	2	3	4	5	6	7
11. Soy capaz de influir en los sentimientos de los demás.	1	2	3	4	5	6	7
12. Soy pesimista en la mayoría de las cosas.	1	2	3	4	5	6	7
13. Las personas de mi entorno más cercano se quejan de que no les trato bien.	1	2	3	4	5	6	7
14. Me cuesta trabajo adaptarme a los cambios.	1	2	3	4	5	6	7
15. En general soy capaz de afrontar situaciones estresante.	1	2	3	4	5	6	7

16. A menudo siento dificultad para mostrar mi afecto a las personas más allegadas.	1	2	3	4	5	6	7
17. Soy capaz de “ponerme en la piel” de los demás y sentir sus emociones.	1	2	3	4	5	6	7
18. Me cuesta motivarme por lo que hago.	1	2	3	4	5	6	7
19. Puedo encontrar diferentes maneras de controlar mis emociones cuando lo deseo.	1	2	3	4	5	6	7
20. En general estoy encantado/a con mi vida	1	2	3	4	5	6	7
21. Me considero un/a buen/a negociador/a	1	2	3	4	5	6	7
22. Me implico, sin pensar lo suficiente, en cosas que más tarde desearía poder dejar	1	2	3	4	5	6	7
23. A menudo me detengo a pensar sobre mis sentimientos.	1	2	3	4	5	6	7
24. Creo que estoy lleno/a de virtudes	1	2	3	4	5	6	7
25. En una discusión tiendo a ceder incluso cuando sé que estoy en lo cierto	1	2	3	4	5	6	7
26. No creo tener ningún poder sobre los sentimientos de los demás	1	2	3	4	5	6	7
27. En general creo que las cosas me irán bien en la vida	1	2	3	4	5	6	7
28. Me cuesta conectar con las personas, incluso con aquellas más cercanas a mí.	1	2	3	4	5	6	7
29. Por lo general soy capaz de adaptarme a nuevas situaciones	1	2	3	4	5	6	7
30. Algunas personas me admiran por ser tranquilo/a	1	2	3	4	5	6	7

Cooper, A., & Petrides, K. V. (2010). A Psychometric Analysis of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire-Short Form (TEIQue-SF) Using Item Response Theory. *Journal of Personality Assessment*, 92, 449-457.

Laborde, S., Allen, M. y Guillén, F. (2016). Construct and concurrent validity of the short- and long-form versions of the trait emotional intelligence questionnaire. *Personality & Individual Differences*, 101, 232-235